



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

WELLINGTON GABRIEL DE BORBA

**Ensino de Geografia e a formação cidadã a partir dos espaços
públicos urbanos**

GOIÂNIA
2024



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 e o orientador 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

Wellington Gabriel de Borba

3. Título do trabalho

ENSINO DE GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO CIDADÃ A PARTIR DOS ESPAÇOS PÚBLICOS URBANOS

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

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

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

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

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

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

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

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



Documento assinado eletronicamente por **Vanilton Camilo De Souza, Professor do Magistério Superior**, em 11/11/2024, às 11:28, 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 **Wellington Gabriel De Borba, Discente**, em 11/11/2024, às 12:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4960137** e o código CRC **734EA3A2**.

Referência: Processo nº 23070.046033/2024-53

SEI nº 4960137

Ensino de Geografia e a formação cidadã a partir dos espaços públicos urbanos

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

Área de Concentração: Natureza e Produção do Espaço.

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza.

GOIÂNIA
2024

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

Borba, Wellington Gabriel de
Ensino de Geografia e a formação cidadã a partir dos espaços públicos urbanos [manuscrito] / Wellington Gabriel de Borba. - 2024. CLXV, 165 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2024.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, mapas, fotografias, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Pensamento Geográfico. 2. Direito à Cidade. 3. Mapa de Conteúdos. 4. Goiânia. I. Souza, Vanilton Camilo de, orient. II. Título.

CDU 911



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

Ata nº **29/2024** da sessão de Defesa de Dissertação de **Wellington Gabriel de Borba**, que confere o título de Mestre em Geografia, na área de concentração em **Natureza e Produção do Espaço**.

Aos **onze de outubro de dois mil vinte e quatro**, a partir das **14:00 horas**, no **Auditório Maria Geralda de Almeida (IESA)**, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **“ENSINO DE GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO CIDADÃ A PARTIR DOS ESPAÇOS PÚBLICOS URBANOS”**. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor **Vanilton Camilo de Souza (IESA/UFG)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora **Karla Annyelly Teixeira de Oliveira (IESA/UFG)** membro titular interno; Professora Doutora **Patrícia Christan (UFMT)**, membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor **Vanilton Camilo de Souza**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos **onze de outubro de dois mil vinte e quatro**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Vanilton Camilo De Souza, Professor do Magistério Superior**, em 04/11/2024, às 16:46, 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 **Karla Annyelly Teixeira De Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 06/11/2024, às 13:44, 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 **Patricia Christan, Usuário Externo**, em 19/11/2024, às 14:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4855468** e o código CRC **26D104D1**.

Aos meus amados pais, Divino José Borba e Maria do Carmo de Borba, pois mesmo eles pobres e com pouco estudo, sempre tiveram como natural e determinado o único filho deles na universidade pública, mesmo quando muitos lhe disseram que era difícil, impossível e desnecessário. Para eles este trabalho, que é um sonho que eles sonharam comigo, ou seja, mais uma realização deles em suas humildes vidas.

AGRADECIMENTOS

À escola pública, pois foi nela que eu sempre estudei, lecionei, aprendi que a educação não serve só para “ler e escrever” e o que é cidadania.

A cada professor que tive, das diferentes disciplinas, que apesar da prescrição, burlaram as regras e me ensinaram durante suas aulas que a educação também é política e que política é cidadania.

À Diva e ao Dalton, meus primeiros professores de Geografia, os responsáveis por eu ter me apaixonado por essa ciência.

A pessoa que eu não me lembro mais quem é, por ter me dado quando eu era criança um atlas velho, foi ali que eu comecei a amar mapas.

Ao Leovan Santos, que ao me convidar para a sua pesquisa me convidou também para as atividades do IESA, o que marcou o meu retorno à UFG.

À professora Suzana Oliveira, da UFJ, por ter lido a prévia do projeto de pesquisa que submeti ao PPGEU UFG e generosamente ter dedicado uma manhã para me fazer tantos apontamentos.

Ao LEPEG, principalmente à RECCI e ao NUPEC, por me ensinar tantas coisas que estão na minha pesquisa e estarão na minha vida docente.

Aos meus colegas do LEPEG pelas conversas, trocas, debates, confidências, fofocas, risos e café. Especialmente à Joseane Oliveira, que me ensinou a mexer na Plataforma Brasil.

À Larissa Drummond, servidora do LEPEG, por ter me apoiado tanto e de tantas formas durante a minha passagem. Que felicidade ver você feliz!

A todos os meus professores da pós-graduação, pois independente da proximidade deles com meu objeto de estudo, aqui tem um tijolinho que cada um colocou.

Ao outro Dalton, o pseudônimo do professor colaborador dessa pesquisa. Como eu disse, é a Universidade que precisa do seu conhecimento. Venha!

Ao campo da minha pesquisa, o Colégio Estadual Carolina Maria de Jesus (gestores, demais professores, servidores administrativos, estudantes), por ter me aceitado, acolhido e apoiado. Vocês foram fundamentais!

À SEDUC – GO, pela licença-aprimoramento e pela anuência para a realização da pesquisa no Col. Est. Carolina Maria de Jesus, principalmente aos colegas que nela trabalham e que compartilham das mesmas utopias que eu.

Ao meu orientador Vanilton Camilo de Souza, pela paciência e por cada palavra que serviu como pilar nesta pesquisa.

À Vânia Pereira Olaria, a minha segunda mãe predileta, professora da escola pública, militante, mestra, doutora e que em certos momentos foi quase uma coorientadora.

Ao David Coutinho, meu melhor amigo, passamos a maior parte desse mestrado afastados. Mas aqui tem muito das conversas que tivemos antes da pesquisa começar e, é lógico, que eu colocaria seu nome nos agradecimentos da minha dissertação também.

Aos meus familiares, principalmente aos meus avós, Raimunda e José, Santila (*in memoriam*) e Antônio (*in memoriam*). É desse povo de mãos calejadas que eu venho, gente!

Ao Jefferson Silva Dutra, meu marido, quem sempre esteve comigo e a quem sempre corri quando tive medo, indecisão ou apenas quis ficar deitado para contar as estrelas.

Aos meus pais, Divino e Maria do Carmo, pois como dito na dedicatória, sonharam isso comigo e me deram todo suporte necessário.

A todos vocês, com gratidão, amor e cheiro de café!



*As grades do condomínio são para trazer proteção
Mas também trazem a dúvida se é você que 'tá nessa prisão
Me abrace e me dê um beijo
Faça um filho comigo
Mas não me deixe sentar na poltrona no dia de domingo, domingo
Procurando novas drogas de aluguel
Nesse vídeo coagido
É pela paz que eu não quero seguir admitindo*

*Às vezes eu falo com a vida
Às vezes é ela quem diz
Qual a paz que eu não quero
Conservar para tentar ser feliz*

A minha alma (a paz que eu não quero)

Compositores: Alexandre Monte De Menezes / Lauro José De Farias / Marcelo De Campos Lobato / Marcelo Falcão Custódio / Marcelo Fontes Do Nascimento / Vi Santana

RESUMO

Esta pesquisa explora o ensino da cidade pela Geografia, enfatizando o espaço público urbano e seu papel na formação cidadã dos alunos. A cidade é tratada como um direito de todos, enquanto o espaço público urbano é reconhecido como o ambiente onde se constroem identidades sociais e se realizam ações políticas que sustentam a democracia. No entanto, o estudo também analisa como a cidade e os espaços públicos estão subordinados às dinâmicas de exploração capitalista, o que provoca problemas como desigualdade e exclusão social, caracterizando a crise urbana. Além disso, destaca que a falta de formação acadêmica e social sobre o ambiente urbano leva ao chamado "analfabetismo urbano". A pesquisa defende que o ensino de Geografia na escola oferece aos alunos uma compreensão crítica da realidade urbana, orientando práticas cidadãs e contribuindo para combater o analfabetismo urbano. Como a cidade é uma dimensão do espaço geográfico, a Geografia tem um papel crucial na construção desse conhecimento. Para isso, a pesquisa enfatiza que o conhecimento acadêmico e didático do professor de Geografia é fundamental para que os alunos, ao acessarem o espaço público, desenvolvam um pensamento crítico que sustente suas práticas cidadãs. O estudo desenvolveu uma proposta didática para o ensino da cidade a partir da análise do espaço público, com foco na formação cidadã dos alunos. Essa proposta adotou uma abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa participante para considerar professores e alunos como sujeitos do processo de produção do conhecimento, com potenciais impactos pedagógicos, sociais e políticos. Foi aplicada também a metodologia da pesquisa colaborativa, que valoriza o professor de Geografia como produtor de conhecimento e contribui para sua formação continuada, ao incorporar diretamente novas abordagens e conhecimentos à prática docente. Também foi realizada a pesquisa bibliográfica e documental em artigos, dissertações, teses, livros, capítulos de livros, jornais impressos e digitais, redes sociais, bases cartográficas públicas, leis e decretos. A pesquisa também envolveu a elaboração e interpretação de mapas do bairro onde a escola campo está localizada. A proposta didática estruturou-se em um mapa de conteúdos e seguiu o percurso de problematização, sistematização e síntese, incluindo atividades de campo. O conteúdo foi trabalhado com alunos do Ensino Médio de uma escola estadual na periferia de Goiânia, onde a questão central da proposta foi: "O espaço público pode ser neutro?". Os resultados indicam que a proposta estimulou os alunos a refletirem criticamente sobre a realidade urbana, levando-os a concluir que, embora o espaço público devesse ser inclusivo, ele é frequentemente destinado a determinados grupos e formas de uso específicos. A pesquisa demonstra, assim, a importância do ensino da Geografia para o desenvolvimento de uma visão crítica e cidadã sobre a cidade e o espaço público, essencial para a formação de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

Palavras-chaves: Pensamento Geográfico; Direito à Cidade; Mapa de Conteúdos; Goiânia.

RÉSUMEN

Esta investigación explora la enseñanza de la ciudad a través de la Geografía, enfatizando el espacio público urbano y su papel en la formación ciudadana de los estudiantes. La ciudad se trata como un derecho para todos, mientras que el espacio público urbano se reconoce como el entorno donde se construyen identidades sociales y se llevan a cabo acciones políticas que sostienen la democracia. Sin embargo, el estudio también examina cómo las ciudades y los espacios públicos están subordinados a las dinámicas de explotación capitalista, lo que genera problemas como la desigualdad y la exclusión social, caracterizando la crisis urbana. Además, destaca que la falta de formación académica y social sobre el entorno urbano lleva a lo que se denomina "analfabetismo urbano". La investigación defiende que la enseñanza de la Geografía en la escuela ofrece a los estudiantes una comprensión crítica de la realidad urbana, orientando prácticas ciudadanas y ayudando a combatir el analfabetismo urbano. Dado que la ciudad es una dimensión del espacio geográfico, la Geografía desempeña un papel crucial en la construcción de este conocimiento. Para ello, el estudio enfatiza que el conocimiento académico y didáctico del profesor de Geografía es fundamental para que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico que sustente sus prácticas ciudadanas al acceder a los espacios públicos. El estudio desarrolló una propuesta didáctica para la enseñanza de la ciudad basada en el análisis del espacio público, con un enfoque en la formación ciudadana de los estudiantes. Esta propuesta adoptó un enfoque cualitativo, utilizando la investigación participativa para considerar a profesores y estudiantes como sujetos activos en el proceso de producción de conocimiento, con potenciales impactos pedagógicos, sociales y políticos. También se aplicó la metodología de investigación colaborativa, que valora a los profesores de Geografía como productores de conocimiento y contribuye a su desarrollo profesional continuo al incorporar directamente nuevos enfoques y conocimientos en su práctica docente. Se realizó una revisión bibliográfica y documental, consultando artículos, disertaciones, tesis, libros, capítulos de libros, periódicos impresos y digitales, redes sociales, bases cartográficas públicas, leyes y decretos. La investigación también incluyó la elaboración e interpretación de mapas del barrio donde se encuentra la escuela de estudio. La propuesta didáctica se estructuró en torno a un mapa de contenidos y siguió el proceso de problematización, sistematización y síntesis, incluyendo actividades de campo. El contenido se trabajó con estudiantes de secundaria de una escuela estatal en las afueras de Goiânia, donde la pregunta central de la propuesta fue: "¿El espacio público puede ser neutral?" Los resultados indican que la propuesta estimuló a los estudiantes a reflexionar críticamente sobre la realidad urbana, llevándolos a concluir que, aunque el espacio público debería ser inclusivo, a menudo se destina a ciertos grupos y formas de uso específicas. Así, la investigación demuestra la importancia de la enseñanza de la Geografía para fomentar una perspectiva crítica y ciudadana sobre la ciudad y el espacio público, esencial para construir una sociedad más democrática e inclusiva.

Palabras clave: Pensamiento Geográfico; Derecho a la Ciudad; Mapa de Contenidos; Goiânia.

ABSTRACT

This research explores the teaching of the city through Geography, emphasizing urban public space and its role in shaping students' citizenship. The city is treated as a right for all, while urban public space is recognized as the environment where social identities are formed and political actions are carried out to uphold democracy. However, the study also examines how cities and public spaces are subordinated to capitalist exploitation dynamics, which lead to issues such as inequality and social exclusion, characterizing the urban crisis. Furthermore, it highlights that the lack of academic and social education about the urban environment leads to what is called "urban illiteracy." The research argues that Geography education in schools offers students a critical understanding of urban reality, guiding civic practices and helping to combat urban illiteracy. Since the city is a dimension of geographical space, Geography plays a crucial role in building this knowledge. To this end, the study emphasizes that the academic and didactic knowledge of the Geography teacher is fundamental for students to develop critical thinking that underpins their civic practices when engaging with public spaces. The study developed a didactic proposal for teaching the city based on the analysis of public space, focusing on students' civic education. This proposal adopted a qualitative approach, using participatory research to consider teachers and students as active subjects in the knowledge production process, with potential pedagogical, social, and political impacts. Collaborative research methodology was also applied, which values Geography teachers as knowledge producers and contributes to their ongoing professional development by directly incorporating new approaches and insights into their teaching practices. A bibliographic and documentary review was conducted, drawing from articles, dissertations, theses, books, book chapters, print and digital newspapers, social media, public cartographic databases, laws, and decrees. The research also involved the development and interpretation of maps of the neighborhood where the target school is located. The didactic proposal was structured around a content map and followed the process of problematization, systematization, and synthesis, including field activities. The content was applied with high school students from a state school in the outskirts of Goiânia, where the central question of the proposal was: "Can public space be neutral?" The results indicate that the proposal encouraged students to critically reflect on urban reality, leading them to conclude that, although public space should be inclusive, it is often allocated to certain groups and specific forms of use. Thus, the research demonstrates the importance of teaching Geography to foster a critical and civic perspective on the city and public space, which is essential for building a more democratic and inclusive society.

Keywords: Geographical Thinking; Right to the City; Content Map; Goiânia.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM: Banco Mundial
BNCC: Base Nacional Curricular Comum
CEP: Comitê de Ética em Pesquisa
EJA: Educação de Jovens e Adultos
ENEM: Exame Nacional de Ensino Médio
IESA: Instituto de Estudos Socioambientais
NUPEC: Núcleo de Pesquisa e Ensino de Cidades
PDG: Plano Diretor de Goiânia
RECCI: Rede de Ensino de Cidade e Cidadanias
RMG: Região Metropolitana de Goiânia
SAMU: Serviço de Atendimento Móvel de Urgência
SEDUC – GO: Secretaria de Educação do Estado de Goiás
TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THC: Teoria Histórico-Cultural
UFG: Universidade Federal de Goiás
UPA: Unidade de Pronto Atendimento

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa metodológico da pesquisa	24
Figura 2: Sistema Conceitual da Geografia Simplificado	34
Figura 3: Sistema Conceitual de Cidadania.....	42
Figura 4: Sistema Conceitual de Espaço Público	50
Figura 5: Av. Goiás - Espaço Público Recuperado	55
Figura 6: Beco da Codorna: Espaço Público Ressignificado	55
Figura 7: Prq. Marcos Antônio Machado: pavimento e vegetação	72
Figura 8: Prq. Marcos Antônio Machado: relógio solar fotografado às 16h10.....	72
Figura 9: Área não urbanizada do Prq. Marcos A. Machado	72
Figura 10: Av. Acary Passos: ausência de sinalização para pedestres	72
Figura 11: Praça sem nome na esquina das ruas Valparaíso e Illinois.....	73
Figura 12: Praça sem nome: detalhes da conservação.....	73
Figura 13: Pç. Diolinda Batista de Souza (Palmito): estrutura simples e vazia.	74

Figura 14: Pç. Palmito: passeios internos destruídos.	74
Figura 15: Pç. Palmito: o único cruzamento favorável à travessia de pedestres.	75
Figura 16: Pç. Diolinda Batista de Souza: Estação Palmito do Eixo Anhanguera.	75
Figura 17: Pç. George Washington: visão geral.	76
Figura 18: Pç. George Washington: pista de caminhada e flamboyants (Delonix Regia).	76
Figura 19: Pç. George Washington: brinquedos infantis com estrutura modesta.	76
Figura 20: Pç. George Washington: carência de poda e combate às ervas daninhas.	76
Figura 21: Pç. Monsenhor Moacir Bernardino	78
Figura 22: Pç. Mons. Moacir Bernardino: equipamentos de ginástica e pit dog.....	78
Figura 23: Pç. Pres. Kennedy: quadra, playground e bancos ao fundo.	78
Figura 24: Pç. Pres. Kennedy: pista de caminhada vazia.	78
Figura 25: Mapa de Conteúdos da Proposta de Proposta didática.	93
Figura 26: Esquema conceitual da Geografia proposto aos estudantes.	102
Figura 27: Trabalho de Campo: iniciado da caminhada até o primeiro ponto.	110
Figura 28: Trabalho de Campo: parada no primeiro ponto, Pç. Mons. Moacyr Bernardino..	110
Figura 29: Trabalho de Campo: alunos fotografando lixo acumulado na cidade.....	112
Figura 30: Trabalho de Campo: chegada à Pç. Pres. Kennedy.....	112
Figura 31: Trabalho de Campo: professor Dalton empurrando aluno cadeirante.	116

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Jardim Novo Mundo – localização nos territórios municipal, estadual e nacional.	60
Mapa 2: Jardim Novo Mundo e Adjacências	61
Mapa 3: Jardim Novo Mundo: localização em relação aos prédios públicos relevantes.	63
Mapa 4: Jardim Novo Mundo: Feiras Livres em 2024.....	67
Mapa 5: Pq. Ambiental do Palmito “Andrelino Rodrigues de Moraes” – área presumida pelo autor da pesquisa dada a inexistência de fontes oficiais. Concepção em 2024.	69
Mapa 6: Localização do Parque Municipal Marcos Antônio Machado em 2024.	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distância dos prédios públicos importantes em relação ao Jardim Novo Mundo (Pç. George Washington).....	62
Tabela 2: Jardim Novo Mundo: composição da população segundo cor e raça e comparação com outros recortes territoriais segundo o Censo Demográfico de 2010.....	63
Tabela 3: Renda Domiciliar Nominal Média segundo o Censo Demográfico de 2010 (i).	64
Tabela 4: População alfabetizada com idade igual ou superior a 10 anos em 2010.....	64
Tabela 5: Taxa Percentual de escolaridade da população – 2010.	65
Tabela 6: Assuntos das fotografias apresentadas na atividade síntese	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Funções intelectuais superiores e formas de operação	31
Quadro 2: Elementos do Raciocínio Geográfico que constituem o Pensamento Geográfico ..	36
Quadro 3: Plano de Ação da Pesquisa na Escola Campo (efetivado).	84
Quadro 4: Proposta didática planejado para o ensino de Geografia no espaço público.....	97
Quadro 5: Proposta didática efetivada para o ensino de Geografia no espaço público.....	98
Quadro 6: Perguntas sínteses da proposta didática.....	114

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1. ENSINAR A CIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA: ESPAÇOS PÚBLICOS E CIDADANIA	27
1.1. O ensino por conceitos	27
1.2. A relação entre a cidadania e o ensino de Geografia.....	38
2. OS ESPAÇOS PÚBLICOS NA CIDADE DE GOIÂNIA: A ESCOLA E AS BASES PARA ENSINAR GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO CIDADÃ	52
2.1. A cidade de Goiânia	52
2.2. O bairro da escola campo	59
3. CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA NA CONEXÃO DOS ESPAÇOS PÚBLICO COM A FORMAÇÃO CIDADÃ	80
3.1. O convite do professor colaborador.....	80
3.2. O desenvolvimento da proposta didática.....	83
3.3. Analisando os conteúdos de Geografia na conexão entre os espaços públicos de Goiânia e a formação cidadã	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132
ANEXOS	139
Anexo A – Relatório das aulas pré-observação participante (adaptado).....	139
Anexo B – Impressos: “Onde está a crise?”	141
Anexo C – Resumo sobre as categorias da Geografia (adaptado).....	142
Anexo D – Questões problematizadoras da proposta didática (adaptado)	143
Anexo E – Orientações do trabalho de campo (adaptado)	144
Anexo F – Roteiro do trabalho de campo (adaptado).....	145
APÊNDICES	147
Apêndice A – Situações problema	147
Apêndice B – Aula sobre fotografias	150
Apêndice C – Parecer consubstanciado do CEP	152
Apêndice D – Carta de anuência da SEDUC – GO.....	156
Apêndice E - Anuência da escola campo	158
Apêndice F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do professor colaborador	159
Apêndice G – Instrumento de coleta de dados: A – Formulário Para A Caracterização Da Escola	162

Apêndice H – Instrumento de coleta de dados B – Memória das reuniões e aulas.....	164
---	-----

INTRODUÇÃO

Desde a Revolução Industrial a cidade alcançou uma importância jamais vista. Enquanto espaço, é onde vive a maioria da população mundial. Além do mais, quando falamos da cidade é comum pensá-la como núcleo do poder militar, centro de decisões políticas, local de trabalho especializado, produção de novos objetos e valores sociais, entre outros tantos. São visões corretas, mas que às vezes ofuscam a cidade também como o lugar das pessoas, o espaço com os quais elas se identificam, têm afeto e repulsa, estabelecem conflitos e convergências, entre outros aspectos que constituem a vida de cada um. Ademais, é na cidade que se nasce, aprende e vive a maior parte da sociedade contemporânea.

Ao mesmo tempo, a cidade também é permeada por problemas causados pela sua relação com o capitalismo, o que, desde a Revolução Industrial, tem gerado as mudanças socioespaciais que dão à cidade a inigualável importância que ela tem hoje. Esses problemas se manifestam em diferentes dimensões como a ambiental, a política, a econômica, a social, dentre outras. Constituem o que se chama de a crise urbana.

Apesar de sua importância como realidade espacial das pessoas e da gravidade de sua crise urbana sobre elas, a cidade enquanto categoria *a priori* está ausente em parte das pesquisas acadêmicas que tratam de problemas sociais identificados nela, nas políticas públicas urbanas direcionadas a eles, bem como nos discursos dos partidos políticos e dos movimentos sociais ligados à questão urbana. É o que Maricato (2021) chama de o analfabetismo urbano.

Diante dessas contradições, têm-se Goiânia, cidade associada à inserção do Brasil, um país capitalista periférico, na Divisão Internacional do Trabalho. Ou seja, é uma cidade que desde a sua origem está subordinada aos interesses capitalistas, tendo hoje muito dos diversos problemas os quais caracterizam a crise urbana. Ou seja, trata-se de uma cidade desigual, violenta, ambientalmente degradada, onde os interesses do capital se sobrepõem aos interesses de seu próprio povo.

Por outro lado, felizmente existem diversas lutas sociais que se opõem à subordinação da cidade aos interesses econômicos, e propõem no lugar uma cidade inclusiva, igualitária, justa, representativa etc. Essas lutas são travadas em diferentes frentes, sendo a educação uma delas, o que fundamenta a importância de uma escola comprometida com a formação cidadã do estudante e a contribuição do ensino de Geografia com essa orientação. Neste contexto, entende-se que essa contribuição se dá com a construção de um pensamento geográfico sobre a cidade com o propósito de estimular no estudante a identificação e o zelo por esse espaço, a

compreensão totalizante sobre os problemas vivenciados nele, a capacidade de organizar as informações, argumentar e dialogar democraticamente em prol de melhorias.

Desta forma, também se entende que tais objetivos sociais podem ser alcançados com as contribuições de propostas didáticas nos espaços públicos urbanos localizados nos bairros das escolas públicas e periféricas, pois é nesses espaços onde está a maioria dos estudantes brasileiros, por sinal da classe trabalhadora, que é a que sofre com os efeitos nocivos gerados pela crise urbana. Além do mais, entende-se que uma proposta didática com esse perfil se mostra promissora na medida em que potencializa o desenvolvimento intelectual dos estudantes ao ensinar conceitos, procedimentos, valores e atitudes que efetivarão a formação cidadã deles.

As reflexões que geraram o interesse por esta temática vieram de uma experiência didática realizada há alguns anos, quando eu fui professor de Geografia da EJA no período noturno de uma escola, por coincidência a escola campo da pesquisa, localizada na periferia de Goiânia. Essa experiência teve como destaque um “*city tour* noturno”, planejado e realizado em parceria com os professores de História e Língua Portuguesa, compreendendo um trajeto entre o bairro da escola e o centro da cidade. Houve paradas em pontos importantes, como a avenida principal do bairro da escola, o cruzamento com a BR-153, as praças Universitária e Cívica e a culminância no Bosque dos Buritis, localizado nos limites dos setores Central e Oeste.

Durante o *city tour* noturno, os professores relacionaram os conteúdos estudados na sala de aula com o que era visto no momento. Os estudantes, na medida em que compreendiam essas relações, comentavam com anedotas, memórias e situações que viam nos telejornais ou com alguma vivência própria. Alguns complementavam os professores com os seus conhecimentos cotidianos, o que também enriqueceu o conhecimento de todos, enquanto outra parte tinha falas de identificação e de afeto pela cidade, ao mesmo tempo de indignação com as mazelas percebidas, discutindo entre eles como mudar a situação. Tratava-se de um ideal de cidadania que lhes foi propiciado através dos conhecimentos científicos das disciplinas como a Geografia.

Não se ignora que mesmo a escola pública, tal como a cidade, são permeadas por tensões e interesses hegemônicos. Um exemplo é a crescente orientação dos objetivos da escola à formação de mão-de-obra barata a despeito da cidadania. Também, predominam práticas de ensino, bem como perspectivas e expectativas que contradizem a cidadania como um objetivo da educação, equivalente à formação de mão de obra.

Sendo assim, posto os problemas urbanos que caracterizam as cidades brasileiras, a relação da Geografia com a cidadania, o que nem sempre acontece de forma consistente, a

cidade como um tema do ensino de Geografia e a possibilidade de se articular os problemas vivenciados nela com os temas dessa disciplina escolar, questiona-se como o professor de Geografia pode desenvolver metodologias de ensino sobre os espaços públicos urbanos que objetivem a formação cidadã nos estudantes? Ainda, como é possível realizar metodologias de ensino que consigam articular os problemas concretos da cidade vivida pelos estudantes com os conteúdos escolares, visando a formação cidadã?

Constitui-se como o objetivo geral desta pesquisa a compreender como o professor de Geografia constrói uma metodologia de ensino que estabelece conexões entre os conteúdos ensinados em sua disciplina e os espaços públicos localizados no bairro da escola com o objetivo de propiciar a formação cidadã do aluno. De forma específica, a pesquisa visa caracterizar dimensões dos espaços públicos dos escolares e as contradições com a vida cotidiana na cidade de Goiânia como dimensões à atuação para a cidadania; desenvolver uma proposta didática para ensinar Geografia na qual são vinculadas as dinâmicas e os usos dos espaços públicos de Goiânia e com a cidadania; analisar e indicar aspectos centrais para uma metodologia de ensino de Geografia que conecte conteúdos geográficos e espaços públicos para uma formação cidadã.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa aborda um objeto social, a mediação do professor na construção e realização de uma proposta didática de Geografia para ensinar a cidade a partir do espaço público urbano com meta à formação para cidadania. Esse objeto é determinado por diferentes fatores como o conhecimento e envolvimento dos estudantes, do professor e das metodologias usadas por ele, as condições climáticas, o tipo de espaço público visitado, o apoio e os recursos da escola etc. Trata-se de um objeto que a cada reprodução, por diferentes professores em seus respectivos contextos, terá feições diferentes sendo por isso nenhum igual ao outro. Existirão as características comuns, o que permite generalizações, mas também os aspectos de diferenciação. Por isso considera-se como o mais adequado para abordar esse objeto as metodologias da pesquisa qualitativa.

Para Deslauries e Kérisit (2012), objetos humanos e sociais, como é o caso dessa pesquisa, possuem muitas características que podem variar muito de um objeto para o outro. Por isso, segundo os autores, a pesquisa qualitativa é melhor, pois oferece formas de investigação e de análise que permitem destrinchar cada objeto, identificar seus componentes e a relação que eles estabelecem entre si. Desta forma, fornece uma explicação totalizante sobre o objeto onde seja possível compreender as especificidades que fazem dele único.

Entende-se que esta pesquisa se enquadra como participante do tipo colaborativa. Brandão e Borges (2008) agrupam várias denominações de pesquisa como pesquisa

participante. Entre as justificativas, comentam que tais pesquisas se desenvolvem em unidades de ação social como sindicatos, associação de moradores, grupos campestinos etc. Também pelo alinhamento e compromisso mútuo entre os sujeitos e os pesquisadores como o objeto a ser pesquisado, pela atribuição de posições e poderes aos diferentes agentes durante o processo de realização da pesquisa e pelo resultado que, além da produção de um conhecimento, também gera desdobramentos políticos e pedagógicos. São pesquisas geralmente validadas pelo método dialético, embora aceitem procedimentos em outros métodos, como o neopositivistas por exemplo.

Já Ibiapina (2016) caracteriza a pesquisa colaborativa como uma pesquisa participante voltada aos professores. Nesse modelo inexistente hierarquia entre pesquisador e professores, as decisões são dialogadas e negociadas, além de que considera que o conhecimento de um, ao ser compartilhado, se torna um conhecimento de todos. O pesquisador atua delineando o problema, os objetos, construindo a metodologia, analisando e publicando os dados, enquanto o professor atua realizando procedimentos. Neste contexto, o conhecimento gerado durante a pesquisa colaborativa, como desdobramento, é apropriado de forma instantânea pelo professor, consistindo essa dinâmica em um fator de sua intelectualidade e de sua formação contínua.

Entende-se que o objeto desta pesquisa torna adequada às abordagens das pesquisas participante (Brandão; Borges, 2008) e colaborativa (Ibiapina, 2016), pois a proposta de ensino a ser realizada envolve o apoio de uma escola pública, a participação do professor de Geografia no delineamento de um problema a ser ensinado sobre a cidade, o mapeamento dos conteúdos que devem ser acionados, bem como no planejamento dos procedimentos de ensino e avaliação necessários. Fatores que demandam o diálogo, a negociação e a participação dos agentes, professor e pesquisador, na definição de tarefas e valores a serem alcançados.

Além disso, a elaboração da proposta de ensino não se limita à produção de um conhecimento tão somente, pois entende-se que sua realização na escola básica pode potencializar outros desdobramentos, como o conhecimento docente quanto às possibilidades e efetividades de suas metodologias de ensino, às formas de problematizar a cidade, aos conteúdos não contemplados ou parcialmente contemplados. Para os estudantes, essa proposta pode contribuir para eles pensarem a realidade urbana de forma mais crítica, seguindo os conceitos e teorias da Geografia, desdobrando na atuação cidadã deles.

Como procedimentos dessa pesquisa está o mapeamento e a caracterização dos espaços públicos urbanos encontrados em um bairro da periferia de Goiânia; a delimitação de um problema que pode ser abordado a partir deles; a construção de um mapa de conteúdos a respeito do problema encontrado (Díaz; Porlán; Navarro, 2017), o desenvolvimento de uma

proposta didática segundo o percurso sugerido por Cavalcanti (2019) para ensino desses conteúdos, aplicação do planejamento da proposta didática, análise dos dados obtidos durante sua realização e apontamentos de temas centrais de como se ensinar.

Tendo em vista os procedimentos, Díaz, Porlán e Navarro (2017) afirmam que o mapa de conteúdos desempenha um papel crucial no ensino por conciliar a formação cidadã e a profissional. Defendem que o ensino deve se basear na transmissão de conteúdos, pois eles formam uma rede interconectada de conhecimentos que permitem uma compreensão global a respeito de um tema. O mapa de conteúdo possibilita estabelecer relações entre conceitos científicos, habilidades práticas e valores éticos/morais que promovem a cidadania e a escolha pelo termo "mapa" está relacionada à maneira como os conteúdos são organizados, segundo regras de orientação, relação, hierarquia etc., que se assemelham a um mapa geográfico.

O mapa de conteúdos também facilita a observação de integrações, especificidades e visões globais da disciplina, promovendo uma compreensão mais profunda, um aprendizado contínuo e uma cidadania mais informada. Além disso, Díaz; Porlán; Navarro (2017) enfatizam que o mapa de conteúdo deve se adequar ao nível de conhecimento dos estudantes. Os autores sugerem a formulação de um problema como ponto de partida para a construção do mapa de conteúdos, enfatizando a importância dos detalhes na elaboração do planejamento didático.

No contexto desta proposta de pesquisa, um mapa de conteúdos deve identificar nos conteúdos conceituais os conceitos geográficos relevantes que serão explorados durante o ensino no espaço público urbano. Além disso, deve indicar formas de pensar sobre esses conceitos no contexto do espaço estudado, compreendendo um raciocínio geográfico, sendo isto os conteúdos procedimentais. Por fim, apontar nos conteúdos atitudinais os posicionamentos críticos, éticos e sociais esperados dos estudantes em relação a esse espaço.

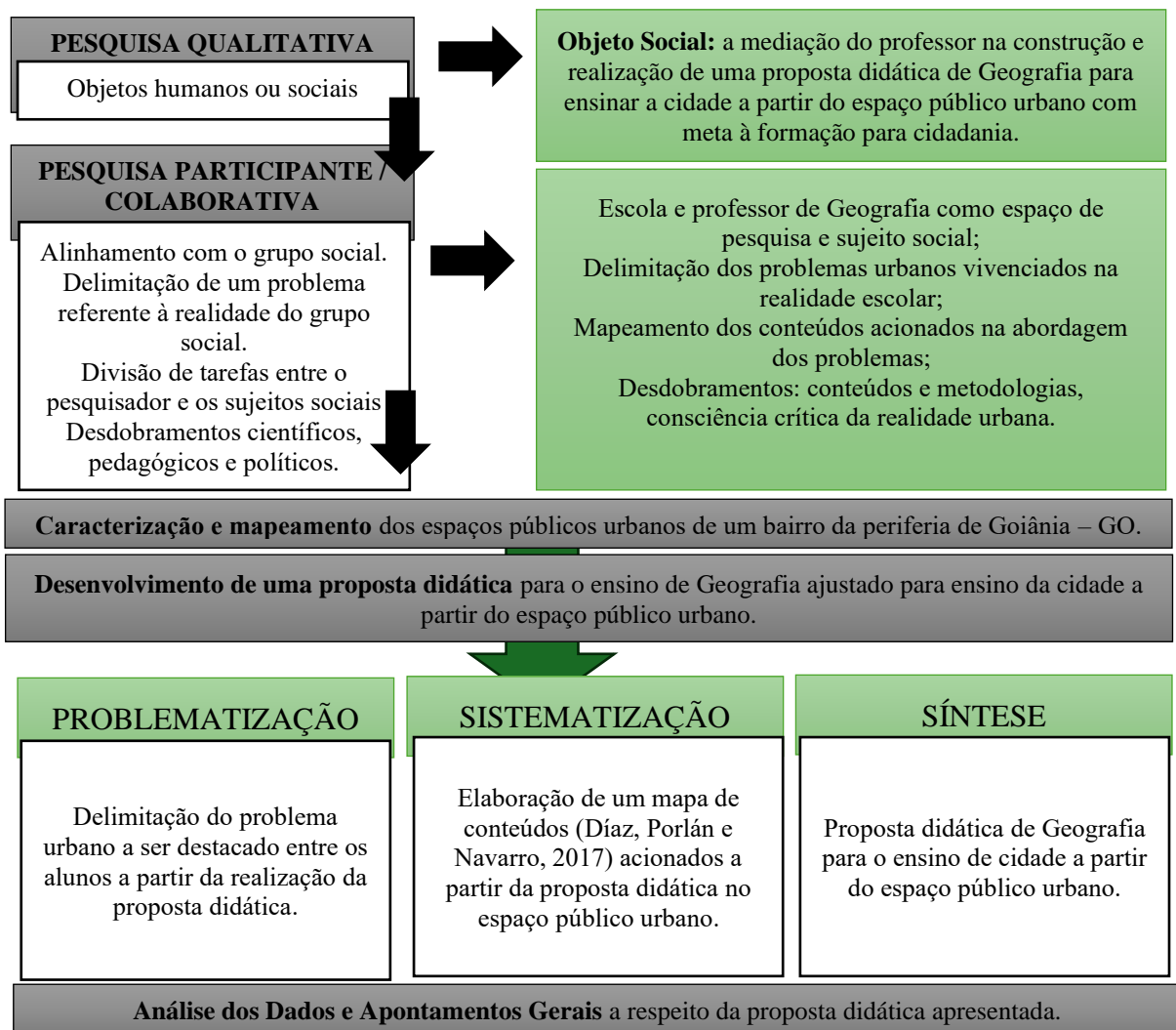
Finalmente, haverá o planejamento e a execução da proposta didática de Geografia no espaço público urbano, tendo em vista a formação cidadã do estudante. Essa proposta toma como base o percurso de Cavalcanti (2019), uma vez que ele pode ser ajustado aos diferentes contextos de ensino da Geografia, como por exemplo, duração e quantidade de aulas. Ou seja, cada componente desse percurso pode ser dilatado ou comprimido tendo em vista a disponibilidade de tempo do professor. Entende-se que tal flexibilidade é importante, uma vez que a carga horária da disciplina de Geografia é disputada com outros componentes curriculares.

A escolha da proposta de Cavalcanti (2019) é justificada também pelo fato de que ela confere significado ao ensino de conteúdos geográficos na escola. Para a autora, o conhecimento geográfico torna-se significativo para o aluno quando ajuda esse a compreender

sua própria realidade, permitindo que ele analise essa realidade por meio de conceitos e teorias geográficas, desenvolvendo assim um pensamento geográfico. Ela também argumenta que a formulação de problemas relacionados à realidade é uma maneira de atribuir sentido aos conhecimentos geográficos, servindo como ponto de partida para uma proposta didática. Portanto, neste projeto, parte-se do pressuposto de que a proposta didática a ser elaborado no espaço público urbano deve surgir a partir de um problema urbano identificado nesse contexto.

O esquema da estrutura desta pesquisa pode ser visto e mais bem compreendido na Figura 1, inserida abaixo.

Figura 1: Mapa metodológico da pesquisa



Elaboração: Borba (2024).

Entende-se que esta pesquisa se justifica para três grupos. Para a sociedade por apresentar elementos constituintes de uma educação cidadã, que por sua vez, é fundamental

para uma sociedade democrática, justa e igualitária. Entende-se ainda que dada a realidade social e econômica do Brasil esses objetivos serão alcançados por diferentes lutas sociais, sendo o ensino de Geografia que ora se propõe uma delas. Neste caso, tratando especificamente a Geografia, a educação cidadã objetiva desenvolver um pensamento geográfico sobre a cidade, o que possibilita aos estudantes atuarem socialmente em prol de melhorias e da preservação dela, bem como questionar e reivindicar o seu lugar nela.

Para o docente, a pesquisa se justifica por apontar aspectos da prática do professor de Geografia que, por sua vez, levam à conclusão de que esse ofício se trata de um trabalho intelectual, aspecto que exige uma formação científica acadêmica e continuada e é o que faz o trabalho do professor capaz de agregar um conhecimento que é mais atraente e significativo para o estudante.

Para o estudante, se justifica por propor uma forma de exercitar o olhar geográfico sobre o espaço ao seu redor e desta forma, encadear as operações intelectuais necessárias para entender a realidade por meio do pensamento geográfico, a finalidade do ensino de Geografia na escola e a contribuição da disciplina para a formação cidadã.

Esta dissertação possui três capítulos, o primeiro denomino *Ensinar a Cidade no Ensino de Geografia: espaços públicos e cidadania* e nele busco trazer as fundamentações teóricas do que pode ser um ensino com meta a formação cidadã do estudante, no caso trata-se do ensino de Geografia fundamentado no ensino dos conceitos científicos dessa disciplina, cuja finalidade é o pensamento geográfico. Trato também de outros aspectos que precisam ser zelados para que o ensino de Geografia permita o pensamento geográfico. Ainda no primeiro capítulo, falo da interdependência entre democracia e cidadania, qual a fundamentação do conceito de cidadania adotado neste trabalho e qual a interrelação que ele estabelece com o pensamento geográfico, com a cidade e o espaço público dela.

Já no segundo capítulo, que nomeio *Os Espaços Públicos na Cidade de Goiânia: a Escola e as Bases para Ensinar Geografia e a Formação Cidadã*, apresento os elementos teóricos que justificam Goiânia como cidade capitalista, portanto, uma cidade desigual e excludente cujos problemas e contradições também se fazem explícitos nos espaços públicos. Feita a generalização, identifico os elementos similares no Jardim Novo Mundo, o bairro do Colégio Estadual Carolina Maria de Jesus, a escola campo. A finalidade é, portanto, justificar que há ali pontos de partidas para um ensino de Geografia comprometido com a formação cidadã do estudante.

Por fim, o terceiro capítulo, que chamo *Conteúdos de Geografia na Conexão dos Espaços Público com a Formação Cidadã*, onde falo da pesquisa colaborativa que realizei com

o professor Dalton, professor colaborador da pesquisa na escola campo. Nesta pesquisa construímos uma proposta didática que teve os espaços públicos da cidade como espaço de ensino apropriado pelo professor de Geografia e que observou as fundamentações de democracia, cidadania, cidade, espaço público e de ensino de Geografia tratadas nesta obra.

A proposta didática também teve como elementos estruturantes um mapa de conteúdos e um percurso didático, fundamentados respectivamente em Díaz; Porlán e Navarro (2017) e Cavalcanti (2019). A pesquisa qualitativa buscou evidenciar os princípios adotados pelo professor convidado, sua forma de encaminhar o ensino, os obstáculos enfrentados por ele e os pontos fortes e frágeis da experiência realizada.

Por fim, vem as *Considerações Finais*, onde reconheço que o resultado da pesquisa se trata de um produto dialético, resultante das condições e dos processos vigentes durante a pesquisa e que por isso são passíveis de mudanças em novas realizações com este ou outros professores.

1. ENSINAR A CIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA: ESPAÇOS PÚBLICOS E CIDADANIA

Desde meados do século XX, a maioria da população brasileira vive na cidade, que é por isso a realidade espacial dessa maioria. Ao tomar a Geografia como a ciência que explica a realidade através da relação entre sociedade e espaço, fica evidente a importância da cidade como objeto de pesquisa e de ensino dessa disciplina. Ao mesmo tempo, a formação de um pensamento geográfico nos estudantes pode subsidiar suas ações enquanto cidadãos.

Apesar dessa relação, já reconhecida em muitas pesquisas e práticas de ensino, grande parte das aulas de Geografia realizadas nas escolas brasileiras caminham para sentidos contrários. As razões são muitas, por exemplo, passam pela disponibilidade precária de recursos e de tempo, chegando à precisão dos conteúdos e metodologias empregadas pelo professor, muitas vezes impostas a ele através das pressões hegemônicas que recaem sobre a escola e o trabalho do docente.

Por outro lado, a esperança é que tais dinâmicas de ensino não são o único caminho possível. Não só existem outras possibilidades, como é propósito desta pesquisa apontar aspectos que podem fundamentar outra perspectiva que tem a cidadania como objetivo do ensino de Geografia na escola. Dentre esses fundamentos, estão o ensino por conceitos, a concepção de cidadania considerada nesta investigação, bem como o entendimento da cidade como uma obra coletiva de seus habitantes.

Tendo em vista estes tópicos, o propósito deste capítulo é justificar a importância social do ensino por conceitos, sua fundamentação teórica e como ele está associado ao ensino da Geografia, quando permite formar o pensamento geográfico. Também, relacionar o ideal de sociedade democrática à cidadania, apontando seus fundamentos, esquematizando a concepção adotada nesta pesquisa, bem como associar o ensino da Geografia na construção dessa cidadania concebida. Por fim, o último propósito é conectar a concepção de cidade à concepção de cidadania e a função do espaço público nesta relação.

1.1. O ensino por conceitos

Qual a importância de propostas didáticas baseadas no ensino de conceitos, sejam eles científicos, filosóficos ou artísticos? Sforni (2022) lembra que a formação escolar do povo brasileiro é cientificamente frágil. Um exemplo disso é que muitas pessoas não compreendem

a diferença entre os antibióticos, medicamentos destinados ao tratamento de doenças causadas por bactérias, e os medicamentos antivirais, destinados ao tratamento de doenças causadas por vírus. A crítica da autora é evidenciada com o que aconteceu no Brasil durante a pandemia de COVID-19, vivenciada de forma mais severa entre os anos de 2020 e 2021, quando muitas pessoas, sem o conhecimento científico necessário e orientadas por informações falsas, se automedicaram contra a COVID-19 com medicamentos ineficazes e que, sem a real necessidade, se tornam tóxicos para o organismo. Com isso, cresceram as vendas e o consumo de antibióticos como a azitromicina para tratar a COVID-19, que é uma doença causada por uma variedade de coronavírus, e de medicamentos como a hidroxicloroquina, que além de ineficaz, em altas doses provocou doenças hepáticas, o que fez crescer a fila de transplantes de fígado no país (G1, 2021).

Neste contexto, em que a formação científica da população é insuficiente e causa desastres sociais, tristemente evidenciados pelo comportamento de algumas pessoas durante a pandemia de COVID-19, Sforzi (2022) destaca o papel da escola como espaço e etapa da vida na qual todas as pessoas podem ter acesso aos conhecimentos científicos por meio do ensino de conceitos.

No caso da Geografia, o ensino de conceito é algo relativamente novo, associado ao ensino crítico dessa disciplina, entretanto concorrendo com práticas anteriores. Segundo Souza (2011), na Geografia predominam três correntes, a tradicional, a crítica e a humanista, cada uma delas influenciada por uma corrente filosófica, respectivamente o positivismo, o materialismo dialético e a fenomenologia.

Em síntese, a primeira delas, a corrente tradicional, parte da noção de que o conhecimento científico deve ser neutro, o pesquisador se manter distante do objeto e que os fenômenos e objetos, naturais ou humanos, são explicados através de leis. No ensino, o conhecimento acadêmico é reconhecido como o único verdadeiro, sendo o professor o seu detentor pormenorizando a didática. As metodologias são voltadas à descrição e à memorização, sendo os conteúdos ensinados a despeito de estarem vinculados à realidade do estudante. Souza (2011) conclui que, apesar das críticas realizadas a partir da década de 1970, essa corrente ainda é forte.

A segunda corrente é a crítica¹ que é, segundo Marcelino e Volpato (2021), a mais evidente nos atuais documentos curriculares e nos programas dos cursos de licenciatura em

¹ Nesta pesquisa quando se refere às correntes geográficas no singular não se considera elas como algo único, uniformizado e sem discrepâncias internas. Cavalcanti (2019) explica que há muitas Geografias Críticas, Geografias Culturais e Humanas. Entretanto, dada a objetividade do texto faz-se a generalização delas para o singular, reconhecendo, como já assinalado, que há diversidades internas em cada uma delas.

Geografia das universidades brasileiras. Souza (2011), explica que esta corrente tem fundamentação na análise marxista e objetiva fornecer um conhecimento voltado à denúncia e à solução de mazelas sociais. No ensino, uma das características dessa corrente é o entendimento de que o conhecimento geográfico tem justificativa no que ele tem de possibilidade para o estudante compreender sobre a sua realidade e questionar a ordem socioespacial para mudá-la.

Por fim, a terceira corrente é a Geografia Cultural, que ganhou força a partir da década de 1980. “Trata-se de uma Geografia que procura, com base na fenomenologia e no existencialismo, interpretar os aspectos especificamente humanos do mundo vivido, trabalhando, para tanto, com valores, sentimentos, metas e propósitos das ações humanas.” (Souza, 2011, p. 53-54). Esta corrente tem por base a revalorização do ser humano como produtor e produto de seu próprio mundo.

A subjetividade do saber se traduziu na compreensão de que o comportamento espacial humano não se reduz à realidade objetiva do mundo, mas é igualmente guiado pelas imagens subjetivas que se tem dele. Nesse sentido, a objetividade é completada pela subjetividade, conhecimento pela existência, a explicação pela descrição e os conhecimentos expressos sob a forma de leis pela particularidade histórica. (Souza, 2011, p. 53-54)

Entretanto, o autor adverte que, em relação ao ensino, essa abordagem ainda não trouxe proposições sólidas. Contudo, sua influência mais notável é na concepção do aluno como sujeito e a validação dos conteúdos segundo a realidade vivida por ele.

Posta esta trajetória, Cavalcanti e Souza (2019) defendem que ensinar está para além da transferência de conhecimento e da reprodução dos conteúdos que pouco fazem sentido para o aluno, algo comum no ensino tradicional da Geografia. Neste contexto, defendem o ensino por conceitos, mas advertem que:

Nas atividades de ensino consideramos a escola como espaço de encontro de culturas, de histórias, de conhecimentos, de desejos, de ideologias, que se manifestam em práticas espaciais e culturais no cotidiano escolar e que podem ser concebidas como fenômenos geográficos. Portanto, a Geografia nessa concepção é referência para um desenvolvimento conceitual que propicia a formação do pensamento geográfico do aluno e a formação e participação cidadãs. O conceito, nessa perspectiva, não pode ser considerado como uma estrutura estável, imutável e isolada, mas sim como uma estrutura de ação do pensamento, resultante da relação entre o sujeito e o objeto no contexto em que ela se apresenta. (Cavalcanti e Souza, 2019, p. 2)

O ensino de conceitos é o que permite aos alunos pensarem a realidade pela Geografia.

A formação de conceitos geográficos, em sua totalidade, é base para a formação da cidadania, na medida em que possibilita o desenvolvimento do pensamento teórico abrangente, necessário para a análise crítica da realidade e para a orientação das práticas espaciais cotidianas. Nesse sentido, afirmamos que a Geografia tem como objetivo maior na escola contribuir para a vida cotidiana cidadã. (Cavalcanti e Souza, 2019, p. 2-3)

A validade do conceito científico reside no fato de que ele é uma forma de representação verdadeira da realidade, tema a ser aprofundado no próximo tópico.

1.1.1. Fundamentos da Teoria Histórico-Cultural ao ensino por conceitos

Os autores que defendem o ensino por conceitos na Geografia se baseiam na Teoria Histórico-Cultural (THC), que surgiu no século XX a partir de estudiosos soviéticos, mas que vem se atualizando e expandindo com pesquisadores de todo mundo, especialmente com os ligados à educação.

Neste contexto, Leontiev (1978) explica que a cultura é algo que só os seres humanos possuem, tratando-se de objetos e linguagens que são produzidas através do trabalho e que são preservados, transmitidos e aperfeiçoados de um indivíduo para o outro, geração após geração, graças à sociedade. A cultura é algo social, não se nasce com ela ou a herda do espaço, o que tornam inválidas as teses discriminatórias que justificam a inteligência de alguns com base em aspectos como gênero, raça ou condições naturais do espaço em que o sujeito vive. A cultura deve ser aprendida, o que justifica para o autor a importância do acesso de todos às boas escolas, pois são nelas que se dá o contato igualitário de todos com a cultura socialmente valorizada.

Neste contexto, em que a ciência é encarada como parte da cultura socialmente acumulada e a escola como espaço de acesso igualitário de todos a ela, tem-se o conceito científico, um tema para o qual convém destacar Vygotsky (2021). Segundo o autor, a realidade é algo externo ao indivíduo e que independe dele. Nesta relação, o pensamento é a forma como que cada um representa internamente a realidade. Cada objeto da realidade, torna-se dentro da mente um signo, ao qual o cérebro atribui uma palavra para representá-lo e cujo significado é dado pelo conceito.

A palavra é um objeto cultural, pois é criada e só tem significado dentro da sociedade. Seu conceito trata-se de uma generalização para representar os objetos da realidade que são similares. Os conceitos se dividem em dois grupos, os cotidianos e os científicos, sendo que os cotidianos começam a se formar nos primeiros anos da infância com significados vinculados às percepções da criança com o mundo ao seu redor, o grau de desenvolvimento de seu cérebro, bem como ao que lhe é mediado pelas pessoas ao seu redor. Os conceitos cotidianos, possuem formas sincréticas, pouco elaboradas e aprofundadas, mas tornam-se mais complexos e específicos conforme a criança se desenvolve e conhece novos conceitos. Mesmo assim, os conceitos cotidianos são inadequados, pois nem sempre descrevem os objetos como eles

realmente são, principalmente quando se trata de objetos abstratos e distantes. Já os conceitos científicos são, por outro lado, conceitos resultantes das pesquisas e da experimentação que acontece, por exemplo, nas ciências. Desta forma, são capazes de representar os objetos, ainda que eles sejam distantes e abstratos.

Um conceito é composto por conceitos menores, subordinados, e se conecta com conceitos maiores, supraordenados, formando um sistema conceitual e que Vygotsky (2021) chama de o pensamento por complexos. Sua compreensão totalizante depende do grau de desenvolvimento de uma criança, sendo papel da escola mediar o conhecimento de forma coerente com a idade do aluno, ampliando o entendimento dele sobre um determinado conceito conforme ela se desenvolve. Isto acontece porque o aprendizado de um conceito depende do grau de desenvolvimento das chamadas funções intelectuais superiores. Santos (2020), a partir de Smirnov (1969), faz o elenco dessas funções: a análise e síntese, comparação, generalização, classificação, abstração e concreção. O Quadro 1 traz a operacionalização de cada uma. Santos (2020) destaca a generalização como a mais importante, pois é dela que cada conceito é construído.

Quadro 1: Funções intelectuais superiores e formas de operação

FUNÇÃO	OPERAÇÃO
<i>Análise e síntese</i>	São funções inseparáveis e fundamentais para o pensamento. A análise envolve a decomposição de um objeto em suas partes constituintes, enquanto a síntese é a capacidade de reunir essas informações em um único conceito.
<i>Comparação</i>	Esta função permite identificar diferenças e semelhanças entre elementos, o que pode levar a comportamentos específicos em relação a um objeto.
<i>Generalização e Classificação</i>	A generalização permite agrupar ou separar objetos com base em suas características, o que requer a função de classificação. Ambas as operações dependem da comparação.
<i>Abstração e concreção</i>	Estas são operações que ocorrem paralelamente à generalização. A abstração envolve a exclusão de diferenças e o foco no que é comum, enquanto a concreção considera tudo o que é semelhante a um conceito específico.

Fonte: Smirnov (1969) *apud* Santos (2020). Organização: Borba (2024).

O conjunto dessas operações racionais, contempla e subsidia outras operações como a observação, a descrição e a memória, conforme lembra Santos (2020), que também conclui

Além disso, as operações evoluem de acordo com a maturidade do indivíduo e acompanham também as instruções intencionais recebidas ao longo da formação. Elas são usadas a todo momento pela mente não havendo uma sequência rígida. Com isso, observa-se a relevância do raciocínio para o desenvolvimento do pensamento. (p. 59)

Vygotsky (2021) salienta que, na medida em que um conceito científico é apreendido pelo aluno, progressivamente ele vai substituir os conceitos cotidianos iniciais, tornando o conceito científico um conceito cotidiano também. Quando isto acontece, o indivíduo é capaz de fazer representações verdadeiras da realidade em seu dia a dia.

Para que o ensino por conceitos se efetive, Vygotsky (2021) adverte que aprender um conceito é algo além da simples escrita de seu significado na lousa pelo professor e da memorização desse significado pelos alunos. Como o autor já pontuou, um conceito científico trata-se da capacidade do pensamento humano de generalizar certos objetos da realidade em algo. Para que isso aconteça, é necessário que o aluno, ao ver um objeto real, seja capaz de desencadear uma série de funções intelectuais superiores, como as descritas no Quadro 1, permitindo generalizar aquele objeto como um determinado conceito científico.

Segundo Vygotsky (2021), o quanto um aluno sabe e o quanto ele pode aprender é medido pela Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e pela Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI)². A ZDR representa tudo o que o aluno já sabe, pode fazer sozinho e pode, inclusive, ensinar para outras pessoas. Já a ZDI representa aquilo que o aluno não sabe, mas pode aprender se for ensinado por alguém. É nela que se insere o trabalho do professor, pois além de ensinar conceitos novos ao aluno, um trabalho docente bem-feito é capaz de dilatar essa zona, aumentando a quantidade e a velocidade com que novos conhecimentos podem ser aprendidos. Cabe lembrar que o quanto um aluno pode aprender está associado também ao grau de desenvolvimento de seu organismo, informando o autor que o cérebro humano só está totalmente desenvolvido a partir dos 12 anos de idade.

Finalizando as considerações a partir de Vygotsky (2021), é difícil o aprendizado de um conceito quanto ele é mais distante e abstrato para o aluno, bem como é apresentado de forma desassociada de outros conceitos. Deste problema, o autor sugere o ensino de complexos conceituais, no qual os conceitos mais distantes e abstratos são relacionados a outros, mais próximos e concretos para o aluno.

Em um exercício livre de pensamento, um exemplo de complexo conceitual na Geografia é o necessário para se ensinar o conceito de região metropolitana, mais abstrato e distante para os alunos que tem contato com ele pela primeira vez. Dessa forma, faz sentido que tal conceito seja associado a outros, mais próximos e concretos, como o de cidade, urbano, centro e periferia, conurbação, território e municípios. Desta forma, uma das importâncias do trabalho docente é a de construir tal complexo conceitual, onde os conceitos mais próximos e concretos, são levados em conta para se alcançar os mais distantes e abstratos.

² Vários autores usam a expressão similar Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pois discutem a partir das traduções de Lev Semenovitch Vygotsky feitas no Brasil durante a década de 1990. Entretanto, nesta pesquisa adota-se uma tradução mais recente, realizada por Paulo Bezerra na década de 2000, onde este tradutor preferiu designar o mesmo conceito como Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI). A justificativa para esta opção, segundo as técnicas de tradução empregadas, é explicada por Bezerra no prólogo de Vygotsky (2021).

Conclui-se que na teoria vigotskiana, o pensamento é uma representação interna da realidade onde cada objeto da realidade é representado por um conceito, que pode ser cotidiano ou científico. Os conceitos cotidianos representam concepções parciais ou equivocadas da realidade, enquanto os conceitos científicos representam essa realidade de forma autêntica. Neste contexto, o trabalho da escola e do professor é mediar para a criança os conceitos científicos, que são a cultura historicamente acumulada pela sociedade.

1.1.2. A Geografia: conceitos científicos e forma de pensar

A Geografia é uma ciência e como tal, trata-se de uma forma de representar e explicar a realidade. O que a diferencia de outras ciências, além de seu sistema conceitual próprio, são as perguntas e as respostas que só a própria Geografia é capaz de fornecer (Cavalcanti, 2019; Santos, 2020).

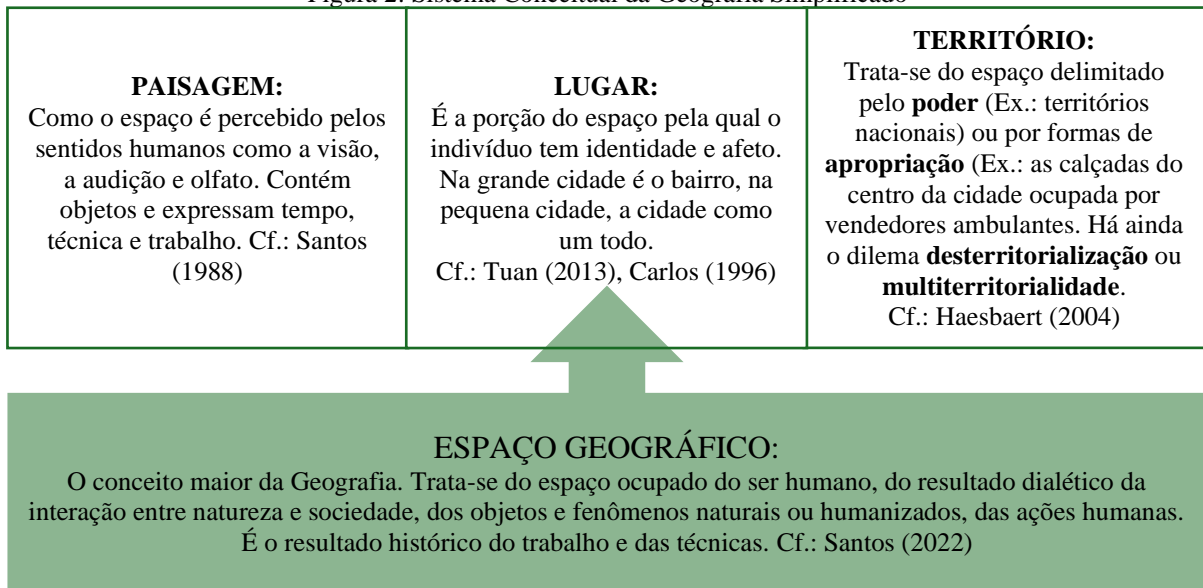
Outro aspecto do sistema conceitual da Geografia é a percepção crítica a respeito da realidade e a possibilidade mudá-la a partir do conhecimento que esse sistema fornece. Essa dinâmica contribui para as práticas que podem ser reconhecidas como a cidadania, ainda que esta não seja uma meta explícita do ensino da Geografia, pois é justamente essa formação cidadã uma das justificativas sociais para a presença dessa disciplina no currículo escolar.

As categorias, segundo Cavalcanti (2019) são unidades de análise de uma ciência. Costumam ser permanentes, alterando-se pouco com o passar do tempo. Os conceitos são os significados dados às categorias, além de que, costumam mudar com o passar do tempo, de acordo com o que o conhecimento avança. O sistema conceitual da Geografia é formado por pelo menos quatro conceitos principais, o espaço, o lugar, o território e a paisagem. Contudo, existem outros, como a região, as redes, os fluxos, a escala, dentre outros.

Reconhecendo a complexidade desse tema, com o intuito de desenhar o sistema conceitual da Geografia, a Figura 2 foi elaborada fazendo uma simplificação desse sistema ao trazer apenas alguns de seus conceitos, escolhidos devido a frequência em que aparecem pesquisas e no ensino da disciplina. A figura não tem assim a intenção de tratar todos os conceitos, muito menos ignorar que existem variações³ na forma com os diferentes autores descrevem o mesmo conceito. A figura a seguir serve apenas de ilustração e referência para a afirmação de que a Geografia enquanto ciência tem um sistema conceitual próprio e que deve estar por trás de seu ensino.

³ Por exemplo, nas ricas exemplificações de Cavalcanti (2019) a autora cita como exemplos de concepções para espaço geográfico Santos (2022), Corrêa (1995), Gomes (2012) entre outros autores relevantes.

Figura 2: Sistema Conceitual da Geografia Simplificado



Organização: Borba (2024).

Para Cavalcanti (2019), o pensamento geográfico é formado quando alguém consegue representar a realidade de forma efetiva através dos conceitos científicos da Geografia. Também, é ele o que dá unidade epistemológica à Geografia, sendo um produto implícito dessa ciência, pois os grandes geógrafos dedicam as suas pesquisas a esforços mais específicos.

Além do mais, o reconhecimento do pensamento geográfico como a centralidade da Geografia é algo comparativamente novo, bem como uma definição mais apurada de seu conceito e a diferenciação mais precisa dele em relação a outras terminologias, como o raciocínio geográfico, havendo o reconhecimento da própria Cavalcanti (2019) de que até poucos anos atrás ela e outros autores de referência nessa temática usavam esses conceitos, pensamento e raciocínio geográficos, de forma imprecisa, como se fossem sinônimos.

Tendo em vista isto e os encaminhamentos que serão tomados dados na pesquisa e na realização da proposta didática, convém realizar uma breve diferenciação não só desses dois conceitos, pensamento e raciocínio geográfico, mas de um terceiro, o pensamento espacial.

Este último, o pensamento espacial, ganhou força a partir da publicação de um relatório do *National Research Council* (NRC, 2006) dos Estados Unidos da América. Nesse documento ficou preconizado que o pensamento espacial é o objetivo do ensino de Geografia na escola. Neste caso, Castellar, Pereira e De Paula (2022) e Duarte (2016) evidenciam que o pensamento espacial é de fato um objeto poderoso para o ensino de Geografia, principalmente na Cartografia e no subsídio da Geografia física e a social. Por exemplo, com um pensamento

espacial: “Podemos viver em uma casa de palafitas e estar sempre atentos ao regime de cheia dos rios ou às variações das marés.” (Duarte, 2016, p. 120)

Almeida (2019) e Santos (2020), por sua vez, explicam que o pensamento espacial tem bases na teoria cognitivista, pois envolve conceitos espontâneos, como lateralidade, orientação, localização, dentre outros. Também, que esse pensamento começa a se formar a partir da infância e se desenvolve até a adolescência, independente da escola, embora esta seja fundamental para ampliar e potencializar a formação dele.

Contudo, tal como Cavalcanti (2019) explica, o pensamento espacial é um objeto de diferentes disciplinas, como a Matemática, a Física, a Arte, a Educação Física, dentre outras, ou seja, não é exclusivo da Geografia, embora esta disciplina se fundamente nele ao produzir conhecimento e ensiná-lo.

O pensamento geográfico, por sua vez, trata-se de um objeto exclusivo da Geografia, pois se constitui através de um sistema conceitual fundamentado nos conceitos científicos dessa disciplina. Tendo em vista a relevância dos conceitos científicos na constituição do pensamento geográfico, ele se trata de uma perspectiva socioconstrutivista, portanto, cujo aprendizado dos conceitos não é espontâneo, como no pensamento espacial, e sim algo que demanda processos específicos de mediação para que possa ser aprendido. Cabe destacar ainda que o pensamento geográfico e o pensamento espacial não são perspectivas antagônicas, pois o primeiro se vale do segundo em seu esforço de representar a realidade (Santos, 2020).

Para Cavalcanti (2019) o pensamento geográfico é o que justifica a existência da Geografia enquanto uma ciência, bem como o seu ensino na escola, o que justifica também a devida formação acadêmica do professor de Geografia. Também, que embora seja o objeto de estudo de profundas pesquisas científicas realizadas por geógrafos em nível acadêmico, o pensamento geográfico pode e deve ser ensinado na escola a todas as pessoas em uma forma mais elementar, tanto no intuito de permitir a todos compreender a realidade pelo viés da Geografia, como também contribuir de forma direta ou indireta com a cidadania dessas pessoas.

Já em relação à diferenciação pensamento geográfico e raciocínio geográfico, cabe dizer que enquanto o pensamento geográfico representa os aspectos gerais de um modo de pensar que é próprio da Geografia, o raciocínio geográfico representa as operações intelectuais específicas dessa disciplina (Cavalcanti, 2019; Castellar; Pereira; De Paula, 2022).

As operações intelectuais são descritas e catalogadas de forma eficaz por Golledge (2002, p. 4-6), autor que reconhece pelo menos 19 operações que expressam o raciocínio geográfico, dentre elas, em tradução minha, compreender as mudanças de escala, ser capaz de representar percepções e imagens, transpor objetivos de uma dimensão para a outra e vice-

versa, compreender relações supraordenadas e subordinadas entre diferentes escalas (cardeal, relacional, local, global) e por aí vai.

O Quadro 2 sintetiza os elementos do raciocínio geográfico, cujo todo Cavalcanti (2019) reconhece como constituintes do pensamento geográfico.

Quadro 2: Elementos do Raciocínio Geográfico que constituem o Pensamento Geográfico

PRINCÍPIOS	OPERAÇÕES
Localização – Distribuição – Extensão – Distância – Posição – Escala – Analogia – Causalidade – Conectividade	Observação – Descrição – Imaginação – Memorização – Explicação – Compreensão – Argumentação – Representação – Significação – Síntese

Fonte: Cavalcanti (2019, p. 97). Adaptação: Borba (2024).

Assim, cabe dizer que, embora o pensamento geográfico não exista sem o raciocínio geográfico, ambos não representam as mesmas operações, pois o pensamento geográfico é o conjunto, enquanto o raciocínio geográfico compreende as partes do que constitui o primeiro.

1.1.3. Outros aspectos a serem considerados no ensino por conceitos

Se o pensamento geográfico é a representação da realidade por meio dos conceitos científicos da Geografia, o processo de ensinar conceitos científicos é uma tarefa complexa, pois está além da simples definição e memorização de palavras. Além dos conhecimentos científicos do professor, também exige dele os conhecimentos didáticos, o que faz dessa profissão ainda mais complexa e intelectualizada.

Diante desses pressupostos, Shulman (2014) defende a ideia de que o professor é antes de tudo o representante e a principal referência dos estudantes para com uma determinada ciência. O professor deve, por isso, conhecer as principais referências bibliográficas, produções acadêmicas e estudos acumulados, os principais embates, procedimentos de construção entre outros aspectos que permeiam sua área de conhecimento. Diz com isso que

O professor é um membro da comunidade acadêmica. Ele ou ela deve entender as estruturas da disciplina, os princípios da organização conceitual e os princípios da investigação que ajudam a responder a dois tipos de perguntas em cada área de conhecimento: quais são as ideias e habilidades importantes desta área? E como são acrescentadas as novas ideias e abandonadas outras ideias consideradas deficientes pelos que produzem conhecimento nesta área? Em outras palavras, quais são as regras e procedimentos da boa pesquisa ou produção acadêmica na área? (Shulman, 2014, p. 207-208)

O autor diz também que o professor tem responsabilidades especiais a respeito de um conteúdo, pois é o professor a fonte primária desse conhecimento para o aluno. A compreensão

do professor transmite o que é essencial e periférico, como algo é validado como verdade naquela área do conhecimento e outros valores que vão influenciar o aluno.

Shulman (2014) é uma referência importante para o ensino comprometido com a cidadania, tendo em vista que assinala a contribuição do pensamento científico de uma disciplina como a Geografia com este compromisso. Entretanto, não se trata de uma referência para as reformas educacionais em andamento no Brasil, pois elas pormenorizam a cidadania como objetivo da educação quando priorizam a formação profissional do docente limitada a um currículo externo, padronizado e demasiadamente simplificado e empobrecido.

Neste contexto, o bom professor não é o detentor de um conhecimento científico, mas sim aquele que ensina melhor um determinado currículo, independente do conteúdo inserido nele. Segundo esta lógica, um bom professor exige assim uma formação mínima, aligeirada, empobrecida e que dispensa conhecer a teoria científica por trás da disciplina lecionada, uma redução de custos em um contexto em que a educação é vista como gasto.

Para que a formação docente seja reduzida a treinamento, um currículo unificado torna-se essencial. Não mais sujeitos dos currículos, os professores se tornam meros executores e sua formação, dessa maneira, se transforma em um processo de treinamento acerca de como aplicar os conteúdos e metodologias apresentados na proposta. O ponto que fecha o ciclo de controle sobre o trabalho docente está na proposta de pagamentos de bônus aos professores vinculados aos resultados dos estudantes nos testes padronizados que tem como referência os currículos unificados. (Giroto, 2016, p. 415)

Um professor com a devida formação científica é fundamental, mas não basta. O ensino do pensamento geográfico também depende do conhecimento de didática do professor, pois é isso o que lhe permite ensinar melhor os conceitos científicos. Neste contexto, pode se dizer que a didática é o conjunto de conhecimentos, de técnicas e procedimentos que precisam ser adotados para que algo possa ser ensinado. Libânio (2008) comenta que

a didática não se sustenta teoricamente se não tiver como referência de sua investigação os conteúdos, a metodologia investigativa e as formas de aprendizagem das disciplinas específicas. Do mesmo modo, não há como ensinar disciplinas específicas sem o aporte da didática, que traz para o ensino as contribuições da teoria da educação, da teoria do conhecimento, da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, dos métodos e procedimentos de ensino, além de outros campos como a antropologia, a filosofia, etc. (p. 6)

Por fim, cabe destacar que além da universidade, onde o pensamento geográfico é produzido por geógrafos acadêmicos, ele também é produzido na escola, pelos geógrafos professores e pelos próprios alunos, na medida que estes passam a conhecer os conceitos científicos da Geografia. Com isso cabe destacar vários autores (Callai, 2011; Cavalcanti, 2016, 2019; Souza, 2012), segundo os quais a Geografia se subdivide em duas ciências, a Geografia

Acadêmica e a Geografia Escolar. Ambas são partes autônomas de uma mesma ciência geral, a respeito da qual Cavalcanti (2019, pp. 86-87) faz a seguinte consideração

Nessa complicada construção social, há um elemento importante que une as duas modalidades: o pensamento geográfico como referência. Para a Geografia Acadêmica, o foco é a produção, por especialistas, de conhecimentos sistemáticos, metódicos, conscientemente vinculados a um ramo particular do saber. Para a Geografia Escolar, a meta é a produção, por pessoas comuns, sobretudo, crianças e jovens, de conhecimentos significativos para a vida cotidiana, para a participação na vida social com qualidade, consciência e responsabilidade cidadãs. Em ambas as modalidades, reconhece-se que um modo de pensar peculiar está na base dessa produção de conhecimentos.

Cavalcanti (2016) aprofunda ao explicar que a Geografia Escolar se comunica e tem a Geografia Acadêmica como fonte do que lhe torna legítima, por outro lado inexistente hierarquia entre elas, principalmente no que se refere a uma sobreposição da Geografia Acadêmica sobre a Geografia Escolar.

O efeito desses pressupostos sobre o ensino é que o conteúdo a ser ensinado na escola trata-se de um conhecimento que tem sentido no próprio estudante, pois precisa contribuir de forma efetiva para que ele consiga pensar a sua realidade de forma crítica. Exemplos, a autoidentificação e autorrepresentação do aluno no espaço em que ele ocupa, a compreensão dos problemas ali vivenciados, na capacidade de pensar e de se articular por mudanças. Isto destoa dos modelos educacionais para os quais o conteúdo geográfico ensinado tem justificativa em si mesmo, o que Souza (2012) critica ao dizer:

A situação escolar mais típica desses modelos é a descontextualização dos conteúdos ensinados, ou seja, os conteúdos ensinados, por não tomarem como referência os saberes presentes no meio escolar, resultam em aprendizagens mecânicas e sem significado para os alunos. Outra crítica está situada na forma pela qual se concebe a composição do saber profissional. É falsa a crença de que o saber profissional se caracteriza unilateralmente pelo saber acadêmico disciplinar no qual o professor foi formado. (p. 43)

Assim, tendo em vista todas essas considerações, reconhece-se o pensamento geográfico como a forma de representar internamente a realidade por meio dos conceitos científicos da Geografia, que este pensamento pressupõe também outras formas de pensar a realidade como é o caso do pensamento espacial, com o qual ambos não devem ser confundidos. Além do mais, que o pensamento geográfico é o que une as dimensões acadêmicas e escolar da Geografia e por envolver questões de cunho epistemológico, além de científicos dessa disciplina, exige que seja feito por professores com a devida formação universitária.

1.2. A relação entre a cidadania e o ensino de Geografia

Para Gadotti (2005) a cidadania é primordial para uma sociedade democrática, enfatiza ao dizer que sem cidadania não existe democracia e relaciona a educação como o bem social através do qual todos podem aprender os conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. Dessa referência vem o reconhecimento da contribuição à cidadania por parte da Geografia, enquanto ciência e disciplina escolar.

A cidadania, por sua vez, não se trata de um conceito estático, sendo a sua compreensão atual a síntese de mudanças sociais na política, na filosofia, no trabalho etc. Oliveira (2009) explica que a cidadania surgiu nas antigas cidades-estados gregas, onde servia para se referir aos homens livres e com participação política. Na expansão do Império Romano, a cidadania servia para se referir a quem nascia nos territórios de Roma, mas não recebia nenhum direito, mesmo que tivesse como obrigações o pagamento de impostos e o alistamento militar. Durante a Idade Média, o cidadão se tornou o indivíduo que vivia livremente na cidade, longe do controle dos senhores feudais. Finalmente, com o surgimento dos Estados-Nações europeus, entre os séculos XV e XIX, a cidadania vinculou-se ao território de um Estado, servindo como identificação dos conterrâneos e ao sentimento pátrio de dever dos indivíduos em relação ao seu país. Atualmente, a cidadania é um conceito que tem forte vínculo com o território, o que justifica a importância dela como um tema para a Geografia, defende o autor.

Para Benevides (1998), os direitos humanos são universais, pois são os mesmos para qualquer pessoa em qualquer lugar do mundo, além de se alterarem menos, conforme os debates avançam. Já a cidadania é algo que varia significativamente entre os territórios nacionais, representando o que dos direitos humanos uma sociedade tem, repercutindo as mudanças de paradigmas conquistadas pelas diversas lutas sociais de um povo. A autora exemplifica citando a pena de morte, um delito que fere a Declaração Universal dos Direitos Humanos e que na concepção de cidadania do Brasil é proibida, porém é aceita na concepção de cidadania dos Estados Unidos, que também é um país signatário da mesma declaração.

Carvalho (2019) vê a cidadania como um conjunto de direitos civis, políticos e sociais do indivíduo, existindo uma hierarquia entre eles, onde sem o primeiro é inviável ter os demais. Cita a Europa e a América do Norte, onde os processos sociais de construção da cidadania trilham um caminho no qual os direitos civis foram alcançados primeiros, para depois se chegar aos direitos políticos e, por fim, aos sociais. Salienta, que nesses países, os processos sociais tiveram como força a dialética entre burguesia e trabalhadores, uma classe social que se formou devido ao trabalho assalariado, abundante graças à economia industrializada desses territórios, além do acesso precoce e massificado à educação, sem a qual inexistia a luta pela cidadania.

No Brasil, a economia é historicamente primária, inicialmente baseada no trabalho escravo e sustentada pela violência, sendo que mesmo a elite brasileira jamais teve cidadania, pois como habitantes da colônia possuíam menos direitos do que os da metrópole portuguesa. Esse sistema também foi marcado pelas relações de patrimonialismo e clientelismo, que frequentemente resultavam em autoritarismo e violência.

Carvalho (2019) também argumenta que os direitos sociais foram introduzidos primeiro no Brasil como uma estratégia das classes dominantes para acalmar um povo indignado com suas condições de vida precárias e mantê-lo afastado da política. Desde o período imperial até a Ditadura Militar, a elite muitas vezes acreditou que a população não estava preparada para a democracia, usando os direitos sociais para reprimir as lutas por direitos civis e políticos.

O autor também reconhece que, apesar das conquistas significativas em participação popular e direitos após a redemocratização, ainda há muito a ser feito para fortalecer a cidadania brasileira. É necessário um amadurecimento contínuo da democracia, das instituições republicanas e o reconhecimento dos direitos sociais, cada vez mais ameaçados pelo neoliberalismo.

Sobre este assunto, Anderson (1997) informa que desde a década de 1970 a América Latina vem passando por seguidas reformas neoliberais, o que tem fragilizado a cidadania e a democracia na região. Segundo o autor, os defensores do neoliberalismo entendem que todas as relações, objetos e serviços, devem se tornar mercadorias com a figura do cidadão limitada a de consumidor. Neste contexto, a cidadania se mede pelo quanto alguém pode consumir, inexistindo a preocupação se os mais pobres não terão as condições econômicas necessárias para isto.

Desta forma, o neoliberalismo busca o fim dos serviços públicos, que garantem aos mais pobres os seus direitos, no intuito de se reduzir impostos, dar mais liberdade às empresas e reprimir movimentos de trabalhadores, ainda que isso resulte em aumento da desigualdade social. A democracia não é um valor para o neoliberalismo, sendo que muitas reformas neoliberais foram implementadas em governos autoritários como, por exemplo, a ditadura de Augusto Pinochet no Chile (1973 – 1990) (Anderson, 1997).

A participação popular é fundamental para a existência da cidadania, Benevides (1994) define a cidadania como o direito do indivíduo em participar dos debates sociais a respeito dos problemas que são vivenciados por todos, também pelo direito reivindicar soluções para esses problemas através da conquista de novos direitos. É o que autora chama de cidadania ativa.

Arendt (2004), por sua vez, entende que a cidadania depende de certas condições e relações para acontecer. Para a autora, é impossível a cidadania sem que as necessidades mais elementares como a alimentação, a moradia e a saúde estejam resolvidas. Também, sem que as questões íntimas de cada pessoa sejam respeitadas. A política, ou ação, só deve tratar daquilo que é um problema para todos, ou seja, da sociedade.

É com esse objetivo em vista que a autora defende o espaço público, seja ele físico ou simbólico, como espaço de encontro, reconhecimento das diferenças e delimitação do que é um problema comum a todos. Nesta relação, não deve haver apropriações do que é público em favor do que é privado e durante as deliberações, todos devem ser iguais no poder de decidir e na prerrogativa de dizer sua opinião, sem o compromisso de que ela seja acatada pelo grupo. As decisões, ou ações políticas, são sempre sobre o foro comunitário e jamais sobre o privado.

1.2.1. Uma concepção de cidadania para se ensinar a cidade

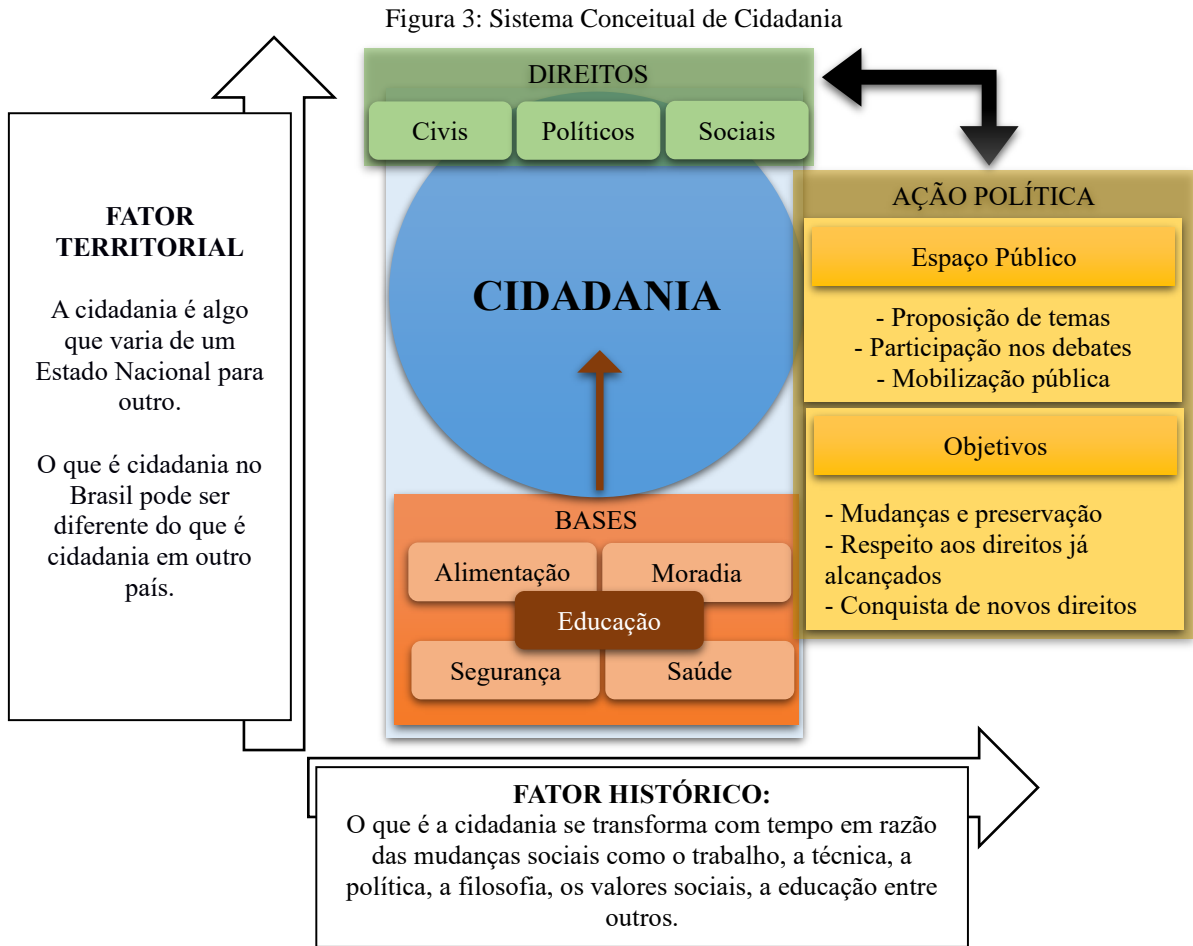
A revisão conceitual feita no tópico anterior serve para fundamentar algumas ideias tomadas em perspectiva nesta pesquisa. Uma delas é de que a palavra cidadania não é um conceito permanente, pois o seu sentido já se alterou várias vezes, inexistindo evidências de que vai parar de mudar em um futuro. Outra ideia é que mesmo na atualidade, a cidadania pode variar de um país (território) para o outro, representando as lutas sociais de seus respectivos povos. Feitas essas considerações, a Figura 3 delimita a ideia de cidadania abordada nesta obra.

Pode se dizer com isso que a cidadania é um conceito dialético, pois se trata de uma síntese das constantes tensões que se fazem a respeito dela, que o entendimento de cidadania pode variar segundo o fator temporal, explicado por Oliveira (2009), e pelo fator territorial, explicado por Carvalho (2019) e Benevides (1998).

As bases da cidadania estão fundamentadas nas considerações de Arendt (2004) sobre a condição humana. Para a autora, existem condições mínimas de vida para que qualquer pessoa possa ser cidadã. Embora a autora não traga exemplos específicos, na proposta do sistema conceitual em questão são citados a alimentação, a moradia, a segurança e a saúde, reconhecendo a existência de outros fatores, que podem ser revelados em uma reflexão mais minuciosa.

A educação, por sua vez, é tida como um dos critérios mínimos para a cidadania, pois é o acesso a ela o que fundamenta, potencializa e empodera as tensões sociais que culminam em sua ampliação (Gadotti, 2005; Carvalho, 2019). É isto o que permite defender a importância

de um ensino de Geografia compromissado com o aprendizado dos conceitos científicos dessa ciência e com sua forma pensar para embasar a cidadania dos estudantes.



Fonte: Arendt (2004), Benevides (1994, 1998), Carvalho (2019), Oliveira (2009).
 Organização: Borba (2024).

Por fim, vem os direitos e a ação política como aspectos constituintes dessa proposta de cidadania. A existência de direitos civis, políticos e sociais é a grande finalidade por trás das diversas tensões sociais que se estabeleceram na história, principalmente desde o século XVII em prol da cidadania (Carvalho, 2019; Oliveira, 2009). Repele-se com isso ideias cujo interesse é limitar a cidadania ao consumo, como é o caso das ideias neoliberais, pois esta perspectiva normaliza a desigualdade social e exclui os mais pobres, frágeis e vulneráveis (Anderson, 1997).

Entende-se também que não só a conquista desses direitos, como a manutenção deles requer uma ação política. Benevides (1994) chama isto de cidadania ativa, que consiste no direito de participação social ao propor demandas, inserir-se no debate e lutar pela resolução

das mazelas sociais por meio da conquista de novos direitos. Arendt (2004) adiciona a importância do espaço público como lugar de encontro com o outro, de reconhecimento das diferenças e de produção de um senso de identidade e solidariedade social, para mobilizar a ação política em prol da solução desses problemas.

Cabe reconhecer que a presente concepção de cidadania não é completa e muito menos pronta, bem como pode e deve acolher transformações. Trata-se de um esforço para unir as reconhecidas contribuições dos diferentes autores como o intuito de estabelecer um parâmetro no qual se baseia esta pesquisa.

1.2.2. A contribuição do pensamento geográfico para a formação cidadã

O pensamento geográfico é o objetivo final da pesquisa e do ensino de Geografia, pois trata-se de uma forma crítica de se representar a realidade seguindo as teorias e conceitos desta ciência (Cavalcanti, 2019). A representação crítica da realidade possibilita compreender as causas dos problemas espaciais e as lutas sociais em favor da solução deles, constituindo-se assim uma cidadania ativa, ainda que este objetivo não esteja explicitado (Cavalcanti e Souza, 2019), afirmação sobre a qual convém citar L Souza, V Souza e Silva (2020, p. 1123):

As práticas de cidadania são dimensões importantes na construção / elaboração de um pensamento geográfico, ao valorizar as relações entre o cotidiano dos jovens estudantes e o conteúdo geográfico. Para promover uma aprendizagem significativa em relação à cidadania e à justiça social, é necessário considerar a mediação didática do professor e a formação de conceitos no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na geografia da escola.

Os autores adicionam que o exercício da cidadania requer a formação do indivíduo e dos grupos sociais onde ele se insere, exemplo os movimentos sociais, sindicatos, associações de bairro etc. Desta relação, é preciso que a escola tenha o compromisso formal de propiciar essa formação, pois todos passam por ela em algum momento da vida. Já Palacios e Barahona (2019) explicitam a importância do pensamento geográfico/educação geográfica em três argumentos

En primer lugar, partiendo de la premisa que el reconocimiento de la legitimidad de la diversidad de puntos de vista y la capacidad de argumentar y debatir son imprescindibles para el desenvolvimiento de una sociedad pluralista, la educación geográfica contribuye con la rigurosidad en la formulación del pensamiento y en el manejo de la información para desarrollar una actitud cívica responsable. Así, por ejemplo, la empatía con los otros seres humanos y el compromiso por solucionar los

problemas sociales son fundamentos de una convivencia pacífica, tolerante y solidaria.⁴ (p. 4)

Ou seja, os autores reconhecem no pensamento geográfico uma contribuição à sociedade democrática, que é caracterizada pela convivência pacífica, tolerante e solidária. Aspectos cada vez mais ameaçados tendo em vista a escalada de segmentos sociais autoritários e do apoio deles à violência, intolerância e ao individualismo exacerbado. Os autores contextualizam que todos os alunos estão inseridos em cotidianos multiterritoriais, o que compreende suas casas, grupos de iguais, a escola, a cidade, a região, o país, enfim. Âmbitos imediatos de participação e influência que exigem deles domínios sobre política, cultura, economia e natureza. Onde eles afirmam também:

La educación geográfica aporta con la identificación, comprensión y explicación del entorno en el que se desenvuelve el futuro ciudadano y los desafíos que, inevitablemente, deberá enfrentar.

Según Lambert (2013), los estudiantes valoran la manera en que el desarrollo del conocimiento les permite pensar más ampliamente sobre el mundo y, en este sentido, las disciplinas como la Geografía, proporcionarán una forma de insertarse en un discurso y perspectivas que han surgido en las mismas comunidades utilizando procedimientos de discusión. Por ello, enfatizar el foco en las disciplinas permite proporcionar a los jóvenes acceso a la globalidad del conocimiento.⁵ (Palacios; Barahona, 2019, p. 5)

O terceiro argumento dos pesquisadores diz respeito às funções sociais da educação, dentre elas propiciar nos alunos o sentimento de pertencimento social, o que acontece com a transmissão de certas tradições e lealdades básicas que vão favorecer virtudes mais complexas e ética da vida cidadã. Dizem os autores:

La educación geográfica presenta una gran potencialidad para desarrollar el sentido de pertenencia en los alumnos y para relacionar los espacios vividos y percibidos con el desarrollo de habilidades intelectuales superiores como el análisis, la síntesis y el pensamiento sistémico.⁶ (Palacios; Barahona, 2019, p. 5)

⁴ Em tradução livre: Em primeiro lugar, partindo da premissa de que o reconhecimento da legitimidade e da diversidade de pontos de vistas e da capacidade de argumentar e debater são imprescindíveis para o desenvolvimento de uma sociedade plural, a educação geográfica contribui com o rigor na formação de um pensamento e no manejo da informação para desenvolver uma atitude cívica responsável. Assim, por exemplo, a empatia com os outros seres humanos e o compromisso por solucionar problemas sociais são fundamentos de uma convivência pacífica, tolerante e solidária.

⁵ Em tradução livre: A educação geográfica contribui para a identificação, compreensão e explicação do ambiente em que o futuro cidadão se desenvolve e dos desafios que inevitavelmente enfrentará. Segundo Lambert (2013), os alunos valorizam a forma como o desenvolvimento do conhecimento lhes permite pensar o mundo de forma mais ampla e, nesse sentido, disciplinas como a Geografia proporcionarão uma forma de se inserirem num discurso e em perspectivas que têm surgido nas mesmas comunidades usando procedimentos de discussão. Portanto, enfatizar o foco nas disciplinas permite que os jovens tenham acesso ao conhecimento global.

⁶ Em tradução livre: A educação geográfica apresenta um grande potencial para desenvolver o sentimento de pertencimento nos alunos e para relacionar os espaços vividos e percebidos com o desenvolvimento de habilidades intelectuais superiores como a análise, a síntese e o pensamento sistêmico.

Assim, com as posições desses autores, é possível convergir para ideia de que o pensamento geográfico subsidia uma concepção de cidadania participativa e ativa, também baseada na identidade espacial e no compromisso ético de cuidado com a própria comunidade.

1.2.3. As conexões entre a cidade, cidadania e espaço público

A cidade é uma criação humana surgida no neolítico graças aos excedentes de alimentos e à divisão do trabalho mais complexa. Ela despontou em relação ao campo por suas funções política, administrativa, religiosa e militar, além de se mostrar como um espaço mais propício à criação. Com o passar do tempo, a relação entre cidade e sociedade mudou algumas vezes. Ora a cidade se tornou muito relevante devido o comércio e as sedes dos poderosos impérios, outrora ela perdeu essa importância para o campo assumir, cujo modo de vida tornou se predominante durante a Idade Média. Por fim, a cidade não só retoma sua importância, mas a alcança em níveis sem precedentes a partir do século XV, quando o capitalismo se torna o sistema econômico dominante, e da Revolução Industrial, quando a cidade se torna a moradia da maioria da população, crescendo vertiginosamente e surgindo nela os problemas que constituem a crise urbana (Sposito, 2020).

Para Lefebvre (2011) os diferentes contextos que caracterizam o surgimento da cidade, as diferentes atribuições que ela teve no decorrer da história e mesmo a sua atual relação com o capitalismo, não descaracterizam o fato de que a cidade é e sempre foi uma obra social. A cidade se faz cotidianamente a partir da convivência de cada um que habita nela, sendo ressignificada e reconstruída conforme se transformam os valores, afetos, usos, expectativas e afins. Por outro lado, a subordinação da cidade ao capitalismo resulta na sua privatização, pois a cidade torna-se uma mercadoria acessada por seu valor de troca. Os trabalhadores, para os quais a cidade importa por seu valor de uso e sem a renda necessária para o valor de troca, são excluídos dela, portanto.

Diante desse problema inerente à relação cidade e capitalismo, bem como as diferentes configurações que a cidade já assumiu e pode assumir na História, Lefebvre (2011) propõe uma filosofia para pensar a cidade, trata-se do direito à cidade, que é o reconhecimento de que todos, independentes de suas condições socioeconômicas, têm direito à cidade. Isto significa o direito igualitário de todos habitá-la, o que não se resume a um direito de moradia apenas, mas também de tudo o que constitui a vida na cidade, portanto, no direito de ir e estar nos lugares, conhecer

peçoas, fazer trocas, ir e vir, trabalhar, estudar, se aventurar, se proteger, se expor, se recolher, de conservar, mas também de transformar, inclusive o direito à festa.

Com tantas dimensões de direitos cuja prática está ancorada no espaço urbano, autores como Harvey (2012) consideram o direito à cidade também como a prática dos direitos humanos em relação à cidade. Por esta razão, o autor defende que o direito à cidade jamais deve estar reservado aqueles cujos direitos à propriedade e ao lucro exorbitante se sobrepõem aos demais direitos, principalmente das pessoas despossuídas de capital. Além de uma filosofia urbana, da prática dos direitos humanos em relação à cidade (Harvey, 2012), o direito à cidade trata-se de uma leitura da cidade encarando-a como um texto em seu contexto (Lefevbre, 2011). Tal leitura deve ser feita pelo trabalhador, pois além de ser o ente mais frágil, é a quem mais interessa uma cidade igualitária e inclusiva. O princípio de ler a cidade como um texto em seu contexto é o que torna o direito à cidade atemporal, pois com isso ele se torna capaz de acompanhar dialeticamente as mudanças sociais, econômicas e culturais que permeiam a cidade e com isso dar respostas aos problemas vivenciados nela.

A cidade tem hoje uma importância jamais vista, pois é nela onde vive a maior parte da população mundial. A transição da população rural para majoritariamente é um processo que aconteceu primeiro nos países industrializados, já no início do século XX, e em meados desse século em alguns países periféricos, caso do Brasil, apontado como de maioria populacional urbana pela primeira vez no Censo Demográfico de 1970.

Ao mesmo tempo em que se acentua a cidade e seu modo de vida urbano como a realidade da maioria da população, também se acentuam os problemas que constituem a chamada crise urbana. Neste contexto, a cidade é objeto de diversas abordagens, por exemplo discurso, estética, alienação, dominação, práticas culturais, legado histórico etc. Comenta Maricato (2021, p. 19) que “Essas diferentes ou dispersas formas de ver as cidades certamente tornam mais difícil situá-la como um objeto central estruturador das relações sociais.”

Essa situação é agravada pelo fato de que a cidade, como estrutura das relações sociais, não recebe esse enfoque em grande parte dos movimentos sociais urbanos, nos partidos de representação dos trabalhadores, na formulação de políticas públicas urbanas e econômicas. A autora diz ainda que

A incrível ausência do estudo da questão urbana nos cursos acadêmicos de economia, sociologia, engenharia e direito, além do desconhecimento dos setores de esquerda, nos remete às muitas considerações por intérpretes da “formação nacional.”, para adotar a expressão de Plínio Sampaio Jr. (Sampaio Jr., 1999) sobre a alienação do intelectual brasileiro em relação à realidade do país (Fernandes, 1977; Viotti da Costa, 1999; Schwarz, 1973, Furtado, 2008). (Maricato, p. 20, 2021)

A autora considera como fatores disso a alienação decorrente da condição de dependência cultural da sociedade brasileira, dada a baixa escolaridade, formação política e dependência de máquina ideológica da grande mídia, que age como entorpecente das massas. Produz então o que ela referencia como o analfabetismo urbano ou geográfico (Maricato, 2021).

Os distintos problemas urbanos são complexos e graves, exigindo conhecimentos mínimos a respeito deles, mas também capacidade de participação social nos debates, bem como o envolvimento da população na luta por soluções, o que dá legitimidade democrática a elas. É com base nessa exigência de conhecimentos mínimos sobre a cidade, na participação social nos debates e nas lutas democráticas, que se reconhece no ensino de Geografia e na formação de um pensamento geográfico sobre a cidade a contribuição dessa ciência para a crise urbana na perspectiva da educação.

Neste encadeamento, convém reconhecer o espaço público urbano como elemento para o direito à cidade de todos. Ao retomar a cidade como obra social, o espaço público é uma síntese disso por excelência, afinal ele é local de encontro, de diversidade, de identificação e de comunidade. Sentos que vão provocar a ação, que é como Arendt (2004) chama a política, que no entendimento adotado nesta pesquisa é a última instância de enfrentamento da crise urbana.

A ideia de cidadania associada ao espaço público também é está fundamentada em Arendt (2004). Opositora dos regimes totalitários e do consumo como valor maior da sociedade, a autora defende a importância do espaço público como uma das bases da democracia.

Para ela, os regimes totalitários se apoiam no isolamento das pessoas e no não reconhecimento das diferenças, manifestadas no outro. Desta forma, esses regimes esvaziam o espaço público ao limitar os sentidos, o acesso e as condições para usá-los, impedindo às pessoas de acessá-los livremente e com isso lhes atribuir novos e diversos sentidos, conhecer e respeitar as diferenças do outro, construírem um senso de comunidade e solidariedade, o que pode mobilizar as pessoas, inclusive para questionar tais regimes.

Já o consumo, é criticado por Arendt (2004) porque este tem como objetivo maior a satisfação do indivíduo por meio do consumo, Isto se dá com a privatização e com o privilégio do individualismo, o que torna as pessoas indiferentes aos problemas do outro e de sua comunidade, que sequer é reconhecida.

Em oposição a isto, Arendt (2004) justifica o espaço público como local onde as pessoas se encontram com outro, reconhecem e aceitam as diferenças e, por fim, criam o senso de comunidade, promovem o debate e fazem a democracia. Fatores que vão subsidiar a ação, que se trata da luta política e democrática em prol de soluções para os problemas de todos. Ou

seja, para a autora, tanto como pluralidade, igualdade e participação, o espaço público é matéria prima fundamental de seu senso de cidadania.

Por fim, Arend (2004) considera que o espaço público é simbólico, pois a sua função é representar a política, por sua vez, caracterizada na participação democrática dos indivíduos. Por ser democrático, o espaço público deve ser aberto, de livre acesso, acolher a todos, permitir o encontro das pessoas, respeitar a pluralidade e a liberdade de cada um, viabilizar o debate em que todos são iguais e os temas que afetam a todos.

Serpa (2008), também dialogando com Arendt (2004), reconhece uma relação entre o espaço público e a cidadania. Além da prática política, o autor defende que a cidadania também se manifesta nas diversas apropriações que o povo faz sobre esses espaços. Veja a seguir alguns exemplos trazidos pelo autor.

O primeiro deles é o fechamento de ruas e praças em bairros de Salvador – BA, onde são realizadas festas populares, como o carnaval e festas de padroeiros. Além do caráter público, livre, aberto e gratuito, estas festas constituem a identidade comunitária das populações ao seu redor.

Outro exemplo está relacionado ao fato de que os espaços públicos abrigam obras de artes e monumentos que conservam e representam o patrimônio natural, histórico, estético e cultural de suas comunidades. Tornam-se assim locais de encontro, reunião, recreação, descanso, contemplação, inclusive da natureza nativa ou reconfigurada, recuperação e embelezamento das vizinhanças, valorização e construção de afetos aos lugares, autoestima da população, entre outros aspectos. De forma específica, Serpa (2008) cita várias configurações de espaços públicos nas cidades como as praias, praças, parques, largos, ruas e calçadas, templos religiosos etc.

Apesar da função cidadã que o espaço público tem na cidade, o autor denuncia a existência de objetivos contrários a este interesse. Trata-se da privatização dos espaços públicos, quase sempre velada e comum em cidades capitalistas ao redor do mundo, citando o autor como exemplos Salvador – BA, São Paulo – SP e Paris na França.

Nessas cidades, vários mecanismos são implantados caracterizando a privatização dos espaços públicos. Muitos desses mecanismos para se estruturarem contam com o apoio ou com a negligência do Poder Público, que deveria zelar pelos interesses coletivos. A seguir, algumas explicações de Serpa (2008) para como isto acontece.

Trata-se de uma privatização do espaço público a preferência do Estado em construir novos desses espaços ou priorizar com reformas e revitalizações aqueles localizados nos bairros valorizados pelo capital imobiliário. O intuito implícito dessas intervenções é a geração de

valorização para os imóveis (valor de troca), ampliando o lucro dos agentes imobiliários, mas excluindo os mais pobres. Seja porque seus bairros nunca são igualmente contemplados, seja porque os valores cobrados pelos imóveis localizados nos ditos bairros nobres se tornam proibitivos para a renda das pessoas das classes mais baixas.

A invisibilização dos espaços públicos também é uma forma de privatização. Isto ocorre quando esses espaços são construídos para privilegiar o acesso das classes altas. Na prática isto acontece quando o espaço público é implantado em uma área de difícil acesso para quem usa o transporte coletivo ou é ocultado pela paisagem urbana para quem transita por este transporte em uma grande avenida.

Há casos em que determinados espaços públicos só podem ser acessados com veículo particular ou a pé, mas só para quem reside condomínios fechados adjacentes, que impedem a passagem de não moradores.

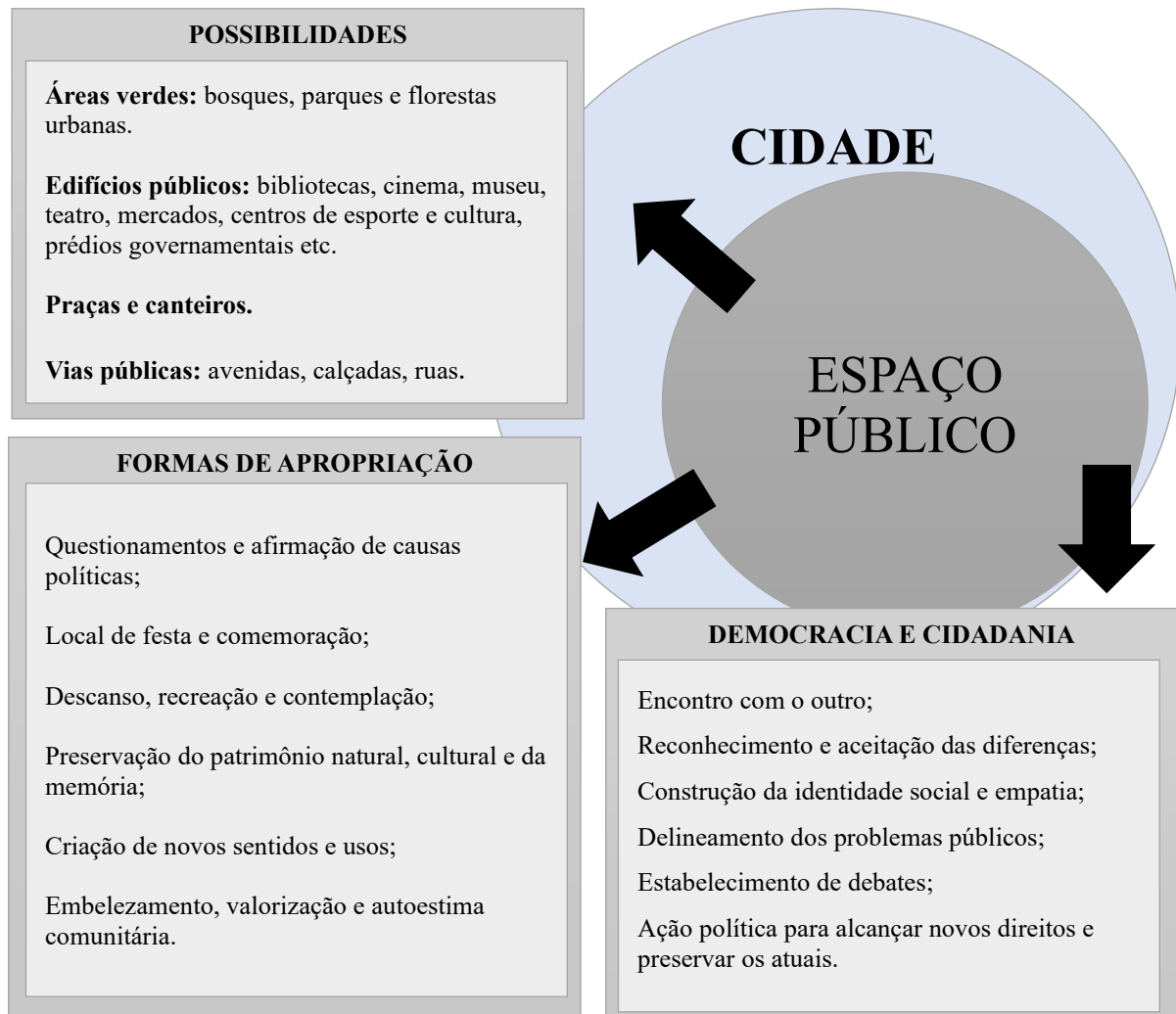
Além das barreiras físicas, há também as barreiras simbólicas. Por exemplo, quando nos espaços públicos são implantados estabelecimentos, como bares e restaurantes, cujos preços são elevados, excluindo os frequentadores de menor renda. Também quando o grupo social dominante estabelece sobre esse espaço códigos sociais, geralmente implícitos, mas que tornam inaceitáveis as práticas e os padrões de outros grupos sociais. Isto se traduz na inaceitação dos cultos das religiões minoritárias, da presença de jovens periféricos e de suas preferências estéticas e gostos musicais, assim como da presença de pessoas em situação de rua, de vendedores ambulantes etc.

Tendo Serpa (2008) em perspectiva, é possível afirmar que na cidade capitalista o espaço público também está subordinado ao capitalismo, pois também trata-se de uma mercadoria ou local de consumo de mercadorias em um sistema econômico que limita a cidadania ao consumo, o que rejeita os sentidos de coletividade e pluralidade.

1.2.4. Uma concepção de espaço público para se ensinar a cidade

A Figura 4 esquematiza a concepção de espaço público adotada nesta pesquisa. Ela está fundamentada em Arendt (2004) e Serpa (2008) e em observações sobre o cotidiano de Goiânia – GO. O esquema objetiva organizar e fundamentar a ideia que ele propõe apresentar e não tem a intenção de ser acabado ou de abarcar todas as compreensões de espaço público, trazida por outros autores relevantes. Inclusive, reconhece a possibilidade de aperfeiçoamento e expansão em discussões futuras, mas limita-se a sua forma atual por uma questão de objetividade.

Figura 4: Sistema Conceitual de Espaço Público



Fonte: Arendt (2004) e Serpa (2008). Organização: Borba (2024).

A proposta trazida no esquema entende a cidade como todo, sendo o espaço público um de seus componentes. A escala com que ele é representado é analítica e refere-se à importância que ele deve ter na cidade democrática. Propõem que o espaço público tem três fundamentos, que são as possibilidades como ele pode ser encontrado na cidade, as formas como ele são apropriadas e a sua relação com a democracia e cidadania.

Ao tomar Serpa (2008) como referência, reconhece como possibilidade de espaços públicos os parques, praças, festas e feiras, prédios públicos etc. A observação do cotidiano de Goiânia, por sua vez, confirma essas possibilidades, pois há apropriações que vão dos bosques, parques e praças aos canteiros, becos, ruas, avenidas, centros culturais e esportivos etc. Muitos desses espaços são explicitamente públicos, ao passo que outros têm uma configuração precária, assunto para outras pesquisas e debates sociais.

As formas de apropriação dos espaços públicos evidenciam que nem sempre eles se justificam ou se configuram para um uso específico, exemplo o lazer, uma prática também associada à cidadania (Silva; Sampaio, 2011). Ou seja, os espaços públicos manifestam outras formas de apropriação, também associadas a cidadania.

Por fim, a relação democracia e cidadania é a dimensão que melhor se aproxima de diversos autores com os quais tem se dialogado até o momento, como Arendt (2004) e Benevides (1994). Ao se reconhecer que a cidadania é um conjunto de direitos, que ela é uma prática que decorre da participação social em prol da manutenção desses direitos e da luta por outros, bem como que os direitos são coisas que encontram justificativa e respaldo no que é público, reconhece, portanto, o espaço público como onde se processa os debates e as lutas sociais necessárias para essas dimensões da cidadania.

2. OS ESPAÇOS PÚBLICOS NA CIDADE DE GOIÂNIA: A ESCOLA E AS BASES PARA ENSINAR GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO CIDADÃ

O objetivo deste capítulo é descrever Goiânia segundo os referenciais teóricos que tratam sobre a cidade capitalista e o espaço público, o que permitirá afirmar que Goiânia é uma cidade capitalista, portanto, socialmente desigual. Também, como essa desigualdade se processa no espaço público e contradiz os referenciais de democracia e cidadania já apontados.

Outro propósito deste capítulo, é falar do Jardim Novo Mundo, bairro onde está localizado o Colégio Estadual Carolina Maria de Jesus, a escola campo desta pesquisa, identificando em seu processo de formação espacial os aspectos que confirmam neste bairro da periferia de Goiânia as contradições da cidade da qual ele é parte, especialmente aquelas que se manifestam em seus espaços públicos.

2.1. A cidade de Goiânia

Goiânia é uma cidade projetada e fundada em 24 de outubro de 1933 para ser a nova capital de Goiás. É uma cidade capitalista desde a sua origem, pois dentre as motivações de seu projeto estão os interesses da minoria hegemônica de inserir Goiás, até então um estado rural, periférico e atrasado, na economia nacional em um contexto em que o Brasil se firmava na Nova Divisão Internacional do Trabalho como um produtor de matérias primas (Borges, 1990; Chaul, 2010; Gomes, 2008; Moraes; Palacin, 2008).

Desta forma, Goiânia é uma cidade onde o valor de troca sempre prevaleceu sobre o valor uso, tendo em vista que a cidade sempre se configurou como um empreendimento empresarial (Mello, 2015; Inocêncio; Calaça, 2010). Apesar de, enquanto cidade capitalista, Goiânia não priorizar o trabalhador, esta cidade como toda cidade no mundo depende dessa classe social para existir, com o empresário goianiense entendendo essa dependência desde a origem da cidade, atraindo para ela os trabalhadores necessários para construí-la.

Segundo Pelá (2016), Goiânia não só foi construída pelos trabalhadores, mas tornou-se possível por ter sido vendida a eles como uma promessa de vida melhor, traduzida na esperança de prosperar com mais e melhores oportunidades de trabalho, renda e qualidade de vida. Essa relação entre trabalhadores e cidade, estabelecida desde os primórdios de Goiânia, é mais uma justificativa que permite afirmar a cidade como uma obra social, pertencente aos trabalhadores (Lefebvre, 2011), ainda que essa cidade não seja construída em favor deles.

Goiânia, por ser uma cidade capitalista, jamais reservou aos trabalhadores que a construíram um lugar. No plano original de Atílio Corrêa Lima (2021), o primeiro arquiteto da cidade, o zoneamento reservava quadras para as classes altas e médias, porém nenhuma delas para os trabalhadores. Além do mais, conforme Pelá (2016), a cidade desde sempre privilegiou o acesso ao solo urbano mediante o valor de troca, negligenciando os trabalhadores dos quais sempre dependeu, mas cujo acesso ao solo se justifica pelo valor de uso.

Essas relações permitem concluir, portanto, que todas as lutas sociais empreendidas pelos trabalhadores em Goiânia são ilustrações da violência e exclusão de seus habitantes mais frágeis. Trata-se assim de uma afirmação que é mais uma justificativa para a necessidade de uma educação cidadã em que a cidade é tomada como ponto de partida para entender os problemas cotidianos enfrentados pelos seus habitantes.

2.1.1. O espaço público Goiânia: o projetado e o atual

Goiânia foi criada na década de 1930 para ser a nova capital do estado de Goiás e para representar mudanças de paradigmas. Para os defensores da nova cidade, Goiás era até então um estado velho, atrasado e pobre, sendo a construção de Goiânia o caminho para o novo, avançado e rico, virtudes resumidas na palavra modernidade. Para que Goiânia cumprisse seus objetivos, o arquiteto ítalo-brasileiro Atílio Corrêa Lima (1901-1943), proeminente na época, foi contratado no Rio de Janeiro – RJ para projetar a cidade moderna e monumental desejada por seus idealizadores (Mello, 2006).

Segundo o próprio arquiteto (Lima, 2021), Goiânia é uma cidade cuja pretensa monumentalidade foi, guardada as proporções, inspirada nas cidades de Washington (Estados Unidos), Versalhes (França) e Karlsruhe (Alemanha). Todas construídas para sediar o poder político e representá-lo monumentalmente. Desta forma, o projeto de Goiânia herdou características comum em todas elas. Prédios públicos construídos em uma grande área central e aberta ao público, no caso de Goiânia a Praça Cívica, com grandes avenidas irradiando dessa área central, no caso de Goiânia as avenidas Tocantins, Pedro Ludovico (atual Avenida Goiás) e a Araguaia e nas quais, a partir de todos os seus cruzamentos, a Praça Cívica pode ser observada. Uma concepção, segundo Mello (2006), herdada da cidade barroca cujo poder político (representado pelo palácio do príncipe) tornou-se central, ao invés do poder religioso. Por isso na cidade barroca, ao invés de uma igreja em seu centro, há um palácio construído em uma grande praça ou parque, localizado no centro da cidade e facilmente acessado por grandes vias.

Para Lima (2021), a Praça Cívica deveria ser o centro da participação política na nova capital. Além de sediar os prédios públicos importantes, ela também deveria ser o local de grandes eventos cívicos, reservando o canteiro central da Avenida Goiás (Avenida Pedro Ludovico Teixeira no projeto original) a função de espaço público de lazer. Boaventura e Grande (2015) explicam que a Praça Cívica conseguiu cumprir, ainda que parcialmente, o seu dever de espaço público e de participação política, ainda que sua apropriação tenha sido privatizada, esvaziada ou deturpada em certos momentos da história goianiense. Por exemplo, entre as décadas 1980 e 2000, quando ela foi transformada em estacionamento, servindo aos carros particulares dos servidores públicos dos prédios localizados em seu interior.

A privatização do espaço público é uma constante desde os primórdios de Goiânia. Guimarães (2021) adverte que muito do projeto original de Atílio C. Lima para Goiânia foi mudado, a despeito da vontade do arquiteto, e permanentemente perdido. Com base em Diniz (2021) é possível afirmar que isso se deve à ganância capitalista constante desde os primórdios de Goiânia. O autor salienta que Goiânia foi construída pela Construtora Coimbra Bueno & Cia Ltda., de propriedade dos irmãos Abelardo e Jerônimo Coimbra Bueno, sobrinhos do governador da época e idealizador de Goiânia, Pedro Ludovico Teixeira. Sem dinheiro, o Governo de Goiás pagava a construtora com terrenos loteáveis para comercialização. Os irmãos Coimbra Bueno consideravam o zoneamento da cidade demasiadamente rígido, pois reservava muitas áreas para funções públicas. Com o propósito de ganhar mais terrenos para comercializar, exigiam a flexibilização das regras impostas por Lima. Sendo assim, após atritos entre o arquiteto e os sobrinhos do governador, o primeiro foi demitido em um episódio que atualmente é pouco conhecido.

Inquestionavelmente subordinada ao interesse do capital imobiliário e ao seu inerente desejo de privatização, Goiânia perdeu muito das áreas reservadas ao público. Os impactos disso podem ser bem compreendidos na pesquisa de Martins Júnior (2013), que ilustra quais e quantas áreas verdes da cidade foram reduzidas em favor do capital imobiliário. Por exemplo, o projeto original de Atílio C. Lima previa um parque contíguo entre o que hoje é o Bosque dos Buritis e o Lago das Rosas, cindidos atualmente pelo Setor Oeste, um dos mais verticalizados e valorizados bairros de Goiânia.

Outros aspectos projetados por Lima (2021) para os espaços públicos de Goiânia foram perdidos devido à falta de controle público. Um exemplo disso é a configuração das calçadas, que segundo o arquiteto deveriam ter largura, nivelamento e pavimentação adequada para a circulação dos pedestres com a arborização servindo para a ornamentação e ao conforto térmico deles. Atualmente, com uma caminhada simples pelo centro da cidade, é possível perceber que,

diferente do projeto inicial, a maioria das calçadas são desniveladas, sem arborização e possuem muitos obstáculos que dificultam a passagem de pedestres.

No projeto de Lima (2021) duas avenidas tinham a função de atender ao comércio, a Avenida Goiás (Pedro Ludovico) com o comércio de luxo e a Avenida Anhanguera com o comércio popular. A Praça Cívica tinha, tal como seu nome revela, a função puramente cívica, política, participativa, enquanto o lazer ficava reservado ao canteiro central da Avenida Goiás (Figura 4). Os becos do centro, dentre eles o Beco da Codorna (Figura 5), famoso atualmente por abrigar uma galeria de arte e vários eventos culturais, tinham a finalidade atender os veículos de carga e descarga, deixando as ruas e avenidas para os pedestres e carros dos moradores da cidade. Os bosques urbanos, segundo Lima (2021), além de embelezar e regular o clima urbano, serviam também para dar qualidade de vida aos moradores, tomando como justificativas estudos da época que corroboram essa ideia.

Figura 5: Av. Goiás - Espaço Público Recuperado



Figura 6: Beco da Codorna: Espaço Público Resignificado



Data das fotografias: 28 de janeiro de 2023. Autoria: Borba (2024).

2.1.2. O espaço público em Goiânia hoje

Reconhecendo o espaço público como um elemento constituinte da cidadania e conseqüentemente da democracia, o que é explicado no Capítulo 1, é preciso pôr em perspectiva como ele está delimitado na legislação de Goiânia. O que pode ser dito a este respeito é que, embora o espaço público seja uma categoria para investigação de vários pesquisadores, bem como reclamada pela sociedade, que exige recuperação e ressignificação de parcela deles, por outro lado, no geral o espaço público em Goiânia é uma categoria ausente ou tratada de forma vaga pela legislação, seja ela federal ou municipal.

A respeito da legislação federal, os artigos 182 e 183 da Constituição Federal (Brasil, 1988) são os que tratam da cidade, mas de forma sucinta. Neles está escrito que a propriedade

privada na cidade cumpre uma função social, que os municípios com mais de 20 mil habitantes devem ter os seus respectivos planos diretores e as regras para a posse por usucapião. Contudo, esses artigos sequer mencionam o espaço público. Da mesma forma, o Estatuto das Cidades (Brasil, 2001), que é mais recente e pressupõe uma maior quantidade de debates democráticos em sua construção, é igualmente vago ao tratar sobre o espaço público urbano.

Já a legislação municipal goianiense repete a legislação federal ao ter o espaço público como um conceito ausente, ou mais especificamente, vago. Neste caso, a Lei Orgânica do Município reconhece em seu Artigo 48 a necessidade planejamento municipal sendo um dos objetivos a “VI - preservação e recuperação dos espaços públicos da cidade e de seus logradouros;” (Goiânia, 2012). Já no Artigo 261-A, que trata das políticas de acesso à cultura, está redigido que uma das incumbências do Poder Público é a “X - Criação, manutenção e descentralização de espaços públicos equipados para a formação e difusão das atividades culturais;” (*Idem*). Entretanto, em nenhum artigo ou anexo da referida lei há referências ao que se compreende como espaço público, muito menos a definição do que ele se constitui para os munícipes de Goiânia.

É verdade que, tendo em vista uma das referências dessa pesquisa (Leontiev, 1978), o acesso à cultura é um fator de emancipação e de qualidade de vida, o que se reflete em cidadania. Portanto, políticas públicas que promovam o acesso à cultura, inclusive no espaço público, são indubitavelmente bem-vindas, porém isto não muda o fato de que a Lei Orgânica (Goiânia, 2012) também é vaga a respeito do espaço público.

O Plano Diretor de Goiânia – PDG (Goiânia, 2022b), a mais recente entre todas as legislações, por fim, define em seus objetivos que

Art. 2º A política urbana do Município de Goiânia sustentar-se-á nos princípios da igualdade, oportunidade, transformação e qualidade, objetivando ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e da propriedade, garantindo o bemestar de sua população, a requalificação, proteção e manutenção do território do Município em sua totalidade e uma cidade mais justa e sustentável. (Goiânia, 2022b)

Sendo que nos parágrafos seguintes assinala o que se entende por igualdade, oportunidade, transformação e qualidade. Em todas as definições são ausentes os conceitos de inclusão, justiça espacial, espaço público, cidadão e cidadania, que aparecem no decorrer do referido PDG.

Embora esse Plano não defina explicitamente o "espaço público", ele é a legislação que mais aborda o tema. O PDG sugere que o espaço público é qualquer parte da cidade que não seja privada, incluindo calçadas, ruas, praças, escolas, postos de saúde, parques, entre outros. Também estabelece metas para o espaço público, como melhorar a paisagem urbana, ser

acessível para pessoas com mobilidade reduzida e adequado para o transporte público e edifícios. Além disso, o artigo 75 do PDG garante o acesso igualitário a todos os cidadãos aos equipamentos e espaços públicos.

A fragilidade desse documento em relação ao espaço público tem relação com os interesses hegemônicos do capital sobre Goiânia. Barreira *et. al.* (2022) explicam que a promulgação da referida lei se deu com a interdição da participação popular nos debates enquanto favoreceu a participação dos agentes capitalistas, principalmente os capitais imobiliário e incorporador, potencialmente prejudicados com uma lei que privilegiasse o valor de uso da cidade sobre o valor de troca. Os autores afirmam que a referida lei ignorou vários problemas urbanos, por exemplo, a necessidade de recuperação de áreas nascentes, matas ciliares, frenagem da expansão e do adensamento urbano, dentre outros problemas.

Diante da fragilidade da legislação, bem como os democraticamente questionáveis processos⁷ que resultaram na publicação dela, cabe reafirmar a noção de espaço público que toma como referência Arendt (2004) e Serpa (2008) e a vivência empírica na cidade de Goiânia, o que é contemplado no Capítulo 1. Dada esta fundamentação, o que se revela é que os espaços públicos de Goiânia reproduzem os mecanismos de exclusão, pois estão subordinados ao valor de troca que favorecem os agentes econômicos hegemônicos da cidade, ao invés do valor de uso que pudesse favorecer os trabalhadores.

Se a função do espaço público não é reconhecida na legislação, a produção do espaço urbano goianiense é igualmente negligente. Conforme Grande (2016), o Setor Central de Goiânia foi projetado pensando em sua apropriação pública para os habitantes da cidade. No entanto, muito do que foi planejado para ele perdeu o sentido original. O bairro perdeu assim a preferência como local de moradia e de lazer das elites sociais, que passaram a preferir os chamados bairros nobres, os condomínios fechados e os shoppings centers afastados. Os espaços públicos do centro foram abandonados, são pouco frequentados, local de passagem ou cujas formas de apropriação são indesejadas para a maioria da população, como os grafiteiros e flanelinhas.

Outro exemplo dado por Grande (2016) é a preferência que Goiânia fez pelo transporte individual, o que inibiu o transporte coletivo, a pedestrialização e isolou espaços como praças e canteiros, com finalidade de dar maior fluidez aos veículos particulares, que em muitas das vezes são a única forma de acessar outros espaços da cidade. Na prática isso se traduz na retirada de faixas de pedestres, na redução ou inexistência de tempo de travessia dedicado a eles, na

⁷ Cf.: Barreira *et. al.* (2022).

autorização de limites de velocidade maiores, porém inseguros e ruidosamente incompatíveis com a vizinhança.

Os parques e lagos são outra modalidade de espaço público reconhecida em Goiânia. A investigação de Araújo (2021) sobre a localização, infraestrutura, apropriações e usos desses espaços localizados na Região Metropolitana de Goiânia (RMG) confirmas contradições como as reveladas por Serpa (2008). De um lado, é possível assinalar a dimensão pública de tais espaços, pois há muitos grupos e uma variedades de usos por parte da população, como descanso, prática de exercícios, recreação e contemplação da natureza. Por outro lado, é perceptível em muitos deles os usos considerados inapropriados, como furtos, tráfico de drogas e práticas sexuais. Porém, nada comparada ao interesse de ampliação do capital.

Segundo Serpa (2008), em grandes cidades capitalistas a construção de parques públicos está associada ao interesse de agentes capitalistas, como imobiliárias e incorporadas. Tais espaços são construídos, bem com dotados de sofisticação como forma de valorizar os terrenos próximos, onde serão construídos edifícios e centros comerciais como os *shoppings centers*. Tais obras tem como público as classes sociais economicamente mais elevadas, causando a exclusão simbólica das pessoas de classe social baixa. Neles as condições de acesso, os custo para se consumir em estabelecimentos como restaurantes, além dos códigos sociais velados são aspectos que excluem as pessoas com condições econômicas reduzidas, pois elas dependem de formas de acesso nem sempre disponíveis ou eficazes a estes espaços, não tem condições de pagar por uma refeição servida no local ou possuem roupas e padrões de consumo considerados abaixo do que implicitamente é considerado adequado ao local.

Em Goiânia, Prado (2012) confirma isto ao tratar do processo de construção do Parque Flamboyant, talvez até o presente dia o melhor exemplo de subordinação do espaço público goianiense aos interesses dos agentes capitalistas. Além do mais, é pertinente citar Araújo (2021, p. 409), que diz

A revisão bibliográfica e trabalhos de campo também ratificaram a tese de que os parques e lagos municipais são utilizados por agentes imobiliários como objetos capazes de agregar valor à terra, super valorizando terrenos e imóveis localizados na adjacências dos espaços públicos, fomentando processos de segregação e gentrificação no espaço urbano. Além disso, observou-se que diversas intervenções imobiliárias têm provocado importantes danos ambientais como o comprometimento do lençol freático, o que demonstra a necessidade do estabelecimento de ações de fiscalização capazes de prevenir, atenuar e, se possível, reverter os danos causados ao meio ambiente (capítulo 1). (Araújo, 2021, p. 409)

A privatização de espaços públicos em Goiânia também ocorre frequentemente em suas numerosas praças. Conforme Nascimento (2015), essa privatização acontece quando a área da praça é legalmente doada a entidades privadas, empresas ou organizações religiosas. Muitas

vezes, esses beneficiários não realizam as melhorias necessárias após receberem as áreas públicas. Além disso, há casos em que construções privadas com fins comerciais são erguidas nos terrenos dessas praças.

Já De Paula (2019) destaca que a ocupação das praças em Goiânia é influenciada por padrões sociais, incluindo a desigualdade de gênero. As mulheres tendem a frequentar menos esses espaços devido ao medo de violência de gênero. Essa desigualdade impede a plena cidadania das mulheres, considerando a importância do espaço público para a ação política. No entanto, a autora ressalta que a solução para essa desigualdade vai além do espaço público, exigindo mudanças sociais que reconheçam e superem essas diferenças.

Vieira (2020) identifica uma tendência de privatização das praças e parques de Goiânia, com melhores infraestruturas localizadas em bairros nobres, enquanto áreas periféricas têm espaços públicos escassos ou precários. A privatização é vista como um meio de direcionar a população para espaços privados de consumo, como *shoppings* e condomínios fechados, promovendo o consumismo e a fetichização, o que contraria os ideais de cidadania.

Moraes (2006) observa que em Goiânia, o medo da violência e a valorização da moradia como consumo levaram ao surgimento de condomínios fechados, intensificando a privatização do espaço público e promovendo um estilo de vida mais individualista e isolado. Duarte (2023) acrescenta que essa tendência também está afetando as classes trabalhadoras, com a criação de condomínios fechados de baixo custo, contribuindo para o isolamento dos residentes e a privatização do espaço urbano.

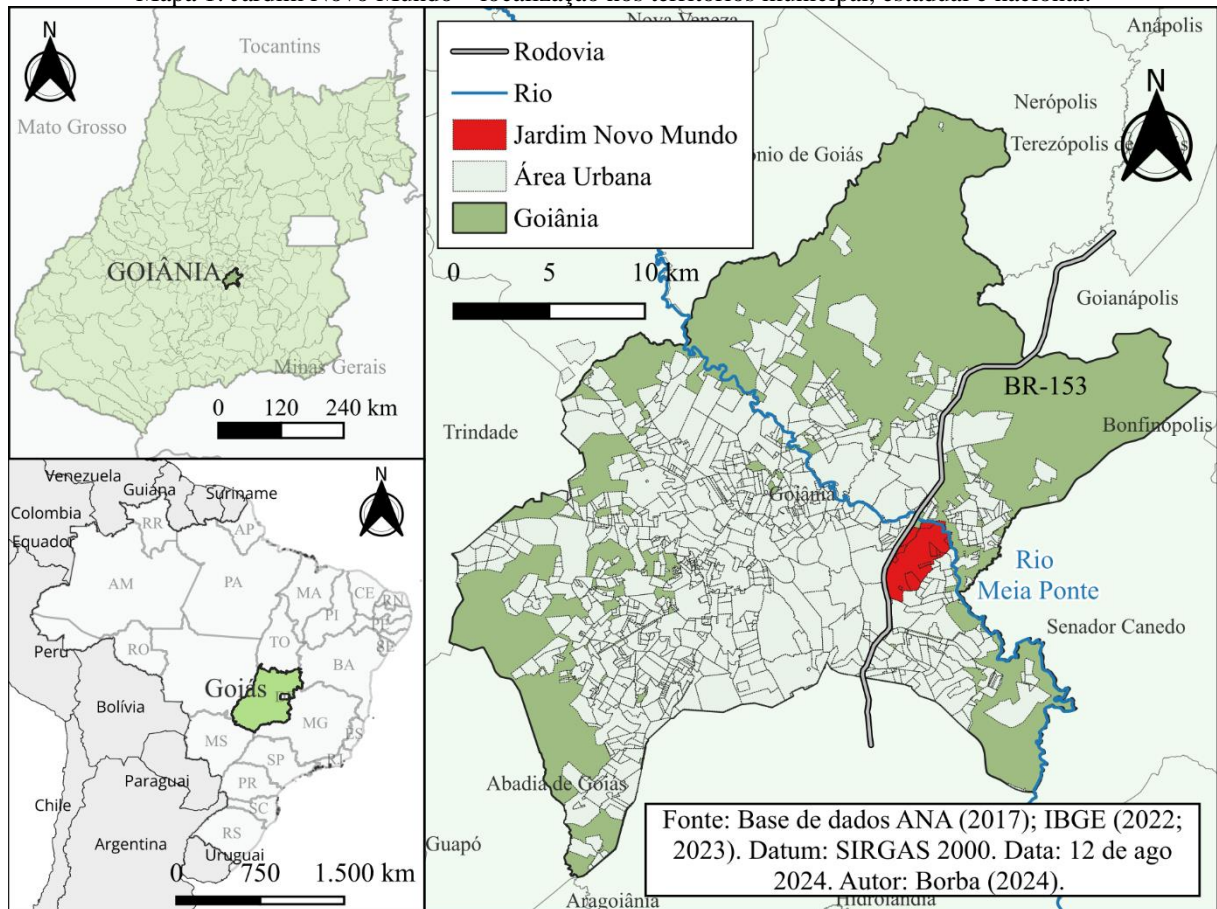
Em conclusão, o espaço público em Goiânia está sendo cada vez mais segregado e privatizado de várias maneiras. Embora não seja possível abordar todas essas formas nesta pesquisa, é importante destacar os riscos que essa tendência representa para a cidadania e para a sua democracia. Diante disso, uma proposta é o desenvolvimento de práticas de ensino que reforcem a dimensão cidadã e democrática da educação e promovam o direito à cidade.

2.2. O bairro da escola campo

A escola campo, que será tratada de forma específica no capítulo 3, fica no Jardim Novo Mundo, um bairro da Região Leste de Goiânia, dividido da cidade pela Rodovia Federal BR-153 (Mapa 1). Devido a implantação do Jardim Novo Mundo ter ocorrido em etapas diferentes, além das idades diferentes, existem etapas do bairro com outros nomes. Exemplos, Jardim Novo Mundo II, Chácaras Botafogo, Vila Romana etc. Porém, conforme Nascimento (1994) explica, a maioria dos moradores dessas diferentes etapas se identificam e são

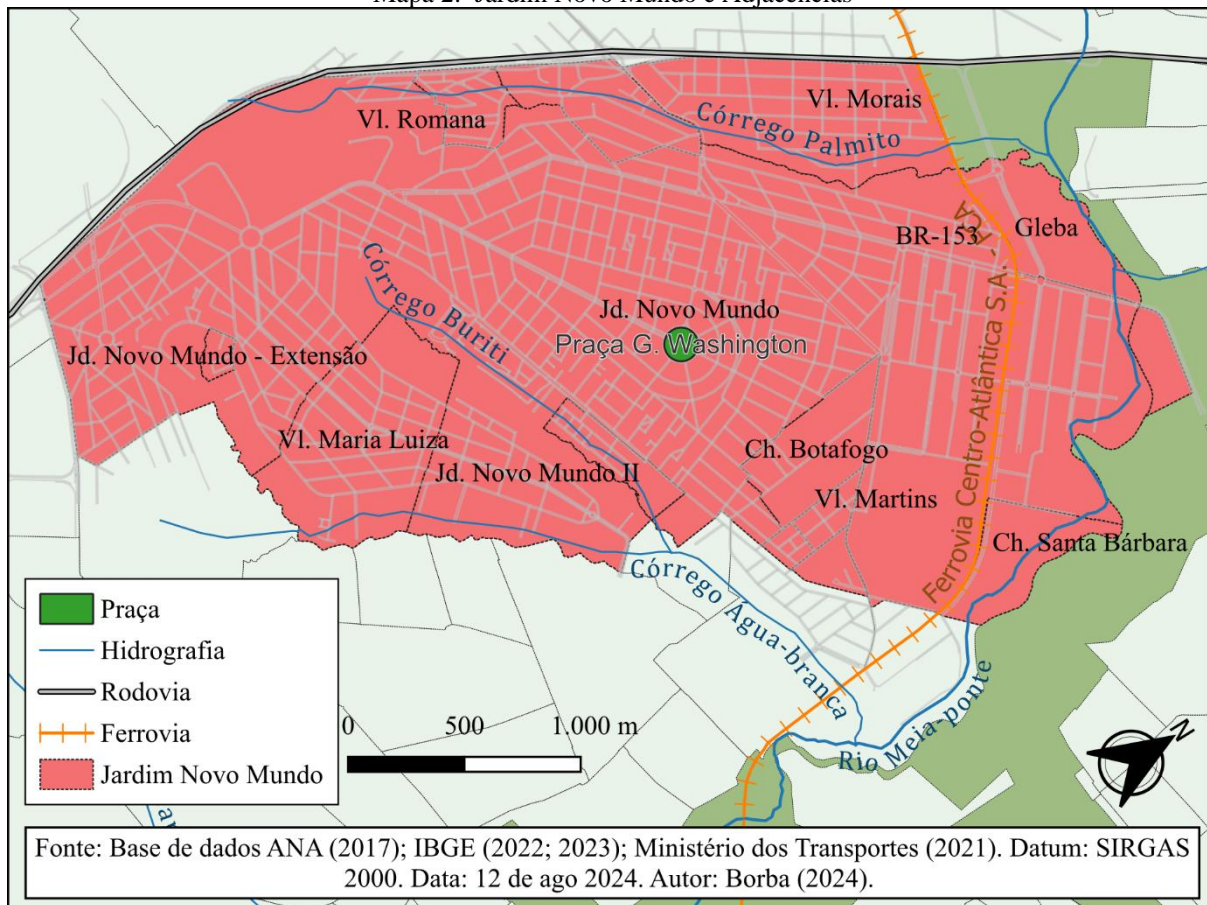
reconhecidos pelos demais como moradores do Jardim Novo Mundo, usando os nomes específicos, como Jardim Novo Mundo II ou Vila Martins, apenas em situações específicas, como o preenchimento dos endereços em algum cadastro formal. Além disso, essa distinção entre as diferentes etapas do bairro tem pouco sentido até para a Prefeitura de Goiânia, que adota como critério de distinção espacial o conceito de Unidades Territoriais de Planejamento, sendo que a UTP Jardim Novo Mundo, além de agregar o próprio bairro, também agrega essas etapas adjacentes, como a Vila Maria Luiza, o Jardim Novo Mundo – Extensão etc. (Mapa 2)

Mapa 1: Jardim Novo Mundo – localização nos territórios municipal, estadual e nacional.



O bairro foi fundada em 1953 por meio de um decreto municipal (Goiânia, 1953) que autorizou o parcelamento urbano da Fazenda Palmito, propriedade de um falecido desembargador. Nos anos seguintes, outras etapas foram lançadas através do parcelamento urbano das propriedades rurais vizinhas (Nascimento, 1994; Goiânia, 2023). Duas imobiliárias comercializaram os lotes, sendo a maioria dos compradores composta por humildes imigrantes, principalmente nordestinos com destaque para a Bahia (Nascimento, 1994).

Mapa 2: Jardim Novo Mundo e Adjacências



Segundo Nascimento (1994) e várias reportagens (Diário da Manhã, 1982; Folha de Goiás, 1982b, O Popular, 1982), o Jardim Novo Mundo foi fundado com uma infraestrutura precária, permanecendo assim durante muitos anos, sendo que as melhorias das quais o bairro goza hoje foram alcançadas graças a décadas de lutas sociais de seus moradores junto ao Poder Público.

Pelá (2016) explica que Goiânia e outras capitais projetadas do Cerrado são empreendimento capitalista que se viabilizaram com a exploração do trabalhador. Isto começou em um primeiro momento com mudanças no próprio campo, como o fim do acesso do trabalhador à terra e o desemprego estrutural, que causaram a migração desses trabalhadores para cidades como Goiânia, vendidas pelos agentes capitalistas como a promessa de prosperidade e de vida melhor. Uma vez na cidade, esses trabalhadores formaram grandes contingentes de pessoas sub/desempregadas, pressionando para baixo os salários, consequentemente aumentando a mais valia e os lucos daqueles que ganhavam com a construção da cidade. O fato dos primeiros moradores do Jardim Novo Mundo em sua maioria serem imigrantes, especialmente do campo (Nascimento, 1994), reforça a tese de Pelá (2016).

Outro ponto inferido a partir de Nascimento (1994) e reportagens da época, é que as primeiras casas do Jardim Novo Mundo foram construídas pelos próprios moradores, através de mutirões durante os dias e horários de descanso. Dinâmica que corrobora Maricato (2021), autora que faz a seguinte contraposição, nos países centrais interessou aos agentes capitalistas, em sua maioria indústrias, pressionar o Estado para a construção de casas populares, o que conteve os altos preços da moradia urbana, mantendo baixo o custo de vida dos trabalhadores. Isto garantiu a imigração para a cidade, conseqüentemente a mão-de-obra barata para as fábricas devido ao grande contingente de trabalhadores, e a dilatação do lucro das empresas. Já em países como o Brasil, pouco industrializados e de capitalismo periférico, sem o interesse consistente das indústrias, prevaleceram os interesses de outros agentes econômicos, aos quais interessava não só a especulação imobiliária, mas também que a construção das moradias populares fosse feita pelos próprios trabalhadores, exteriorizando para os trabalhadores os custos de construção da própria moradia, durante o descanso remunerado desses trabalhadores.

O histórico, a localização e aspectos sociais e econômicos permitem afirmar que o Jardim Novo Mundo, indubitavelmente, se trata de uma periferia, o que não quer dizer que ele esteja distante dos bairros centrais. Conforme o a Tabela 1 e o Mapa 3, pode se perceber que o bairro é relativamente próximo de bairros mais valorizados de Goiânia, que sediam os centros públicos de tomadas de decisões ou aos quais o cidadão pode recorrer para buscar justiça, por exemplo. Tal análise objetiva, por exemplo, formar uma percepção crítica a respeito da localização do bairro e dos espaços públicos aos quais os seus habitantes podem recorrer em busca de cidadania.

Tabela 1: Distância dos prédios públicos importantes em relação ao Jardim Novo Mundo (Pç. George Washington).

LOCAL	BAIRRO	DISTÂNCIA (KM)
Tribunal de Justiça de Goiás	Setor Oeste	7,3
Câmara dos Vereadores	Setor Central	5,2
Palácio das Esmeraldas (Gov. de Goiás)	Setor Central	5,2
Fórum Criminal de Goiás	Jardim Goiás	5,6
Ministério Público Estadual	Jardim Goiás	4,5
Assembleia Legislativa de Goiás	Parque Lozandes	4,5
Paço Municipal	Parque Lozandes	3,5

Dados obtidos através do aplicativo Waze (Android), conectado à internet no dia 02 de dezembro de 2023.
Organização: Borba (2024).

Em 2022 houve um Censo Demográfico no Brasil, mas até o momento da redação desta pesquisa muitos dados referentes a muitos temas não foram divulgados. Por esta razão usou-se os dados do Censo Demográfico de 2010, reconhecendo que uma pesquisa tão antiga tem limitações. Feita essa consideração, o que cabe dizer é que a UTP Jardim Novo Mundo

da renda média aferida em toda Goiânia. Tal desigualdade se expressa também no gênero, com a renda domiciliar média das mulheres equivalendo a 70% da renda média dos (Tabela 3).

Tabela 3: Renda Domiciliar Nominal Média segundo o Censo Demográfico de 2010 (i).

Território	TOTAL	Homens	Mulheres
Brasil	R\$ 2.548,08	R\$ 2.950,01	R\$ 2.085,53
Goiás	R\$ 2.504,54	R\$ 2.905,03	R\$ 1.993,76
Goiânia (GO)	R\$ 3.732,21	R\$ 4.423,06	R\$ 2.984,88
UTP Jardim Novo Mundo	R\$ 2.245,16	R\$ 2.628,90	R\$ 1.823,95

i – Valores corrigidos pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), divulgado pelo IBGE e considerando o intervalo entre dezembro de 2010 e novembro de 2023. Os valores originais, sem a correção, constam na Tabela 3170 do SIDRA/IBGE.

Fonte: IBGE. Tabela 3170 do SIDRA, Censo Demográfico de 2010. Organização: Borba (2024).

Embora a alfabetização não seja sinônimo de ler escrever adequadamente, pois representa apenas a capacidade de decodificar a língua escrita (Soares, 1998), este é um bom parâmetro para medir a qualidade de vida de uma população, uma vez que taxas baixas de alfabetização estão associadas a comunidades com condições de vida precária. Neste caso, o bairro da escola tem média maior do que as médias estadual e nacional, entretanto está abaixo da média do município (Tabela 4).

Tabela 4: População alfabetizada com idade igual ou superior a 10 anos em 2010.

	UTP Jd. Novo Mundo	Goiânia	Goiás	Brasil
Percentual	95,0%	96,9%	92,7%	91,0%

Fonte: Censo Demográfico de 2010. Organização: Borba (2024).

A escolaridade média da população adulta que reside na UTP Jardim Novo Mundo na maioria dos casos é inferior as médias nacional, estadual e municipal, principalmente quando se considera os graus maiores de escolarização. Apenas em relação ao Ensino Fundamental o bairro se sai melhor do que o estado e o país, entretanto, sempre atrás do município (Tabela 5).

Sobre o nome do bairro, Nascimento (1994) informa que Novo Mundo é uma forma reconhecida de se referir à América, além disso, suas ruas, avenidas e praças tem nomes de cidades, estados e países do continente ou de personalidades associadas a ele. Exemplos, as ruas Bogotá e La Paz, respectivamente capitais dos países da Colômbia e Bolívia, as ruas Missouri e Yucatán, respectivamente estados dos Estados Unidos da América e do México, as ruas Panamá e Chile, nome de países americanos. Já a Avenida Símon Bolívar e a Rua Manoel Belgrano, levam o nome de atores históricos relacionados às independências da Colômbia, da Venezuela e da Argentina.

Tabela 5: Taxa Percentual de escolaridade da população – 2010.

Territorialidades	25 anos ou mais de idade com Ensino Fundamental completo	25 anos ou mais de idade com Ensino Médio completo	25 anos ou mais de idade com Ensino Superior completo
Brasil	54,92%	41,01%	11,27%
Goiás	54,97%	44,62%	10,27%
Goiânia (GO)	71,44%	56,98%	20,67%
UTP Jd. Novo Mundo	60,53%	43,78%	9,84%

Elaboração: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Pnud Brasil, Ipea e FJP, 2022.

Fontes: dados do IBGE e de registros administrativos, conforme especificados nos metadados disponíveis em: <http://atlasbrasil.org.br/acervo/biblioteca>. Compilação e organização: Borba (2024).

Diferente das velhas reportagens referenciadas acima, atualmente a infraestrutura do Jardim Novo Mundo é satisfatória. A maioria das ruas e avenidas são largas e geométricas, evidenciando que embora periférico, o bairro foi projetado por um urbanista. Todas as vias do bairro são asfaltadas, tem iluminação noturna, meio fio e drenagem pluvial, água encanada e coleta de esgoto. No entanto, a infraestrutura precisa de manutenção, exemplo, existem muitas lâmpadas apagadas, bueiros entupidos, meios fios quebrados etc.

Existe cobertura celular 4G e 5G, informação importante tendo em vista que o Governo Estadual está distribuindo chips de acesso à internet aos alunos das escolas públicas estaduais. Nas imediações da escola existem pelo menos 5 provedores de acesso à internet, a maioria deles em fibra ótica, inclusive o que atende a escola campo.

O bairro é cortado pela primeira linha de BRT da cidade e possui um terminal de integração, que é o único da Região Leste. As linhas conectam o bairro com os demais bairros da região, com o centro da cidade, com o Parque Lozandes (Paço Municipal), um grande *shopping center* da Região Sul da cidade e com outros municípios da RMG.

Além da escola campo, a pesquisa identificou no bairro pelo menos 10 escolas públicas e mais 3 particulares. Juntas elas atendem todas as modalidades da educação básica. Existe também um centro educacional do Governo de Goiás, que oferece a prática de esportes, cursos profissionalizantes e de artes, uma Unidade Pronto Atendimento (UPA), a sede do SAMU (Serviço de Atendimento Móvel de Urgência) de Goiânia, do Distrito Sanitário da Região Leste e do Conselho Tutelar da Região Leste. Contudo, a única delegacia de polícia da região foi fechada e seu prédio está abandonado.

A economia do Jardim Novo Mundo é diversificada. A maior indústria dali é uma unidade da Itambé, um grande grupo de laticínios com sede em Belo Horizonte – MG. Há também um polo distribuidor de combustíveis, operado pelas representações regionais da Ultrapar (Ipiranga), Raízen (Shell), Vibra (BR ou “Petrobras”) e da ALE. Os combustíveis

chegam do Sudeste do país através da Ferrovia Centro-Atlântica (operada pela VLI) e do poliduto OSBRA, operado pela Transpetro (Grupo Petrobras).

O comércio compreende vários tipos de estabelecimentos como padarias, pizzarias, sorveterias, salões de beleza, postos de combustíveis, supermercados de diversos portes, drogarias independentes e de grandes redes, agências bancárias, escritórios de contabilidade, advocacia, clínicas odontológicas etc.

2.2.1. O espaço público no bairro da escola campo

Ao se observar o Jardim Novo Mundo e comparar com as formas de espaços públicos encontradas em Goiânia, percebe-se uma carência de possibilidades e de usos nesse bairro. Por exemplo, inexitem no bairro centros culturais, bibliotecas, museus, cinemas e outros tipos de espaços públicos abertos à comunidade e com a finalidade de acessar a cultura. Também inexitem quadras públicas, pistas de skate ou outros equipamentos públicos que objetivem promover o acesso dos moradores às práticas esportivas. Sobra às pessoas que se interessam por isso, por exemplo, pagar pelo aluguel de quadras de futebol ou vôlei, bem como mensalidades nas academias do bairro que ofereçam modalidades como natação ou artes marciais.

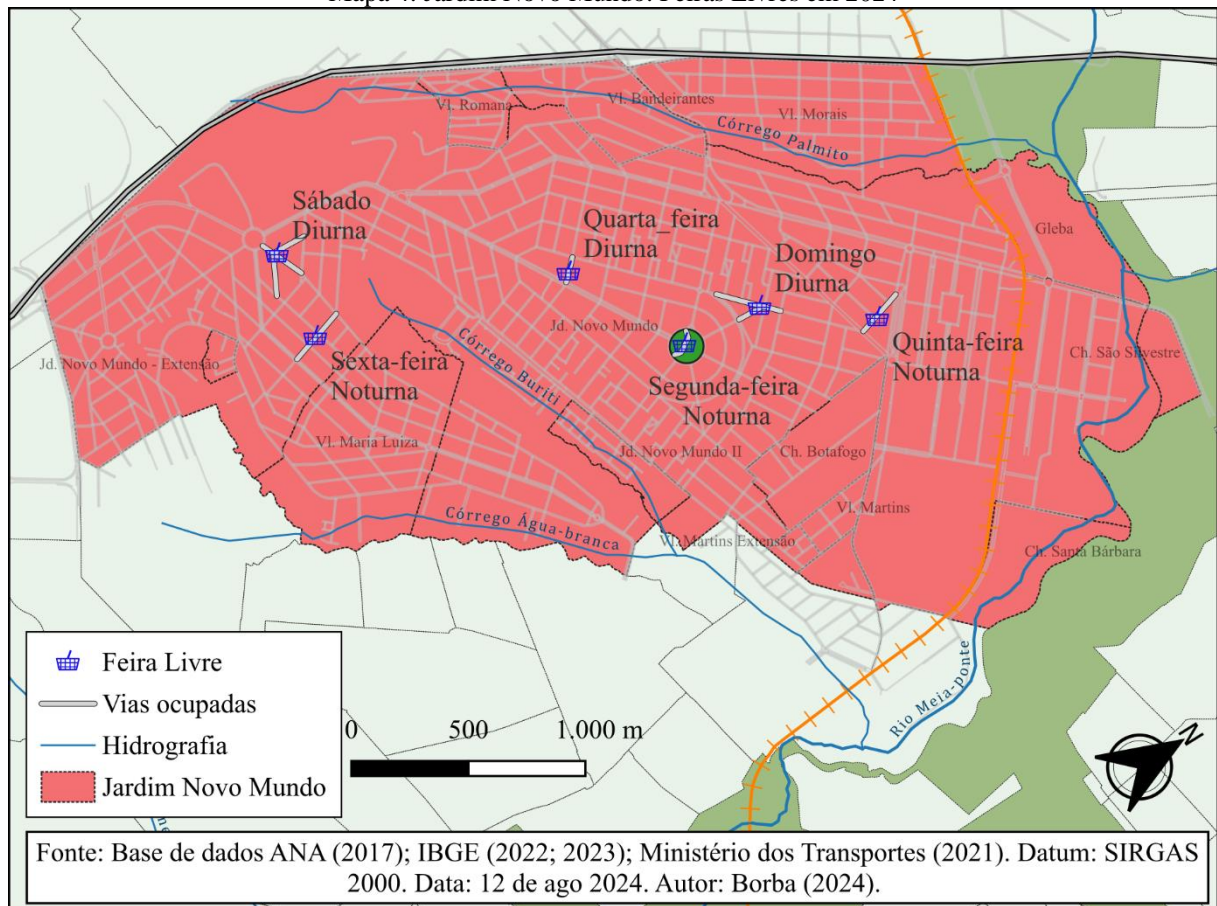
Não existem ciclovias e ciclofaixas no bairro, embora muito de seus habitantes possam ser vistos usando a bicicleta como meio de transporte. As ruas e avenidas são destinadas aos veículos automotores, seja para a circulação deles ou para o estacionamento nas laterais. É fácil perceber que as calçadas não priorizam os pedestres. Mesmo que o bairro tenha 70 anos, muitas delas sequer foram construídas, enquanto outras precisam de reparo, estão desniveladas e não priorizam o pedestre, pois favorecem mais o acesso dos carros às garagens particulares. Muitas calçadas são usadas como depósitos irregular de lixo, entulho ou são apropriadas pelo comércio local para a exposição de mercadorias ou para a instalação de mesas e cadeiras, o que também é ilegal.

Existem muitas feiras livres no bairro, praticamente uma a cada dia da semana, exceto terça-feira, alternando os horários e os locais de funcionamento delas (Mapa 4). Não gozam da mesma fama que outras feiras da cidade, como a Feira Hippie (Setor Norte Ferroviário), Feira da Lua e Feira do Sol (ambas no Setor Oeste) e a Feira da Nuvem (Setor Coimbra), conhecidas fora do estado de Goiás. Entretanto, as feiras do bairro tem preços baixos e condizentes com a população. Os principais produtos comercializados são aves vivas, alimentos naturais, em sua maioria produzidos por pequenos agricultores da RMG, roupas e calçados, também produzidos

na região, além de artigos de utilidade doméstica e acessórios para aparelhos eletrônicos, em sua maioria importados.

Estudantes locais frequentam as feiras do bairro antes ou depois das aulas para comer, principalmente pastéis fritos, fazer compras ou apenas socializar. Alguns trabalham na feira, enquanto outros vão para acompanhar os amigos ou paquerar. Os parques e praças do Jardim Novo Mundo serão destacados em tópicos específicos.

Mapa 4: Jardim Novo Mundo: Feiras Livres em 2024



2.2.2. Bosques e parques ambientais

Em Goiânia uma forma de espaço público muito valorizada é a dos parques e bosques urbanos. A maioria deles é construída em áreas de preservação permanente, como nascentes e matas ciliares, com a finalidade de recuperar e de preservar essas áreas, bem como ser uma opção de lazer, descanso e contemplação da paisagem pelos moradores. Tais espaços públicos são definidos como área verdes no PDG (Goiânia, 2022b) e segundo diversos autores que abordam esse tema (Prado, 2012; Araújo, 2021; De Paula, 2019), a construção da maioria deles,

bem como a melhor infraestrutura encontrada em alguns, está associada aos bairros da cidade que despertam maior interesse do capital imobiliário e das classes sociais elevadas, o que tem gerado desigualdades de acesso e usufruto do espaço público na cidade.

Relembrando Serpa (2008), o privilégio de certas regiões da cidade para receber mais e melhores espaços públicos trata-se de uma privatização desses através do vínculo estabelecido entre o mercado e o Estado. Afinal, embora se pressuponha que esses parques e bosques devem ser públicos, a construção deles em bairros privilegiados objetiva a valorização dos imóveis localizados neles e a qualidade de vida das classes sociais elevadas. Por outro lado, os bairros periféricos, onde residem os trabalhadores, carecem desses espaços, dos sentidos e da qualidade de vida que eles geram.

Em relação ao polígono formado pelo Jardim Novo Mundo e suas adjacências, o que cabe considerar é que bairro possui córregos e suas respectivas nascentes. São eles os córregos Palmito, Água Branca e seu afluente, o córrego Buriti. Todos eles são afluentes do Meia Ponte, um rio que limita o bairro ao Nordeste e cuja maior importância no contexto de Goiânia é o fornecimento de parte da água potável consumida pela sua população. Esse rio também atende o estado com a agricultura irrigada e a geração hidrelétrica.

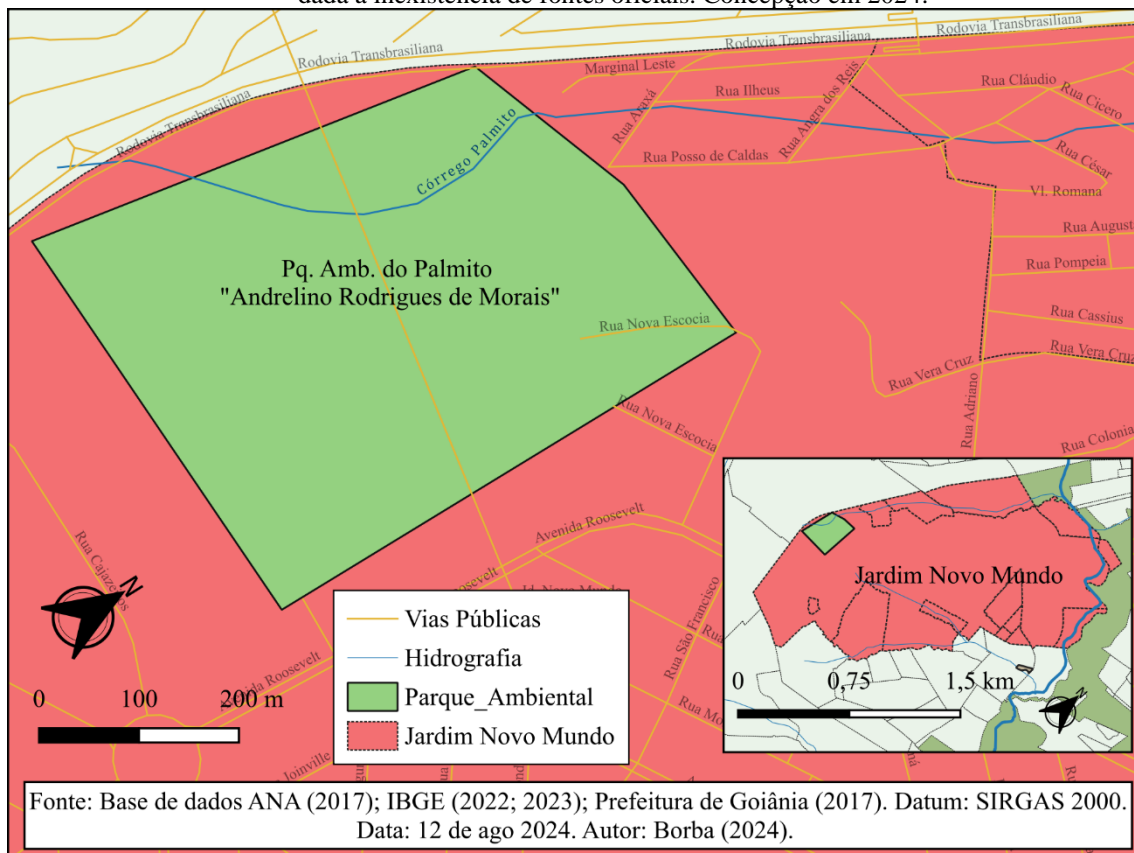
No contexto do Jardim Novo Mundo e suas adjacências, tal rio e afluentes estão degradados pelo desmatamento, ocupação irregular das margens, erosão, lançamento de esgoto, lixo e entulho de formas clandestinas. Ao mesmo tempo, faltam no bairro parques e florestas urbanas que contribuam para preservar e mitigar os danos sofridos em sua hidrografia. Além do mais, cabe dizer que na condição de bairro periférico de Goiânia, o Jardim Novo Mundo não desperta o interesse do capital imobiliário, ao qual se associa o Estado com a construção da maioria dos novos parques da cidade (Araújo, 2021; De Paula, 2019) Isto também contribui para que a Região Leste, onde o bairro Jardim Novo Mundo se insere, se configure também como uma das regiões mais carente da cidade no que se refere a quantidade de parques e bosques urbanos, bem como à estrutura adequada deles (Prado, 2012).

Parque Ambiental do Palmito Andreino Rodrigues de Moraes

Esforços para corrigir tal desigualdade já foram feitos na história recente da cidade. Em 2020 um vereador da Região Leste aprovou um projeto de lei criando nas nascentes do Córrego Palmito o “Parque Ambiental do Palmito Andreino Rodrigues de Moraes” (Mapa 6). Entretanto esse projeto de lei foi vetado pelo então prefeito Iris Rezende Machado com as seguintes justificativas: a inexistência na Prefeitura de um projeto anterior ao proposição do

projeto de lei para criar o parque; o fato da área dele estar precariamente delimitada, havendo chácaras particulares, públicas e algumas ocupadas por posseiros; a inexistência de abaixo-assinado da população pedindo a construção do parque; bem como, documento da família do falecido senhor Andreilino Rodrigues de Moraes manifestando o desejo e autorizando nomear o novo espaço público com o nome de seu ente. Por fim, o prefeito justificou em seu veto haver uma lei que proíbe dar o nome da mesma pessoa para logradouros públicos diferentes (Goiânia, 2020).

Mapa 5: Pq. Ambiental do Palmito “Andreilino Rodrigues de Moraes” – área presumida pelo autor da pesquisa dada a inexistência de fontes oficiais. Concepção em 2024.



Todavia, as justificativas dadas pela Prefeitura para vetar o projeto de lei parecem ser relativas. Conforme Prado (2012), a criação de outro parque público de Goiânia, o Parque Flamboyant Lourival Louza seguiu outros trâmites, diferente dos apontados pelo Executivo municipal naquele veto. Desta forma, tal parque foi criado a despeito de haver um projeto prévio na Prefeitura ao projeto da Câmara dos Vereadores que o criou. Inclusive, a desafetação do antigo ocupante, o extinto Automóvel Clube de Goiás, para o surgimento do novo parque também se deu por força de uma nova lei promulgado para o caso específico. A finalidade de tudo foi possibilitar aos grupos empresariais locais a incorporações de terrenos públicos em outras áreas do município, o pagamento de débitos fiscais através da doação de projetos e de

obras, bem como favorecer a valorização do solo urbano do Jardim Goiás e lançar ali, nas imediações do parque, condomínios verticais de luxo, evidentemente destinados às classes sociais elevadas ao invés dos trabalhadores.

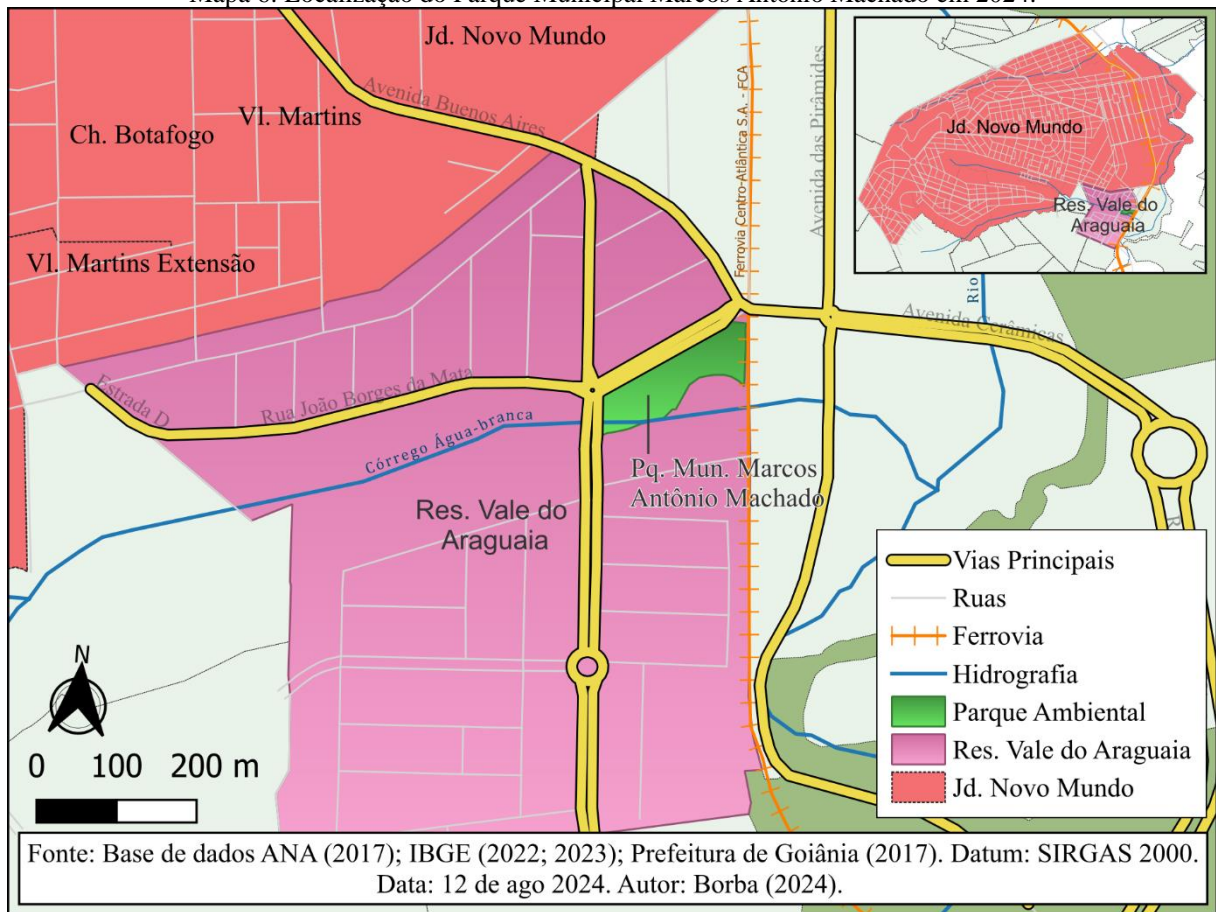
Cabe destacar também que, além de faltar ao Jardim Novo Mundo e à Região Leste áreas verdes, o Córrego Palmito é historicamente negligenciado pelo Poder Público, havendo há décadas a ocupação inadequada de suas margens, o que tem gerado prejuízos ambientais e sociais (Folha de Goiás, 1982a), problemas que a existência de um parque em suas nascentes e margens poderiam ser dirimidos.

Parque Municipal Marcos Antônio Machado

Em 2023 a carente Região Leste finalmente ganhou um parque com as intervenções necessárias para que ele possa ser usado pela comunidade, trata-se do Parque Municipal Marcos Antônio Machado (Parque Marcos Antônio), ilustrado no Mapa 6. As obras do parque foram iniciadas no II trimestre de 2023 e inauguradas em 29 de outubro de 2023 pela Prefeitura de Goiânia em um local que anteriormente servia ao descarte ilegal de lixo e entulho.

Segundo reportagens do período (A Redação, 2023; Viver Goiás, 2023), o parque leva o nome de um falecido conselheiro tutelar da Região Leste e foi construído em $\sim 2.030 \text{ m}^2$ de uma área total de $\sim 11.604 \text{ m}^2$, entre a margem esquerda do Córrego Água Branca e a Avenida Acary Passos, no Residencial Vale do Araguaia (Mapa 6). Segundo um vereador da região (Sales, 2023), a obra custou R\$188.473,94 e foi financiada por uma emenda impositiva aprovada pelo próprio vereador, que agradeceu nas redes sociais à pessoa do prefeito da cidade e a do presidente da Agência Municipal de Meio Ambiente (AMMA).

Mapa 6: Localização do Parque Municipal Marcos Antônio Machado em 2024.



Observação: área do parque desenhada pelo autor da pesquisa.

O parque fica no Residencial Vale do Araguaia, no limite do bairro com o Jardim Novo Mundo, o que somado as vias que dão acesso ao parque, possibilita a esse espaço público ser acessado pelos moradores de ambos os bairros, inclusive se deslocando a pé. A visita de campo, ocorrida na tarde do dia 15 de dezembro de 2023, permitiu observar vários aspectos.

O parque possui pista de caminhada externa e passeios asfaltados (Figura 7), também possui aparelhos de ginástica ao ar livre, brinquedos infantis e área para animais de estimação. Um relógio solar é, talvez, o objeto mais curioso dali. Feito de metal ele registrava aproximadamente 16h30 no momento da visita, o que é um bom acerto considerando o horário real, que era de 16h10 (Figura 8). Entre outros objetos, a arborização era jovem e não produzia muita sombra (Figura 7).

A primeira visita ao parque durou aproximadamente 20 minutos e contou apenas duas pessoas no parque, ambas de passagem por lá. Já segunda visita, na tarde do domingo 17 de dezembro de 2023, contabilizou-se cerca de 40 pessoas no parque, a maioria delas estava em famílias usando o espaço para descanso e lazer.

Figura 7: Prq. Marcos Antônio Machado: pavimento e vegetação



Figura 8: Prq. Marcos Antônio Machado: relógio solar fotografado às 16h10.



Data das fotografias 15 de dezembro de 2023. Autoria e organização: Borba (2024).

A construção do Parque Marcos Antônio Machado revelou vários pontos críticos. O primeiro deles é que o parque não foi construído em toda área pública disponível, apenas em $\sim 2.030 \text{ m}^2$ de $\sim 11.604 \text{ m}^2$, com o restante da área, que poderia ser reflorestada, propiciando as vantagens de uma floresta urbana, seguindo abandonada, tomada por ervas daninhas e usada para o descarte irregular de lixo e entulho. Também faltou a recuperação das margens do Córrego Água Branca através do replantio da mata ciliar, que simplesmente não existe, assim como não existe no parque nenhum lago ou canal, que são encontrados nos parques localizados nos bairros valorizados (Figura 9).

Já a sinalização das vias locais não prioriza o acesso do pedestre ao parque (Figura 10), as ruas são movimentadas, sendo que a Avenida Acary Passos tem um tráfego considerável. Por fim, inexistem no parque equipamentos como banheiros públicos, bebedouros, base da Guarda Civil, quiosques e pequenos estabelecimentos etc.

Figura 9: Área não urbanizada do Prq. Marcos A. Machado

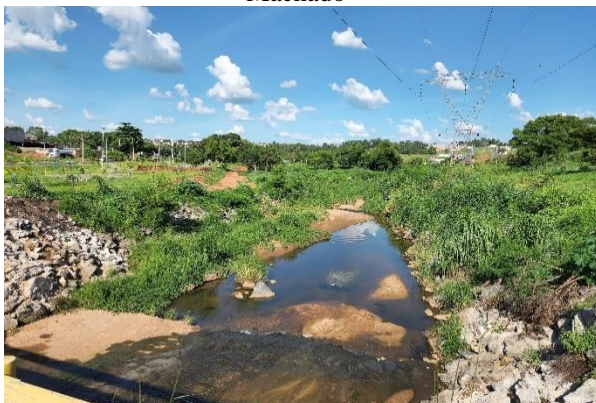


Figura 10: Av. Acary Passos: ausência de sinalização para pedestres



Data das fotografias: 15 de dezembro de 2023. Autoria e organização: Borba (2024).

Todas essas ausências evidenciam que, embora o Parque Municipal Marcos Antônio Machado seja uma conquista para os moradores da Região Leste, o que inclui o Jardim Novo Mundo, ainda há muitas lutas a serem travadas, pois com tantos pontos críticos, vê-se que a Prefeitura de Goiânia investe mais e melhor nos parques dos bairros valorizados, o que não é o caso da Região Leste.

2.2.3. As praças do Jardim Novo Mundo

Diferente dos parques ambientais, as praças são espaços abundantes no Jardim Novo Mundo. Um exemplo disso são as pequenas praças localizadas nas esquinas de ruas de baixo movimento e que evidenciam a preocupação do projetista do bairro em atender as residências vizinhas com um espaço de encontro dos moradores, prática de atividades recreativas, descanso etc. Porém, a maioria das pequenas praças do bairro não recebe manutenção e foi abandonada pelos moradores.

Um exemplo disso é a praça pequena localizada em uma esquina do calmo cruzamento das ruas Valparaíso e Illinois (Figura 11). Segundo o Mapa Fácil de Goiânia (Goiânia, 2023), a praça em questão tem 1.050 m² e nenhum nome cadastrado, o que também acontece com as outras praças com o mesmo perfil. Após visitá-la, no final da tarde do dia 14 de dezembro de 2023, foi possível observar que a praça estava deserta, não havia ninguém nela além do pesquisador, algo contraditório pois, muitos moradores do bairro gostam de frequentar as praças no final da tarde, como era o caso, e porque já havia começado as férias escolares do final de ano, pressupondo que muitas crianças e adolescentes estariam em casa, ociosas e querendo ir a um espaço público, como uma praça, para encontrar amigos, conversar, divertir etc. (Figura 12)

Figura 11: Praça sem nome na esquina das ruas Valparaíso e Illinois.



Figura 12: Praça sem nome: detalhes da conservação.



Data das fotografias: 15 de dezembro de 2023. Autoria e organização: Borba (2024).

Desta forma, o que cabe concluir é que a falta de manutenção e o abandono de todos, Estado e moradores, fazem com que a praça em questão não se trata de um espaço público efetivamente, pois não há apropriações e usos (Santos, 2022) tais como, por exemplo, local de festa, de contemplação, de preservação, de encontro dos moradores, recreação etc. Nem serve à cidadania e à democracia, pois nela não há pessoas que se utilizem dela para se encontrar e conhecer o outro, empreender trocas, debates e se mobilizar em prol de cuidado (Arendt, 2004).

Praça Diolinda Batista de Souza

A Praça Diolinda Batista de Souza, popularmente conhecida como a Praça do Palmito, tem segundo o Mapa Fácil de Goiânia 8.800 m² (Goiânia, 2023). A praça possui razoável arborização, é bem gramada, possui bancos, embora a maioria seja antiga e precisa de manutenção (figuras 13 e 14). Em seu interior inexistem equipamentos como aparelhos de ginástica e brinquedos infantis, muito menos estabelecimentos comerciais, como quiosques e os famosos pit-dogs⁹. A maior parte dos passeios é estreita, está desnivelada, quebrada ou já foi arrancado pelas chuvas fortes que caem todos os anos na cidade. Também inexistente pista de caminhada por lá.

Figura 13: Pç. Diolinda Batista de Souza (Palmito): estrutura simples e vazia.



Figura 14: Pç. Palmito: passeios internos destruídos.



Data das fotografias: 17 de dezembro de 2023. Autoria e organização: Borba (2024).

⁹ O pit-dog é um tipo de lanchonete muito comum na paisagem e no imaginário de Goiânia. Trata-se de um estabelecimento pequeno, com o tamanho similar ao de uma banca de revistas, onde são preparados sanduíches chamados popularmente de *x-salada*, embora este nome represente apenas uma das receitas de sanduíche que o pit-dog costuma servir, localmente ou por meio de entregas. Além de Goiânia e municípios do entorno, em 2020 foi sancionada lei estadual reconhecendo os pit-dogs como patrimônio cultural imaterial de Goiás (Goiás, 2020). Os pit-dogs são encontrados em praticamente todos os bairros de Goiânia, geralmente nos interiores das praças.

A visita do pesquisador, ocorrida na tarde do dia 17 de dezembro de 2023, permitiu observar que a praça é delimitada por grandes avenidas, como a Anhanguera, e importantes ruas que atendem à circulação tanto dos moradores locais, como dos demais bairros da Região Leste e de municípios vizinhos, como Senador Canedo e Bonfinópolis. Tudo isto, somada ao comércio dinâmico da região, caracterizado por agências bancárias, dos Correios, grandes supermercados e farmácias, por exemplo, gera um trânsito intenso de veículos, que nos padrões de planejamento viário da Prefeitura de Goiânia tem preferência sobre os pedestres.

Essa preferência evidencia na periferia o que Grande (2016) identifica como um dos problemas do centro de Goiânia, a prioridade ao transporte motorizado individual como uma das causas do esvaziamento dos espaços públicos da cidade. Desta forma, inexitem na região redutores de velocidade, semaforização específica ou faixas de travessia com a finalidade de tornar segura a passagem de pedestres até a praça. Aliás, a única faixa de pedestres local fica no único cruzamento semaforizado da praça, no encontro das avenidas Anhanguera e Simon Bolívar, e tem a finalidade de atender os usuários que precisam acessar a Estação Palmito do BRT Eixo Anhanguera (figuras 15 e 16).

Figura 15: Pç. Palmito: o único cruzamento favorável à travessia de pedestres.



Figura 16: Pç. Diolinda Batista de Souza: Estação Palmito do Eixo Anhanguera.



Data das fotografias: 17 de dezembro de 2023. Autoria e organização: Borba (2024).

Praça George Washington

A Praça George Washington (Figura 17) fica localizada em um círculo radial formado pelas avenidas New York e Simón Bolívar e pelas ruas Norfolk e Texas. Conforme o Mapa Digital Fácil de Goiânia (Goiânia, 2023), ela possui 18.916 m² e é por isso a maior praça do bairro. Em relação aos objetos, a praça possui uma pista de caminhada larga e asfaltada, muito frequentada pelos moradores no começo da manhã e no final da tarde (Figura 18).

Figura 17: Pç. George Washington: visão geral.



Figura 18: Pç. George Washington: pista de caminhada e flamboyants (Delonix Regia).



Data das fotografias: 15 de dezembro de 2023. Autoria e organização: Borba (2024).

Uma reforma recente deixou todos os passeios cimentados, instalou novos bancos de concreto e modernizou a iluminação noturna. Para as diferentes atividades, a praça tem brinquedos infantis (Figura 19), quadra de areia, aparelhos de ginástica e um grande estacionamento asfaltado. Todos usados pelos moradores, sendo que o estacionamento aos finais de semana é usado como quadra de vôlei e nas noites de segunda feira para a realização de uma feira livre. Uma parte da praça é ocupada pelo Centro de Referência em Convivência da Pessoa Idosa (CRCI), vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Humano e Social de Goiânia, e por um modesto pit dog.

A respeito da vegetação, a praça tem um lado mais arborizado do que o outro, sendo as sombras apreciadas pelos frequentadores. No passado havia jardins floridos mantidos pela Prefeitura, entretanto no dia da visita, a grama estava alta e os poucos canteiros estavam tomados por ervas daninhas (Figura 20).

Figura 19: Pç. George Washington: brinquedos infantis com estrutura modesta.



Figura 20: Pç. George Washington: carência de poda e combate às ervas daninhas.



Data das fotografias: 15 de dezembro de 2023. Autoria e organização: Borba (2024).

Além desses usos, é comum ver na praça famílias acompanhando crianças menores, estudantes das escolas próximas utilizarem para estender a volta para casa, conversar, tirar foto, paquerar. Muitos tutores levam seus animais de estimação para passear e, principalmente nos finais de semana, grupos religiosos utilizam a praça para encontros.

O Poder Público costuma aproveitar a praça para desenvolver ações de interesse público, como campanhas de vacinação, testagem do vírus da COVID-19, realizar edições do chamado “Mutirão da Prefeitura”¹⁰, *shows* de artistas regionais e nacionais etc.

Praça Monsenhor Moacir Bernadino

A Praça Monsenhor Moacir Bernadino está localizada na confluência das avenidas Anhanguera, Cristóvão Colombo e da rua Bogotá. Segundo o Mapa Digital Fácil de Goiânia possui uma área de 6.325 m². Seu nome refere-se ao antigo vigário da paróquia local, cujo trabalho religioso envolveu também a mobilização da igreja para temas sociais e que expandiram os direitos dos moradores do bairro (Goiânia, 2021). Até 2022, a praça jamais teve um nome oficial, o que só foi mudado com aprovação de uma lei municipal dando o nome do falecido vigário a ela (Goiânia, 2022a).

A visita ao local, realizada no dia 17 de dezembro de 2023, permitiu concluir: a arborização é satisfatória, existem alguns bancos e uma pista de caminhada com boa conservação, equipamentos de ginástica, brinquedos infantis e um pit dog (Figura 21). Mas não há jardins e a grama alta sugere falta de manutenção e usos, o que foi reforçado pelo fato de que durante a visita não havia pessoas nela usando nenhum de seus equipamentos, mesmo que fosse um final de tarde de domingo (Figura 22). Com isso é possível afirmar que, enquanto espaço geográfico, esta praça tem poucas ações.

¹⁰ Trata-se de um evento da Prefeitura de Goiânia que consiste em levar vários serviços públicos para os moradores locais. Esses serviços vão desde atendimento médico, psicossocial, odontológico, jurídico e cartorário à regularização cadastral e tributária, à solicitação de reparos em vias, iluminação pública, poda de árvores, entre outros. Além disso, costuma existir palestra e minicursos promovidas por organizações e universidades parceiras.

Figura 21: Pç. Monsenhor Moacir Bernadino



Figura 22: Pç. Mons. Moacir Bernardino: equipamentos de ginástica e pit dog.



Data das fotografias: 17 de dezembro de 2023. Autoria e organização: Borba (2024).

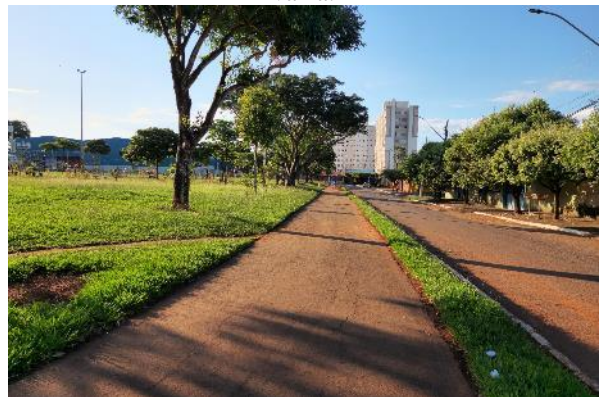
Praça Presidente Kennedy

A Praça Presidente Kennedy (figuras 23 e 24) é a segunda maior praça do Jardim Novo Mundo, com uma área de 10.185 m² (Goiânia, 2023), sendo localizada no cruzamento das avenidas Andreino de Moraes e Volta Redonda. Embora as avenidas tenham essa denominação, o tráfego delas é pequeno, similar ao de uma rua local, o que torna fácil o acesso à praça, apesar de inexistirem ao redor dela faixas de pedestres e redutores de velocidade.

Figura 23: Pç. Pres. Kennedy: quadra, playground e bancos ao fundo.



Figura 24: Pç. Pres. Kennedy: pista de caminhada vazia.



Data das fotografias: 17 de dezembro de 2023. Autoria e organização: Borba (2024).

A vizinhança tem um caráter misto, no lado Leste da praça predominam casas térreas, algumas muito modestas enquanto outras são grandes e de acabamento esmerado. Já no lado Oeste da praça existe uma loja do BÃO, um supermercado do tipo atacarejo pertencente a uma grande rede goiana. Além dele, há um condomínio com três torres e uma estimativa de 384

apartamentos construídos na última década pela MRV, uma incorporadora sediada em Belo Horizonte – MG e especializada em imóveis para famílias de baixa renda.

Durante a visita à praça, ocorrida na tarde do domingo dia 17 de dezembro de 2023, foi possível identificar alguns equipamentos. Ao redor da praça há uma boa pista de caminhada, pois é larga e sua superfície é regular, favorecendo a caminhada ou corrida. No interior dela tem uma quadra poliesportiva não coberta, além de aparelhos de ginástica e brinquedos infantis. Observando o estado de conservação de tudo foi possível inferir que a praça foi reformada há pouco tempo. Entretanto, a grama estava alta, atraía muitos insetos, sinalizando a necessidade de poda.

Quanto à apropriação da praça, foi possível ver que a maioria dos frequentadores eram crianças e adolescentes sem o acompanhamento dos responsáveis, o que sugere que suas famílias consideram aquele local seguro. A maioria das crianças andava de bicicleta, principalmente na pista de caminhada, que não tinha ninguém praticando exercícios. Nenhuma das crianças utilizava os brinquedos infantis locais, preferiam correr ou usar brinquedos próprios, como bolas.

Os adolescentes eram em sua maioria rapazes que preferiam jogar futebol na quadra, enquanto uma menor parte, dessa vez acompanhados de moças, preferia ficar sentada nos bancos conversando, mexendo no telefone celular e dando a entender que havia um clima de paquera entre eles. Os poucos adultos, inclusive idosos, estavam acompanhando os filhos e netos, havendo algumas famílias com crianças de colo na praça.

A visita durou ao redor de 30 minutos e a respeito das direções pelas quais os frequentadores chegavam e iam embora, pode-se perceber que a maioria deles, se trata de moradores das casas próximas, o que sugere pouco interesse dos moradores do condomínio pela praça.

3. CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA NA CONEXÃO DOS ESPAÇOS PÚBLICO COM A FORMAÇÃO CIDADÃ

O presente capítulo tem como objetivo tratar todo processo de convite do professor colaborador da pesquisa e das discussões teóricas e metodológicas necessárias a construção de uma proposta didática para o ensino de Geografia a partir do espaço público urbano com meta a formação cidadã. Também, tem como propósito descrever como essa proposta foi efetivada na escola, bem como analisar os seus aspectos fortes e fracos.

3.1. O convite do professor colaborador

O convite ao professor colaborador, sujeito da pesquisa, e por extensão da escola campo, teve como critérios de inclusão o docente ter formação universitária em Geografia Licenciatura, lecionar a disciplina para estudantes dos ensinos Médio e ou Fundamental, em escola ou colégio público, cuja direção e a respectiva secretaria de ensino autorizem a realização da pesquisa nas dependências do estabelecimento de ensino, a participação desse professor e de sua escola ou colégio de forma voluntária e anônima. Já os critérios de exclusão foram qualquer inadequação aos critérios de inclusão, ou seja, relacionados à formação do professor, nível de ensino em que ele atua, estabelecimento não ser público etc.

Uma vez aprovado o projeto desta pesquisa pelo CEP da UFG e respeitados os prazos de carências exigidos pelo órgão, foram iniciadas as buscas por professores dispostos a participar da pesquisa. Para isto, o pesquisador fez um mapeamento dos estabelecimentos estaduais de ensino localizados nas proximidades de sua casa, até então localizada na Região Norte de Goiânia, cruzando dados entre o serviço do *Google Maps* e o site da SEDUC – GO, tarefa que aconteceu durante a segunda quinzena de agosto de 2023.

Ao todo, foram contactadas cinco escolas e seis professores, sendo que em uma das escolas visitadas a diretora sequer autorizou a comunicação do pesquisador com o professor de Geografia da unidade, uma conduta não só autoritária, mas que ataca a soberania do professor, quem do ponto de vista institucional deve ser o principal interessado em decidir participar da pesquisa.

A dificuldade de comunicação com as quatro escolas inicialmente contactadas, bem como seus respectivos professores, é o motivo que levou o pesquisador à decisão de contactar a 5ª escola, onde anos antes atuou como professor de Geografia na EJA e que realizou o “*City*

Tour Noturno”, que originou parte das provocações desta pesquisa. A recepção nesta escola foi extremamente calorosa, o que facilitou ao pesquisador expor a todos, direção, coordenação e professores de Geografia, o projeto da pesquisa, conseguir a anuência da unidade escolar e o aceite inicial de uma professora.

Inicialmente, três professores aceitaram participar da pesquisa, sendo dois deles da 2ª escola visitada e uma professora dessa 5ª escola. Com isso, no primeiro momento foi cogitada a ideia de se trabalhar com um grupo de discussões sobre o ensino no espaço público e cujos membros seriam os três professores e o pesquisador, proposta adaptada de Ferreira e Silva (2014), Ibiapina (2016) e Santos (2021).

Porém o grupo não se efetivou, pois a professora da 2ª escola manifestou dificuldade de conciliar a pesquisa com a sua longa carga horária de trabalho e suas responsabilidades domésticas/familiares. Além disso, houve entre o professor dessa mesma escola e o pesquisador discordâncias quanto aos objetivos, metodologias e conceitos empregados na pesquisa. Esses motivos resultaram no desligamento cordial dos docentes da 2ª escola, permanecendo apenas a professora da 5ª escola.

Descartada a possibilidade do grupo de discussão, os encontros entre o pesquisador e a professora colaboradora se iniciaram, ainda no segundo semestre de 2023. Entretanto, o ritmo de trabalho da professora, às suas preferências metodológicas e à sua forma de se relacionar com os estudantes, diferentes das expectativas do pesquisador, geraram dados inconsistentes para a metodologia proposta nesta pesquisa. Com isso, ao final do ano letivo de 2023, o pesquisador decidiu convidar também o outro professor de Geografia da escola campo, que também aceitou participar da pesquisa, mas dado o encerramento do ano letivo em questão, sua contribuição se deu a partir de janeiro de 2024, início do ano letivo seguinte.

3.1.1. O perfil do professor colaborador e da escola campo

Dalton é o pseudônimo do professor colaborador desta pesquisa, trata-se de uma homenagem ao nome do primeiro professor de Geografia do pesquisador deste projeto. Com relação ao perfil do professor colaborador, Dalton tem 41 anos, é branco, casado, tem dois filhos adolescentes e sua religião é o Candomblé.

Do ponto de vista acadêmico e profissional, ele concluiu em 2002 a licenciatura em Geografia no campus de Niterói – RJ da Universidade Federal Fluminense. Em 2001 começou a lecionar a disciplina em escola particular e em 2003 mudou-se para a cidade de Goiás – GO, onde lecionou Geografia para o curso pré-vestibular da SEDUC – GO. Em 2004 tomou posse

como professor efetivo dessa secretaria, passando a lecionar entre 2009 e 2014 nos cursos de formação de professores do órgão.

Em 2015, Dalton chegou ao Colégio Estadual Carolina Maria de Jesus, escola campo, assumindo a função do coordenador de área – humanidades, uma função típica das escolas de tempo integral mantidas pela SEDUC – GO. Desde 2017, o professor leciona Geografia para uma parte das turmas do colégio, sendo que atualmente, além da coordenação de humanidades, das disciplinas regulares de Geografia e Sociologia, ele também leciona a disciplina optativa de Percussão.

Sobre a escola campo da pesquisa, o Colégio Estadual Carolina Maria de Jesus é um pseudônimo devido os compromissos éticos firmados com CEP da UFG. A denominação colégio estadual é genérica, uma vez que SEDUC – GO, para diferenciar suas unidades escolares, costuma denominá-las de acordo com o tipo de ensino que oferecem, vínculo, período etc.

O nome Carolina Maria de Jesus, por sua vez, trata-se de uma homenagem à escritora mineira do século XX, pois nesta pesquisa entende-se que sua identidade e trajetória¹¹ de mulher, negra, trabalhadora, migrante, periférica etc., estabelece muitos paralelos com as identidades e trajetórias dos estudantes e dos professores da escola campo e do pesquisador desta obra.

Também, entende-se que a escritora é um excelente exemplo da ideia defendida de que a educação, embora pouca e tardia no caso da escritora em questão, é capaz de tornar as pessoas, mesmo as mais frágeis e vulneráveis, conscientes de suas realidades sociais e capacitadas para denunciar mazelas e reclamar seus direitos, constituindo suas cidadanias. No caso da poetisa, isso aconteceu através de sua arte.

Outro fator importante é que pseudônimo da escola campo, Colégio Estadual Carolina Maria de Jesus, é o mesmo usado para nomear o colégio fictício da série “Segunda Chamada” da TV Globo, estreada em 2019, localizada na periferia de São Paulo – SP, onde ofertava a noite

¹¹ Segundo Mehy (1998) e Carolina (2024), Carolina Maria de Jesus nasceu em 1914, em uma família muito pobre, do município de Sacramento – MG. Começou a estudar aos 13 anos em uma escola mantida por doações, mas frequentou por apenas 2 anos. Migrou com sua família para o interior de São Paulo na década de 1930 e para a extinta Favela do Canindé, em São Paulo – SP, em 1947. Trabalhou como lavadora de roupas, empregada doméstica e catadora de papel, escrevendo poemas e seus diários, onde tratava vários temas sociais como a desigualdade e o racismo. Na década de 1950 foi “descoberta” pelo jornalista Audálio Dantas, que se tornou seu amigo e trabalhou para publicar seu primeiro livro, *Quarto de Despejo: o diário de uma favelada*, lançado em 1960. O livro fez muito sucesso, vendeu mais de 100 mil cópias, foi traduzido em 13 línguas e vendido em 40 países. Nos anos seguintes foram lançados outros livros, que apesar da qualidade primorosa, não repetiram o sucesso. Carolina faleceu em 1977 em um modesto sítio na capital paulista, quase esquecida. Mesmo assim, foram lançados livros póstumos e desde a década de 1990, admiradores, pesquisadores, movimentos sociais e afins tem trabalhado para divulgar suas obras e biografia.

a EJA. A trama retratava alunos, professores e funcionários, sendo que os conflitos, além de relacionarem à dificuldade dos estudantes de conciliar a rotina de trabalho e estudos, abordavam também a precariedade da carreira docente, o descaso da Poder Público com escola pública, especialmente a EJA e incontáveis problemas sociais que permeavam a escola, dentre eles a homofobia, o machismo, o racismo, a xenofobia, as violências doméstica e urbana, dentre outros.

Durante as tramas, o Colégio Estadual Carolina Maria de Jesus da série, representou de forma realista vários episódios, tristes e alegres, que eu vivenciei quando lecionei Geografia a noite, para alunos da EJA em um colégio localizado na periferia de uma grande metrópole brasileira. Não por acaso, são os alunos desse período de minha vida os que, do ponto de vista docente, mais tenho afeto e o colégio onde eles estudaram é onde realizei o bem-sucedido “*City Tour* Noturno”, que desencadeou as embrionárias provocações que deram origem a esta pesquisa, e é a escola campo em questão.

Com a relação ao Col. Est. Carolina Maria de Jesus dessa pesquisa, segundo seu projeto político-pedagógico (Goiás, 2020b), a unidade surgiu na década de 1950, quando o Jardim Novo Mundo era um bairro muito jovem e precário. Neste período uma professora, apoiada por moradores locais, abriu uma escola comunitária na sala de sua casa. Com o passar do tempo, a escola cresceu, foi transferida para uma igreja local, ficando lá até 1960, quando foi oficializada pela SEDUC – GO e transferida para uma praça do bairro, onde está localizada hoje.

Atualmente, o Colégio Estadual Carolina Maria de Jesus funciona apenas no período diurno, em regime integral, ofertando turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio. Característica que não impede o funcionamento do período noturno, que no passado a escola usava para ofertar a EJA, encerrada por decisão unilateral da SEDUC – GO, apesar de existir uma grande demanda para este tipo de ensino.

3.2. O desenvolvimento da proposta didática

A construção da proposta didática para ensino de Geografia precisou da colaboração de um professor e de sua escola. Tendo em vista que a pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2016) exige uma relação democrática entre pesquisador e professor, através das decisões comunicadas e negociadas pelo grupo, foi preciso organizar na escola um primeiro encontro. Nele o pesquisador detalhou para o professor os aspectos da pesquisa – problema, objetivos, justificativa, metodologia etc. – e apresentou a versão preliminar do Plano de Ação da Pesquisa

na Escola, cujo intuito era estabelecer encontros, objetivos e datas para a realização deles na escola campo, seguindo o calendário escolar local. Ao professor foi reservada a autonomia para sugerir quantas alterações achasse necessárias, bem como para sanar dúvidas e fazer sugestões. Mesmo assim, após ouvir atentamente as falas do pesquisador, Dalton achou adequado o desenho da pesquisa e a versão do Plano de Ação da Pesquisa na Escola (Quadro 3), não sugerindo nenhuma alteração.

Quadro 3: Plano de Ação da Pesquisa na Escola Campo (efetivado).

ENCONTRO	OBJETIVO
1º Encontro 22/01/2024	Conhecer as opiniões do professor colaborador sobre o ensino de Geografia, cidadania e espaço público a partir perguntas problematizadores sobre situações problemas.
2º Encontro 29/01/2024	Entender o que é um mapa de conteúdos e a sua contribuição para o ensino com meta a formação cidadã.
3º Encontro 05/02/2024	Definir um mapa de conteúdos para a proposta didática de ensino de Geografia a partir do espaço público com meta a formação cidadã.
4º Encontro 19/02/2024	Conhecer a proposta de percursos didático de Cavalcanti (2019) e apontar aspectos do espaço público para a construção de uma proposta didática fundamentada nele.
5º Encontro 01/03/2024	Elaboração de um plano de proposta didática para o ensino de Geografia a partir do espaço público urbano com meta a formação cidadã.
<i>Realização da proposta didática e observação participante.</i> <i>Outros encontros e aulas no planejamento da proposta didática (Quadro 4).</i>	
6º Encontro 23/04/2024	Avaliação dos estudantes sobre a proposta didática. Considerações finais do pesquisador e professor colaborador. Despedida.

Autoria: Borba (2024).

Além disso, esse encontro serviu para conhecer melhor o professor, cujas informações acadêmicas e profissionais já foram explicitadas neste capítulo, e as rotinas da escola campo. O encontro foi finalizado com a formalização do professor na pesquisa, o que se deu com assinatura do TCLE da pesquisa.

O Plano de Ação da Pesquisa na Escola (Quadro 3) foram planejados seis encontros entre o pesquisador e o professor colaborador, cinco deles antes da realização da proposta didática e que serão chamados de Encontros Preparatórios para a Observação Participante, e um ao final de todo o processo da pesquisa na escola, destinado a autoavaliação e considerações finais do pesquisador e professor colaborador. Não foi descartada a possibilidade de haver outros encontros durante o período de observação participante da realização da proposta didática, possibilidade para a qual foi reservada um planejamento a parte, contido mais a frente, no Quadro 4.

3.2.1. Encontros preparatórios para a observação participante

Antes de iniciar a observação participante, que compreendeu a aplicação da proposta didática, houve cinco encontros entre o pesquisador e o professor colaborador. Todos os encontros aconteceram nas dependências da escola campo, alternando entre a biblioteca e o laboratório de informática, às vezes de manhã, outras à tarde, conforme a disponibilidade do professor colaborador e da escola. As reuniões duraram entre uma e duas horas, variando de acordo com a atividade do dia e com os assuntos que atravessavam as discussões, nem sempre relacionados à pesquisa, mas também à política, atualidades, cultura, espiritualidade etc.

Conforme o Quadro 3, cada encontro tinha um objetivo, tais como conhecer as opiniões do professor colaborador sobre temas relevantes para a pesquisa, compreender conjuntamente o que é um mapa de conteúdos, sua contribuição para o ensino cidadão da Geografia e produzir um mapa de conteúdos de Geografia acionados ao tomar o espaço público como ponto de partida. Também, a de compreender a estrutura de percurso didático proposto por Cavalcanti (2019) e elaborar a partir dela uma proposta didática para ensinar Geografia a partir do espaço público.

Convém destacar ainda, que durante os encontros preparatórios para a observação participante, o professor colaborador decidiu de forma autônoma, segundo seu próprio planejamento, iniciar discussões com os alunos da 3ª Série do Ensino Médio sobre a cidade, os espaços públicos e as contradições inerentes a eles. Também que o professor decidiu por conta própria fazer um relatório dessas aulas (Anexo A). Conforme será evidenciado mais a frente, tal iniciativa por parte do professor potencializou a discussão e deu fluidez às etapas da pesquisa.

a) Diálogos para a construção de uma proposta didática

Seguindo então o Plano de Ação (Quadro 3), o primeiro encontro serviu para conhecer as opiniões do professor sobre ensino de Geografia, cidadania e espaços públicos. Para isso foi preparado pelo pesquisador duas situações problema (Apêndice A) relacionadas ao ensino dessa disciplina na escola, uma delas é uma tirinha do *Armandinho*, personagem de Alexandre Beck, criticando disciplinas escolares como a Geografia por estarem, na visão do cartunista, dissociadas de temas como política, ética e cidadania. A outra situação problema foi uma reportagem do Diário do Centro do Mundo – DCM (2024) em que estudantes secundaristas criticam a ausência de disciplinas associadas às ciências, como a História e a Geografia. Após

o professor ler a situações problemas, foram feitas três perguntas (também no Apêndice A) para ele, com as suas respostas digitadas pelo pesquisador em seu computador (*notebook*) e depois mostradas ao professor para revisão.

Quando perguntado “Quais são suas ideias a respeito do que é cidadania? De que forma elas se entrelaçam com a educação e o ensino da Geografia?” O professor respondeu

A cidadania como uma condição, em que o indivíduo ou um grupo social mais amplo tem um conjunto de direitos reconhecidos pelo poder público ou pela própria sociedade civil. Embora a escola não nasça como uma instituição de ensino, mas de disciplinação dos corpos, ainda assim a escola tem um papel de ser um espaço em que há uma diversidade muito grande de pessoas, de culturas, se torna uma local de encontro, mesmo que a questão econômica nivele as pessoas. Entretanto, há outras questões como o gênero, as origens, a raça, a sexualidade e que muitas vezes essas relações são conflituosas.

Mesmo a escola pública, sendo um local de pessoas subalternizadas, a escola deve ser esse lugar de desconstrução da subalternização. Por exemplo, por mais que a escola tenha uma expectativa de que os alunos vão fazer o ENEM, muitos alunos não consideram essa extensão dos estudos, porque não veem como possibilidade a universidade pública. Sendo assim, antes de trabalhar os conteúdos é preciso trabalhar as subjetividades dos alunos para que eles possam tratar essa noção de inferioridade. (Professor Dalton, 2024)

Desta forma, é possível afirmar que a concepção de cidadania do professor colaborador se encontra com a de outros autores referenciados nesta pesquisa, principalmente Benevides (1994) e Carvalho (2019), que entendem a cidadania como direitos e práticas. A opinião do professor também tem semelhanças com autores ainda não referenciados, como Saviani (2024) Freire (2019) e Bourdieu (2015), segundo os quais a escola pública é caracterizada pela dialética situação de ser, por um lado, instrumento de controle ideológicos das classes sociais baixas pelas classes sociais dominantes, ao mesmo tempo que pode e deve ser requerida pelas classes sociais mais baixas para questionar e derrubar essa ordem social imposta.

Em relação à segunda parte da pergunta, sobre como as ideias do professor se entrelaçam com a educação e o ensino da Geografia, Dalton respondeu

Especificamente em relação à Geografia, ela permite que a gente consiga desnaturalizar as relações sociais marcadas pela opressão, um papel das ciências sociais de modo geral, causar um estranhamento no estudante, como Manoel de Barros falaria, de desacostumar o olhar com uma realidade social desigual. Perceber como essa desigualdade social, econômica se materializa no espaço. O desafio ainda consiste em ir para a ação, a partir do momento em que o aluno toma consciência de que essa desigualdade se dá em ausências no bairro em que ele mora, exemplo as ausências de políticas públicas, eventos culturais, equipamentos urbanos, ir para uma ação social de transformação. (Professor Dalton, 2024)

O trecho em que o professor fala em desnaturalizar as relações sociais tem similaridade com o método materialista dialético, proposto por Karl Marx e que explica as relações sociais desiguais por meio de uma análise que considera a história, o trabalho (material), as contradições e sínteses dessa relação. Na Geografia, esse método ganha força com autores como

Lacoste (1988) e Raffestin (1993) em escala global e Vesentini (2009) e Santos (2008) em escala nacional. Conforme Cavalcanti (2019) e Souza (2011), para os autores da chamada Geografia Crítica, corrente marxista, defendem que a pesquisa e o ensino dessa ciência devem estar voltados à denúncia de mazelas sociais e a capacitação dos sujeitos para as lutas sociais. Foi pedido para Dalton fazer um comentário como docente de Geografia a respeito da tira do *Armandinho*, de Alexandre Beck, na qual a cidadania e o ensino de disciplinas como a Geografia aparecem como coisas dissociadas. O professor, relacionando também com a reportagem do DCM (2024) sobre o Novo Ensino Médio, comentou

Essa mudança no currículo, do novo Ensino Médio, aconteceu sem a participação dos professores e alunos. Esse empobrecimento do currículo vem para as pessoas mais pobres, já empobrecidas e coincide com um momento em que as classes sociais mais baixas passaram por um período de ascensão econômica. Desta forma, esses currículos vêm como uma contrarreforma da possibilidade mobilidade social das classes inferiores.

Desta forma pensar disciplinas como a Geografia dissociadas e independentes da cidadania é contribuir para as classes sociais subalternizadas continuem não percebendo as desigualdades sociais, continuem vulneráveis não percebendo discursos como a meritocracia, pois o exercício do poder precisa de um conjunto de narrativa para se justificar e a meritocracia atende esse objetivo. Ex. no início do século XX era a eugenia, o darwinismo social, hoje é a meritocracia, um darwinismo social, mas não ancorado na raça, mas no mérito. (Professor Dalton, 2024)

A fala do professor confirma diversos autores. Por exemplo, Quadros e Krawczyk (2021), segundo os quais o capitalismo é caracterizado por ciclos de expansão e crise, sendo o atual cenário caracterizado por uma crise para qual apontam como solução a diminuição do Estado, fazendo com que este deixe de prestar serviços públicos ou terceirize essa responsabilidade para empresas contratadas com essa finalidade. Neste contexto, Giroto (2016) e Santos (2019) afirmam que as recentes reformas educacionais em curso no Brasil, como o Novo Ensino Médio, objetivam transformar em mercadoria o serviço público, o que requer, segundo a lógica empresarial, simplificações, definição de padrões, reduções de custos, dentre outros aspectos que tornam a educação um produto, com padrões de qualidade e de preço.

Um dos reflexos disso sobre disciplinas científicas, como a Geografia, é a redução da carga horária, a fusão curricular delas com outras, ainda que tenham fronteiras epistemologias diferentes. Concordando ainda mais com o professor Dalton, os autores afirmam que essas reformas interditam professores e estudantes nos debates públicos, quando estes acontecem, e promovem também o empobrecimento e o controle da formação do professor, como já assinalado no capítulo 1.

Em relação à crítica do professor Dalton ao esvaziamento educação cidadã para dar lugar a meritocracia, segundo Leher (1999), essa transformação está associada à mudança de

objetivo que ocorreu no Banco Mundial – BM, após a década de 1960, depois que os países europeus afetados pela II Guerra Mundial (1939 – 1945) foram reconstruídos com os empréstimos fornecidos por esse banco. A mudança foi caracterizada por um novo comando na instituição, sem experiência no ramo financeiro, mas egressa dos altos comandos das forças militares estadunidense. Com a experiência voltada à guerra, a nova diretoria entendeu como estratégico o Banco Mundial se voltar para o financiamento de infraestrutura em países capitalistas subdesenvolvidos, no intuito de afastá-los da influência soviética/comunista, porém exigindo contrapartidas como reformas educacionais.

As reformas educacionais do BM chegaram com mais influência ao Brasil após a redemocratização do país, o que aconteceu durante a década de 1980, e partiam do pressuposto de que a educação pública é ruim e que deve ser melhorada, uma vez que é com educação de qualidade que se forma mão-de-obra qualificada, o que atrai empresas e investimentos para o país, trazendo o desenvolvimento. Sendo assim, no projeto de educação defendido pelo banco, o Estado deixa de investir em universidades públicas, havendo alguns centros universitários para formar a mão-de-obra qualificada mínima para os cargos de gestão pública e empresarial do país. A educação básica teria os currículos simplificados ao máximo, saindo as disciplinas científicas como a Geografia, com o intuito de acelerar o aprendizado do que é considerado prioritário e estabelecer padrões de avaliação e qualidade.

Conforme Soares (2020), as prescrições do BM ainda seguem influenciando o ensino público no Brasil e com isso o ensino de Geografia, ao esvaziá-lo de seu sentido como instrumento de questionamento da realidade e transformação dela (Lacoste, 1988; Santos, 2008; Cavalcanti, 2019) e pelo próprio professor Dalton.

Conforme o Apêndice A, também foi perguntado ao professor colaborador suas conclusões sobre políticas como o Novo Ensino Médio, em que ciências como a Geografia tem sua participação curricular reduzida em favor de disciplinas que não expressam uma ciência. Dalton respondeu que

É um ataque ao pensamento, eu acho que é reduzir a escola e o currículo a única e exclusivamente ao mercado de trabalho, mas não pensar no mundo do trabalho. A Filosofia esteve sob ataque, a Sociologia, a Geografia. Sendo assim, é a manutenção do *status quo*, tentar minar qualquer possibilidade de formação de consciência crítica e questionadora. (Professor Dalton, 2024)

Ou seja, o professor reconhece a Geografia e demais ciências humanas como ameaçadas aos interesses das classes sociais hegemônicas, pois tais ciências contribuem formando pensamentos indesejados, o que também é relacionado por vários autores (Saviani, 2024; Freire, 2019; Bourdieu, 2015).

Dando sequência às situações problemas, foi preparado uma tira de Brunett, sobre a construção de áreas de lazer na periferia para depois isolá-las com cerca elétrica, e uma reportagem do jornal O Popular (2023), sobre a distribuição e qualidade desigual dos espaços públicos no município de Goiânia (Apêndice A). Após a leitura do material, foi perguntado ao professor “*O que é o espaço público e que comentários você faz para a noção de espaço público que está implícita na charge de Brunett?*”

Eu vejo o espaço público, em tese, como um espaço de uso coletivo. Digo em tese porque os fatores de ordem econômica, de gênero, raciais, vão segmentar o acesso do espaço. Por exemplo, uma mulher, uma adolescente dificilmente poderão ir para um parque com uma área arborizada em qualquer momento do dia. Um jovem negro ou homem negro por questões raciais ele vai ter algumas restrições para se deslocar na cidade.

E aí, com relação à Charge, ela retrata um processo de apropriação das áreas públicas. E aí, me parece uma visão da periferia e da população periférica como um perigo, daí a necessidade da cerca, uma espécie de confinamento o povo periférico, que é visto historicamente como uma ameaça, para impedir a possibilidade de a periferia frequentar outras possibilidades de lazer, do contato com as classes mais elevadas, que aceita a classe baixa, desde que seja servida por ela (babá, empregados, limpadores), mas não aceita compartilhar os espaços com essas pessoas. (Professor Dalton, 2024)

Novamente a fala do professor confirma os apontamentos de pesquisas sobre a apropriação do espaço público como De Paula (2019), sobre o gênero como um fator de desigualdade de acesso ao espaço público, e Serpa (2008) em relação às formas de privatização desses espaços com o intuito de afastar deles pessoas indesejadas por sua classe social, estética, raça, comportamentos etc. Também foi perguntado ao professor “*Qual a importância do espaço público para vida na cidade e que relevância ela tem para educação cidadã?*” Ele respondeu:

Eu entendo que o espaço público, o acesso a eles, aos bens que ele oferece vai implicar na qualidade de vida da população.

A democratização do acesso ao espaço público, que deveria ser uma política pública, pois não dá para esperar isso do capital, seria fundamental para a construção de uma cidadania. Um morador de uma periferia se tiver um acesso a equipamentos culturais, áreas de lazer, arborizada, impactaria na própria visão que ele teria de si mesmo. Ele se veria valorizado enquanto cidadão na medida em que o bairro em que ele vive também é valorizado. (Professor Dalton, 2024)

Convém dizer que durante este encontro, mas não respondendo diretamente à pergunta anterior, o professor teve um raciocínio que é importante explicitar para complementar sua resposta: na periferia de grandes cidades como Goiânia faltam espaços públicos de qualidade, o que faz com que as pessoas sintam cada vez mais medo da violência. Por esse medo, elas passam a frequentar igrejas, considerados locais seguros e às vezes a única condição de lazer e convivência das famílias, assim como deseja a implantação de escolas militares, ambos locais que têm contribuído cada vez mais para o crescimento do conservadorismo e do autoritarismo

no Brasil, o que é confirmado por vários autores (Frigotto; Ferreira, 2019; Martins, 2019; Seffner, 2020).

Esse comentário permite relacionar o crescimento do autoritarismo militar e religioso de uma parte das denominações evangélicas à atomização da sociedade, contribuindo para o que Arendt (2004) critica por ser os processos nos quais regimes totalitários e consumistas ganham força, uma vez que esvaziam a convivência com o outro, o que fomenta o respeito às diferenças, a construção de uma identidade coletiva e a ação política em prol de um bem comum.

Finalizando as aproximações com o professor, a última pergunta foi “*A carência de espaços públicos faz parte da comunidade escolar que o senhor integra? De que forma o senhor percebe isto no cotidiano de seus alunos?*” Respondida como

Sim, tanto é que em uma pergunta junto aos alunos do 3º ano, o shopping apareceu como a principal opção de espaço de lazer, pois muitas vezes fatores relacionados à insegurança acabam sendo um fator que dificulta o acesso dos jovens, sobretudo as meninas, a um parque, um bosque. Exemplo: uma determinada aluna disse que não frequenta mais a padaria porque já foi assediada. (Professor Dalton, 2024)

Conclusão que assinala os mecanismos de fragilização do espaço público, portanto, da ação (cidadania) que é viabilizada a partir dele, o que já foi explicado segundo Arendt (2004).

b) O mapa de conteúdo da proposta didática

Outro encaminhamento dos encontros preparatórios para a observação participante foi a exploração da proposta de mapa de conteúdos de Díaz, Porlán e Navarro (2017), autores para os quais todo conhecimento universitário, além dos conhecimentos teóricos e técnicos inerentes à área de formação, precisam estar associados também a valores éticos e morais, como o cuidado ao próximo e o bem social. Diante deste propósito, o mapa de conteúdo é uma etapa do planejamento docente que organiza o conhecimento para alcançar tal finalidade.

A ideia de mapa tem a ver com o fato de que as informações são organizadas seguindo critérios de relação, hierarquia, orientação, dentre outras concepções adotadas em um mapa cartográfico. Já a ideia de conteúdo tem relação com o fato de que este é um conceito que pode remeter tanto à intelectualidade de um conhecimento científico, como às práticas decorrentes dele e aos valores éticos e morais que eles subsidiam. Portanto, trata-se de um conceito mais abrangente e complexo do que as ideias de competências e habilidades, preferidas nos projetos educacionais com viés empresarial.

Ainda com esses autores, o mapa de conteúdo é dividido em três categorias, os conteúdos conceituais, os procedimentais e os atitudinais. Os conteúdos conceituais referem-se aos conceitos e as teorias da ciência que subsidiam um conhecimento. Já os conteúdos procedimentais trata-se das práticas que os conteúdos científicos possibilitam, enquanto os conteúdos atitudinais são os compromissos éticos e morais, ou seja, a cidadania, que é possível ter com esse conhecimento.

Ao ser apresentado à proposta de planejamento segundo um mapa de conteúdos, Dalton afirmou que a desconhecia, assim como a sua função no planejamento do ensino com meta para a formação cidadã. Apesar desse desconhecimento, o professor considerou o desmembramento do conhecimento em três dimensões (conceitual, procedimental e atitudinal) uma estratégia enriquecedora, porém complexa e que às vezes pode ser inviável.

Ele justificou que nas escolas da rede estadual de Goiás são adotadas as concepções empresariais de educação e que por isso priorizam a formação de mão-de-obra ao invés da cidadania. Neste modelo, o professor é sobrecarregado com as determinações enviadas unilateralmente pela SEDUC – GO como, por exemplo, quais devem ser os conteúdos ensinados (Goiás, 2021), como o planejamento deve ser formatado, que tipo e quanto de avaliações devem ser aplicadas, bem como a necessidade de redigir e enviar relatórios de ensino ao órgão. Ou seja, uma rotina que sobrecarrega o professor, cansando-o e tirando tempo e autonomia para planejar, e que gera barreiras para que ele possa se dedicar à sua formação continuada, que demanda, por exemplo, tempo de reflexão para construir um mapa de conteúdo.

Apesar dessas barreiras, o pesquisador propôs ao professor que, como exercício, cada um montasse um mapa de conteúdos de Geografia para ensinar no espaço público, o que foi aceito por Dalton. Todavia, a tarefa se mostrou difícil para ambos, devido ao pouco tempo disponível para o planejamento e a falta de prática dos dois¹².

Dado o impasse, o pesquisador mostrou ao professor o mapa de conteúdos elaborado por Santos (2021) com a finalidade de construir o pensamento geográfico sobre temas de geopolítica. A principal contribuição da proposta deste autor à dupla foi em relação aos conteúdos procedimentais, pois nela os conteúdos procedimentais são definidos pelas operações intelectuais que descrevem o raciocínio geográfico (Castellar; Pereira; De Paula, 2022), uma

¹² Convém dizer que eu, o pesquisador, enquanto membro da RECCI (Rede de Ensino de Cidade e Cidadania), participei de uma atividade que consistiu na construção de uma proposta de mapa de conteúdo para ensinar a cidade. Todavia, confirmando a teoria de Vygotsky (2021), a elaboração desse mapa se mostrou algo difícil, fora da minha Zona de Desenvolvimento Real, e que só se efetivou porque foi uma construção coletiva, com o conhecimento de meus colegas de grupo favorecendo a construção, na chamada Zona de Desenvolvimento Imediato.

concepção específica, mas cujo todo constituir o pensamento geográfico (Cavalcanti, 2019), uma concepção generalista.

A ideia de raciocínios geográficos como conteúdos procedimentais deu maior segurança ao pesquisador e ao professor. Este sugeriu que os dois mapas de conteúdos a serem construídos ali tivessem como problema orientador a pergunta: *O espaço público da cidade pode ser neutro?*¹³, o que foi aceita pelo pesquisador.

A elaboração dos mapas de conteúdos não pôde ser concluída naquela reunião, ficando para a da próxima semana a apresentação das propostas, que deveriam ser finalizadas em casa. Contudo, na reunião seguinte o professor Dalton não trouxe sua proposta finalizada, pois estava sobrecarregado com o trabalho e com as suas responsabilidades familiares.

A única proposta pronta era do pesquisador, que pediu para que o professor a lesse com atenção, apontasse as fragilidades e inadequações e, por fim, fizesse todos os ajustes que ele achasse necessário. O pesquisador enfatizou que era importante o mapa de conteúdos, ainda que elaborado pelo pesquisador em casa, tivesse o máximo de impressões do professor para que ele se tornasse então um produto de ambos.

Após ler o mapa de conteúdos, Dalton afirmou que a proposta contemplava tudo o que ele falou durante as reuniões com pesquisador, exemplo a realidade social dos estudantes e seus objetivos ao ensinar a partir dos espaços públicos próximos à escola. O professor fez algumas alterações pontuais, por exemplo, nos conteúdos procedimentais, reescreveu o raciocínio geográfico “*Entender a cidade como uma obra social à qual todos têm direito*”, como “*Apropriar-se da cidade como uma obra social à qual todos têm direito*”. Uma vez acatadas as sugestões do professor colaborador, o mapa de conteúdos ficou como consta na Figura 25.

A última atividade preparatória para a Observação Participante foi a elaboração de uma proposta didática para o ensino de Geografia a partir do espaço público com meta a formação cidadã. Para isto, o pesquisador retomou algumas fundamentações teóricas da pesquisa e que se relacionam com os entendimentos do professor Dalton sobre o ensino de Geografia e a cidadania. Exemplo: a ciência é uma forma de compreender a realidade e de questioná-la, o que é uma dimensão da cidadania.

Segundo esta concepção, o ensino baseado nos conceitos científicos possibilita às pessoas comuns pensarem a realidade segundo a ciência de uma disciplina, como a Geografia. O conhecimento que deve ser ensinado só tem justificativa no que ele possibilita ao estudante

¹³ A proposta inicial trazida pelo professor foi “O espaço público pode ser neutro?” Mas durante o processo de análise dos dados e de orientação da pesquisa, foi reescrito para a forma “O espaço público da cidade pode ser neutro?” pois em todo o percurso investigativo, reflexivo e metodológico da proposta didática sempre se tratou especificamente do espaço público urbano.

conhecer a sua realidade, por isso a importância do diagnóstico e do ensino orientado à compreensão de um problema vivenciado nessa realidade. Com esses pressupostos, o pesquisador sugeriu ao professor construir uma proposta didática inspirado no percurso didático fundamentado por Cavalcanti (2019) pedindo para que ele lesse o esquema trazido pela autora (p. 163) e fizesse apontamentos no próximo encontro.

Figura 25: Mapa de Conteúdos da Proposta de Proposta didática.



Fonte: Dalton (2024) e Borba (2024).

O professor Dalton leu o esquema de proposta didática, mas por interesse próprio e autônomo preferiu fazer a leitura linear da obra (Cavalcanti, 2019), segundo ele, porque havia muitos conhecimentos sobre o ensino de Geografia que ele não visitava há muito tempo, enquanto outros eram novos. Diante dessa situação, pormenorizei o meu papel de pesquisador e aproveitei o momento para conversar com o Dalton sobre os diversos temas explorados pelo livro, com ambos compartilhando impressões, reflexões e tirando dúvidas do outro sobre dilemas cotidianos, relacionados ao ensino da Geografia.

Nesta dinâmica, fundamentada na pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2016), a minha impressão é de que eu me tornei menos pesquisador e mais um professor de Geografia trocando com outro colega experiências, conhecimentos, explorando dúvidas e contribuindo com o desenvolvimento mútuo, de forma horizontal e sem hierarquia. Éramos apenas dois professores conversando sobre o próprio ofício.

Posta esta dinâmica, o pesquisador apontou ao professor colaborador detalhes da proposta de percurso didático de Cavalcanti (2019) e perguntou se ele considerava a estrutura adequada para a construção de uma proposta própria para o ensino a partir do espaço público. Para isso, o pesquisador explicou que o percurso didático da autora é voltado ao ensino dos conteúdos necessários à formação de um pensamento geográfico sobre um tema determinado.

Tendo em vista que o pensamento geográfico é a representação da realidade através da Geografia, o que será ensinado deve estar associado à realidade próxima do aluno. Para isso, convém diagnosticar o conhecimento prévio dele sobre um tema e delimitar um problema vivenciado por ele em sua realidade.

Esses pressupostos geram proximidade entre os conteúdos de Geografia e o aluno, causando a sua sensibilização para o que vai ser estudado. É neste contexto que surge a *problematização*, etapa que segundo (Cavalcanti, 2019) serve para fazer o diagnóstico e sensibilizar o aluno com o problema (pergunta) que vai originar o percurso.

O segundo elemento é a *sistematização*, que se trata do momento em que o docente terá maior importância, pois é aqui que predomina o conhecimento científico do profissional e sua capacidade didática de tornar este conhecimento compreensível aos estudantes. Nesta etapa o professor deve planejar os conceitos científicos e as teorias que pretende acionar, bem como as metodologias de ensino que entende como as mais adequadas para que o problema possa ser explicado.

Durante a sistematização, devem ser dadas as condições para que o estudante pense a realidade segundo os conceitos da Geografia, razão pela qual são descartadas as metodologias puramente preletoras, memorísticas, mnemônicas etc. Pois a sistematização trata-se de uma

concepção socioconstrutivista, o conhecimento se trata da capacidade de usar os conceitos científicos da Geografia para representar um pensamento geográfico.

A *síntese* é a última etapa do percurso didático, pois é nela em que o estudante vai operar com o que foi aprendido. Nesta etapa, tal como na sistematização, as possibilidades de metodologias também são fartas, contudo, voltadas a evidenciar o que os alunos aprenderam. Na síntese é facultada a *experimentação*, que se trata, por exemplo, de usar o conhecimento para intervir no problema.

A síntese também coincide com a avaliação, ancorada por Cavalcanti (2019) em Luckesi (2011, 2014). Ou seja, a avaliação tem como referência as perguntas sobre como e o que deve ser avaliado, por que avaliar, como e quando avaliar. Também, a avaliação serve para pensar todo percurso, reconhecer o que foi forte e o que foi frágil, estabelecendo melhorias para que em uma nova etapa os estudantes possam aprender melhor.

O último aspecto que foi apontado como favorável para a construção de uma proposta didática fundamentada em Cavalcanti (2019) e a plasticidade da estrutura de seu percurso – problematização, sistematização e síntese – aos diferentes temas da Geografia, bem como aos diferentes cronogramas de ensino. Isto é comprovado em pesquisas publicadas recentemente, por exemplo, Santos (2021), sobre o ensino de geopolítica, Silva (2022), sobre as histórias em quadrinhos no ensino da relação campo e cidade, Brito (2023), que usa a “Região da 44” como referência para o ensino de cidade, além das experimentações realizadas pelo pesquisador como membro da RECCI.

Terminada a exposição do pesquisador, o professor colaborador aceitou construir uma proposta didática tomando Cavalcanti (2019) como uma das fundamentações, se mostrando otimista quanto à facilidade de adaptação da estrutura do planejamento aos diversos temas de ensino. Desta forma, Dalton considerou importante manter na problematização da proposta didática a mesma pergunta do mapa de conteúdos: “*O espaço público da cidade pode ser neutro?*” tendo em vista que a pergunta foi elaborada a partir do diagnóstico realizado previamente por ele ao explorar a temática do espaço público com os estudantes.

O professor citou em seu diagnóstico alguns exemplos dados pelos alunos de como eles se relacionam com os espaços públicos. As alunas disseram ter medo de ir aos espaços públicos sozinhas, pois já sofreram algum tipo de assédio, geralmente de cunho sexual com ameaças de relações não consentidas. Os alunos disseram que o maior receio de ir ao espaço público é a violência policial, caracterizada por uma abordagem violenta conhecida como baculejo e cuja principal motivação são as roupas que esses jovens preferem usar, cujo estilo é

associado pelos policiais à bandidagem, e a cor da pele quando se trata de estudantes negros, uma vez que na concepção racista da polícia a pele negra também se associa aos criminosos.

Os jovens, independente do sexo e gênero, também comentaram ter medo da violência urbana ao frequentar os espaços públicos, que pode ser proveniente de indivíduos ou gangues, sendo muitas delas associadas às torcidas organizadas¹⁴. Além da agressão física e verbal, a violência envolve também o roubo de objetos de valor, como telefones celulares, carteiras e bolsas.

Em relação aos espaços públicos localizados nos bairros valorizados, além da violência policial, a maioria dos estudantes comentou se sentirem indesejados nesses espaços devido aos olhares velados de reprovação dos moradores locais, também motivados por preconceitos contra a cor da pele, aparência física, estilo das roupas, modo de falar etc. Confirmando Serpa (2008), tais códigos sociais implícitos são formas simbólicas de privatização do espaço público pelas classes sociais elevadas.

Ao definir a sistematização, Dalton comentou sua preferência por metodologias de ensino baseadas na pesquisa, onde um tema é dado por ele aos alunos, que buscam as informações e compartilham as respostas, sendo papel do professor fazer apontamentos durante o processo trazendo o viés científico da Geografia às discussões. Com isso, ficou definida como metodologia de ensino a formação de grupos e debates em sala, com o professor permeando as falas para encaminhar os conteúdos definidos no mapa de conteúdos (Figura 25).

Sobre a Sintetização, o professor comunicou a determinação da SEDUC – GO que estabelece a obrigatoriedade das avaliações bimestrais e dos simulados na escola de tempo integral, entretanto manifestou sua crítica a essa metodologia de avaliação, que repercute concepções empresariais, hegemônicas na educação de Goiás. Porém, o professor, ao mesmo tempo em que preferiu pormenorizar esses instrumentos avaliativos, mostrou-se incerto sobre quais metodologias seriam ideais para a proposta didática e seu objetivo de formação cidadã, o que levou o pesquisador a sugerir algo similar aos vídeos POV.

Essa sugestão partiu do reconhecimento de que os estudantes da escola campo são jovens e de que a maioria deles gosta de redes sociais, principalmente das voltadas aos vídeos de curta duração, sendo a principal referência a rede chinesa *TikTok*. Nela são publicados diariamente incontáveis vídeos curtos sobre vários temas, sendo um estilo de produção deles os

¹⁴ Em Goiânia são comuns as disputas entre as torcidas organizadas da Força Jovem Goiás, associada ao time Goiás Esporte Clube, e da Esquadrão Vila Nova e Sangue Colorado, ambas associadas ao time do Vila Nova Futebol Clube. Entretanto, há torcidas organizadas de times menores e filiações de torcidas organizadas de times do Sudeste do Brasil, que hora se associam, outrora estabelecem disputas contra as torcidas dos times goianos.

chamado POV¹⁵, um formato muito popular, cuja estrutura é caracterizada por mostrar, de forma bem-humorada, o ponto de vista de seu autor sobre um assunto qualquer. Por exemplo, a opinião de um usuário do transporte coletivo que grava um POV para mostrar como que sua rotina com esse serviço público é ruim e diferente do que as autoridades públicas costumam falar nos discursos e propagandas oficiais.

O professor colaborador gostou da ideia do vídeo POV, mesmo mostrando dúvidas quanto à forma de encaminhá-lo para os estudantes. Mesmo assim, pesquisador e professor decidiram por organizar uma versão preliminar da proposta didática com o vídeo POV definido como uma metodologia da sintetização, porém sujeita a mudanças. O Quadro 4 traz a proposta didática planejada.

Quadro 4: Proposta didática planejado para o ensino de Geografia no espaço público

PROBLEMATIZAÇÃO	<p>O ESPAÇO PÚBLICO DA CIDADE PODE SER NEUTRO?</p> <p>Aulas prévias: Compreender as percepções dos estudantes a respeito dos espaços públicos frequentados por eles. (Cf.: Anexo A)</p> <p>Recursos e dinâmicas: realizados pelo professor colaborador de forma independente.</p>
SISTEMATIZAÇÃO	<p>Aula 01: Diagnosticar o direito à cidade no cotidiano de Goiânia.</p> <p>Recursos: fotografias divulgadas na imprensa local.</p> <p>Dinâmica: formar grupos e distribuir para cada um, pares de fotografias sobre uma dimensão do direito à cidade em Goiânia. Questionar os estudantes o que as fotografias transmitem sobre o direito à cidade. Compartilhar as respostas.</p> <p>Aula 02: Usar os conceitos básicos da Geografia para entender os conflitos urbanos.</p> <p>Recursos: Canção “Saudosa Maloca”, composição de Adoniram Barbosa.</p> <p>Dinâmica: retomar os grupos, explicar o contexto da canção Saudosas Maloca e de seu compositor. Questionar os estudantes quais são suas compreensões a respeito da canção. Pedir apontamentos e justificativas de versos ou estrofes que apontem que podem ser descritas como lugar, paisagem, território ou espaço geográfico.</p> <p>Aula 03: Compreender os mecanismos de exclusão existentes nos espaços públicos.</p> <p>Recursos: Trabalho de campo nos espaços públicos localizados nas imediações da escola.</p> <p>Dinâmica: definir um roteiro de visita e observação dos espaços públicos, questionar os estudantes e orientá-los a registrar as informações.</p>
SINTETIZAÇÃO	<p>Aula 04: Conhecer as percepções dos estudantes a respeito do espaço público.</p> <p>Recursos: Projetor multimídia.</p> <p>Dinâmica: os estudantes devem formar grupos e devem apresentar fotografias ou vídeos que evidenciem seus pontos de vistas a respeito dos espaços públicos do bairro da escola, defender a percepção do grupo sobre a (não)neutralidade do espaço público.</p>

Autoria: Dalton (2024) com a colaboração de Borba (2024).

¹⁵ Sigla inglesa para *Point of View*, ou Ponto de Vista em tradução livre.

3.2.2. A observação participante

A observação participante envolveu todas as aulas da proposta didática efetivada e os encontros semanais entre o professor e o pesquisador, que tiveram a finalidade de (re)planejar a proposta didática, o que resultou em um número maior de aulas.

Sendo assim, as aulas tiveram como público a turma do 3º Ano do Ensino Médio da escola, duração de 50 minutos e aconteceram na sala de aula, exceto a aula de campo, que durou 100 minutos e aconteceu nos espaços públicos localizados nas imediações da escola.

Os encontros com o professor colaborador, também aconteceram na escola, nos mesmos espaços internos e com a mesma dinâmica dos encontros pré-observação participante. A finalidade dos novos encontros foi a coleta das opiniões do docente sobre o andamento da proposta, suas expectativas e colaboração com as alterações. O material usado durante as aulas foi escolhido e organizado pelo professor, reconhecendo que em alguns casos o pesquisador colaborou pesquisando imagens e editando os documentos.

Embora a observação participante comece a partir do que no planejamento (Quadro 5) está referenciado como Aula 1, a verdade é que a proposta didática começou antes desta aula e de sua respectiva data pois, como já assinalado, de forma autônoma e reflexiva, durante os encontros preparatórios para observação participante, o professor colaborador usou algumas de suas aulas para diagnosticar os conteúdos que orientaram o percurso, sendo deste diagnóstico a origem do problema delimitado.

Quadro 5: Proposta didática efetivada para o ensino de Geografia no espaço público

PROBLEMATIZAÇÃO	<p>O ESPAÇO PÚBLICO DA CIDADE PODE SER NEUTRO?</p> <p>Aulas prévias: Compreender as percepções dos estudantes a respeito dos espaços públicos da cidade frequentados por eles.</p> <p>Recursos e dinâmicas: realizados pelo professor colaborador de forma independente. (Cf.: Anexo A)</p>
SISTEMATIZAÇÃO	<p>Aula 01: Diagnosticar o direito à cidade no cotidiano de Goiânia.</p> <p>Recursos: fotografias divulgadas na imprensa local.</p> <p>Dinâmica: formar grupos e distribuir para cada um, pares de fotografias sobre uma dimensão do direito à cidade em Goiânia. Questionar os estudantes o que as fotografias transmitem sobre o direito à cidade. Compartilhar as respostas.</p> <p>Aula 02: Usar os conceitos básicos da Geografia para entender os conflitos urbanos.</p> <p>Recursos: Canção “Saudosa Maloca”, composição de Adoniram Barbosa.</p> <p>Dinâmica: retomar os grupos, explicar o contexto da canção Saudosa Maloca e de seu compositor. Questionar os estudantes quais são suas compreensões a respeito da canção. Pedir apontamentos e justificativas de versos ou estrofes que apontem que podem ser descritas como lugar, paisagem, território ou espaço geográfico.</p>

SINTEZIZAÇÃO	<p>Aula 03: Entender as contradições do espaço público goianiense na ótica dos conceitos geográficos. Recursos: Material impresso sobre os conceitos da Geografia, reportagem O Popular (2023). Dinâmica: retomar os grupos, ler o impresso sobre os conceitos da Geografia, tirar dúvidas dos estudantes, orientá-los para colocarem o impresso no caderno. Distribuir a reportagem aos grupos e fazer a leitura comentada com os estudantes.</p>
	<p>Aula 04: Entender as contradições do espaço público goianiense na ótica dos conceitos geográficos. Recursos: Material impresso sobre os conceitos da Geografia, reportagem O Popular (2023). Dinâmica: retomar os grupos, sortear as perguntas problematizadoras sobre a reportagem, distribuir aos grupos cada pergunta, reservar tempo para o debate interno e depois socializar e debater as respostas (parte I).</p>
	<p>Aula 05: Entender as contradições do espaço público goianiense na ótica dos conceitos geográficos. Recursos: Material impresso sobre os conceitos da Geografia, reportagem O Popular (2023). Dinâmica: retomar os grupos, sortear as perguntas problematizadoras sobre a reportagem, distribuir aos grupos cada pergunta, reservar tempo para o debate interno e depois socializar e debater as respostas (parte II).</p>
	<p>Aula 06: Orientar os estudantes a respeito do trabalho de campo. Recursos: Material impresso com as orientações, autorização dos responsáveis para a saída da escola. Dinâmica: Distribuir o material impresso contendo data, objetivos, percursos gerais, orientações disciplinares, de cuidado e convivência. Comentar cada ponto e tirar dúvidas gerais.</p>
	<p>Aula 07: Praticar técnicas e princípios da fotografia. Recursos: Datashow, telefone celular ou equipamento com câmera fotográfica digital. Dinâmica: Elencar alguns princípios e técnicas da fotografia, explicar sua importância, praticar a captura de imagens.</p>
	<p>Aula 08: Observar e identificar as contradições socioespaciais nos espaços públicos ao redor da escola. Recursos: Caderno e lápis, equipamento de fotografia, calçado para caminhada, roupas e proteção contra o sol Dinâmica: Elencar alguns princípios e técnicas da fotografia, explicar a importância de praticar a captura de imagens.</p>
	<p>Aula 09: Escolher a fotografia que melhor responda a pergunta problematizadora. Recursos: Projetor multimídia. Dinâmica: os estudantes devem formar grupos e devem apresentar fotografias ou vídeos que evidenciem seus pontos de vistas a respeito dos espaços públicos do bairro da escola, defender a percepção do grupo sobre a (não)neutralidade do espaço público.</p>
	<p>Aula 10: Conhecer as percepções dos estudantes a respeito do espaço público. Recursos: Projetor multimídia. Dinâmica: os estudantes devem formar grupos e devem apresentar fotografias ou vídeos que evidenciem seus pontos de vistas a respeito dos espaços públicos do bairro da escola, defender a percepção do grupo sobre a (não)neutralidade do espaço público. (Parte I)</p>
	<p>Aula 11: Conhecer as percepções dos estudantes a respeito do espaço público. Recursos: Projetor multimídia. Dinâmica: os estudantes devem formar grupos e devem apresentar fotografias ou vídeos que evidenciem seus pontos de vistas a respeito dos espaços públicos do bairro da escola, defender a percepção do grupo sobre a (não)neutralidade do espaço público. (Parte II)</p>

Autoria: Dalton (2024) com a colaboração de Borba (2024).

A proposta didática efetivada também teve um número maior de aulas do que a proposta planejada, sete aulas a mais. O principal fator para esse prolongamento se deve ao fato

de que a dinâmica adotada pelo professor Dalton privilegia o debate e a opinião do estudante. Isto se deu com o professor na maioria das aulas organizando os alunos em grupos, seguidos de roda de conversa, nas quais todos os estudantes e seus respectivos grupos puderam não só discutir os temas, mas como relatar suas conclusões e debatê-los com a turma.

Trata-se de uma dinâmica um pouco mais lenta, mas que respalda a concepção do conhecimento como uma construção coletiva, corroborando as bases socioconstrutivistas da proposta, além exercitar princípios como a igualdade de opinião, o respeito e o debate, aspectos que são fundamentos da concepção de democracia defendida nesta pesquisa.

Outro aspecto que fez a proposta efetivada se tornar maior do que a planejada é a condução dialética feita pelo professor Dalton. A cada aula realizada, nos encontros com o pesquisador, o docente comentava aquilo que considerava frágil, inserindo para a aula seguinte alguma intervenção para corrigir tal fragilidade. Isto aconteceu, por exemplo, quando ele decidiu criar uma atividade de fixação baseada em uma reportagem do jornal O Popular (2023), que tratava do abandono de um espaço público em uma bairro da Região Norte de Goiânia.

O planejamento também se estendeu, porque ao decidir a atividade síntese, o registro fotográfico, e conhecendo a prática dos estudantes com a fotografia, entendeu por bem inserir uma nova aula para que conceitos básicos de fotografia, considerados mais importantes, pudessem ser visitados no intuito de fundamentar os estudantes para produzirem bons registros.

a) A sistematização

Dado o trabalho prévio de diagnóstico do professor, a Aula 01 começou com o professor apresentando o pesquisador para a turma, já que durante os próximos dias este seria presente e interagiria com os estudantes. Após a breve apresentação, o professor organizou a turma em círculo, disposição de carteiras frequente em suas aulas e às quais os estudantes estavam acostumados, depois questionou os jovens sobre os seus entendimentos a respeito da crise urbana e do direito à cidade em Goiânia.

Para isso, foi elaborado e distribuído um impresso (Anexo B) sobre três temas, educação, transporte coletivo e habitação, sendo que os dois últimos privilegiaram análises a partir da capital goiana. Por fim, o docente pediu para que os alunos discutissem internamente suas respostas às perguntas “Onde está a crise?” e “Qual é a relação das imagens e das informações com o direito à cidade?”.

Embora uma pequena parte dos estudantes se mantivesse desinteressada e alheia para com a atividade, a maior parte dos estudantes se interessou pelo que foi proposto. Resumidamente, a conclusão compilada dos estudantes é de que a cidade de Goiânia é uma cidade que privilegia a renda e o consumo como critérios de acesso aos seus espaços e serviços públicos.

Também houve estudantes comentando que a cidade privilegia o carro particular ao invés do pedestre e do transporte coletivo, que a moradia na cidade é muito cara comparada às cidades do Nordeste, origem das famílias da maioria dos estudantes, e que as reformas educacionais, como o Novo Ensino Médio, não afetam os estudantes dos bairros centralizados da cidade.

Para os alunos do Col. Est. Carolina Maria de Jesus, nas escolas particulares dos bairros centrais, as famílias ricas fazem questão de pagar para que seus filhos tenham acesso às disciplinas de ciências, como a Geografia, e que são avaliadas em exames como ENEM, do qual uma boa nota é fundamental para se ter acesso às vagas nas universidades públicas ou às bolsas de estudo em universidades particulares. Nesta dinâmica, o estudante da escola pública é prejudicado, pois apesar do tempo dedicado à escola, não tem acesso aos mesmos conteúdos que são valorizados em avaliações importantes como o ENEM.

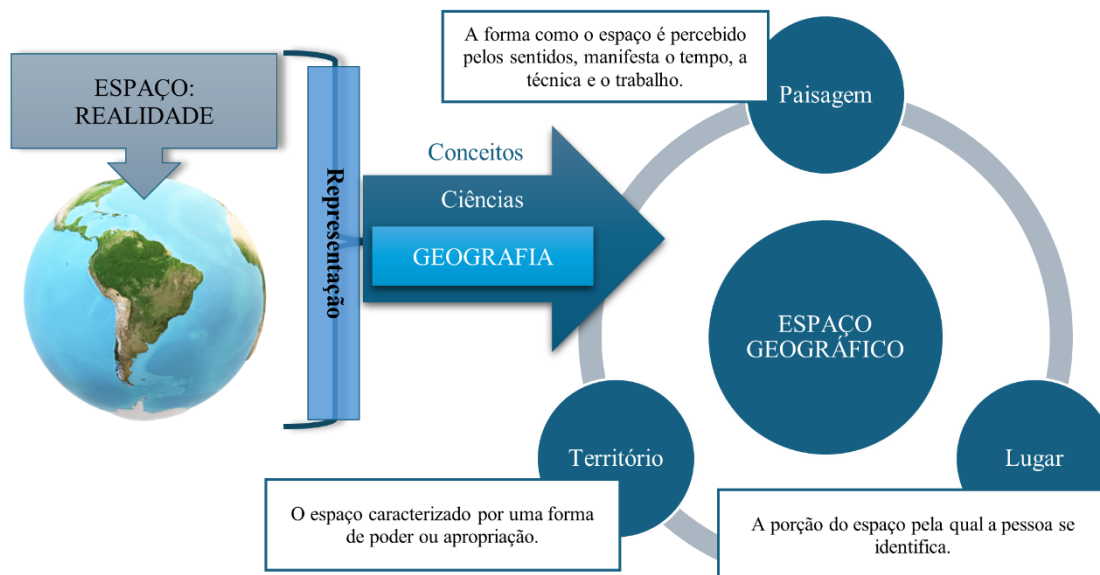
Na Aula 02 o objetivo foi reconhecer a habilidade dos estudantes com os conceitos básicos da Geografia, que Dalton comentou sempre tratar em suas discussões, porém sem dar a eles uma centralidade analítica. Para isso, o professor escolheu a canção “Saudosa Maloca”, composta e interpretada por Adoniran Barbosa, cujo eu lírico, uma pessoa em situação de rua, narra a demolição de um velho palacete, onde residia com amigos igualmente vulneráveis, para dar lugar a um edifício de luxo. O professor pediu para a turma retomar os grupos, contextualizou o objetivo da canção na aula, e a situação socioeconômica do Brasil¹⁶ quando ela foi composta, inclusive a estética da canção, diferente das músicas modernas às quais os estudantes estão habituados a ouvir.

Após ouvirem a canção, tal como o professor advertiu em seu encontro com pesquisador anterior à aula, os estudantes manifestaram dificuldades para compreender os conceitos básicos da Geografia, pedindo então para que o pesquisador pudesse explicar à turma quais são esses conceitos e como eles podem ser operados. O pesquisador sistematizou na lousa

¹⁶ A canção foi composta em 1954, década caracterizada pela industrialização tardia do Brasil com o propósito de substituir as importações, pela aceleração do crescimento urbano, que tem entre suas características o crescimento da especulação imobiliária e a verticalização dos imóveis urbanos, estes destinados às classes médias e altas da sociedade, enquanto faltavam políticas habitacionais consistentes para o assentamento das famílias de classe baixa, a maioria da população.

um rascunho, reelaborado na Figura 26, onde o espaço é compreendido como realidade, as ciências como a Geografia uma forma de representação dessa realidade, o que é feito através de seus respectivos conceitos, apontando como alguns dos conceitos geográficos o espaço geográfico, o lugar, o território e a paisagem.

Figura 26: Esquema conceitual da Geografia proposto aos estudantes.



Fonte: Cavalcanti (2019), Santos (1988, 2022), Carlos (1996), Tuan (2013), Haesbaert (2005).
Organização: Borba (2024).

Feita a exposição pelo pesquisador, com o professor lembrando as situações já estudadas em sala, os alunos discutiram em seus grupos e compartilharam suas conclusões.

Resumidamente, houve dificuldade para a maioria compreender que o espaço geográfico é o conceito primordial da Geografia e que ele pode ser analisado de forma independente ou associada aos outros. Entretanto, conseguiram concluir que o espaço geográfico na canção pode se tratar de uma cidade, como também de um bairro valorizado pelo capital imobiliário e que por isso expulsou os moradores mais frágeis, no caso os moradores do velho palacete.

Em relação à paisagem, alguns estudantes reclamaram ser incompreensível percebê-la sem fotografias e ilustrações do evento. O professor sugeriu aos alunos tentarem pensar na paisagem pelos outros sentidos, como audição e tato, o que permitiu a alguns estudantes imaginarem a paisagem como barulhenta por causa de possíveis sons das sirenes da polícia, chamada para remover os moradores do velho palacete, o que não é explícito na canção, e depois das ferramentas batendo para demolir o imóvel. Outros disseram que a paisagem tinha cheiro da poeira da demolição e que era caótica e violenta.

As estrofes “*Que tristeza que eu sentia / Cada táuba que caía, doía no coração / Mato Grosso quis gritar*” foi uma das principais referências para os estudantes reconhecerem o velho palacete como um lugar.

Sobre o território, o velho palacete foi compreendido como uma apropriação do eu-lírico e de seus amigos, ainda que o poder de fato fosse exercido pelo proprietário, que decidiu por demoli-lo para a construção de um edifício alto.

O conceito de direito à cidade foi retomado por alguns alunos, que disseram que a forma como a cidade é territorializada tira dos mais pobres o direito deles de usufruir da cidade, apropriada como um território econômico e que tirou dos mais pobres o velho palacete, sua moradia.

Dalton comentou no encontro seguinte que estava frágil a capacidade dos estudantes observar e interpretar a realidade urbana seguindo alguns conceitos básicos da Geografia: espaço geográfico, lugar, território e paisagem. Desta forma entendeu como necessária expor aos estudantes uma conceitualização mais aprofundada somada a um exercício de observação.

Para a Aula 03, ele organizou uma apresentação de slides resumindo e ilustrando os conceitos básicos a partir de fragmentos textuais encontrados na internet (redação usada pelo professor no Anexo C) e como exercício distribuiu aos estudantes a reportagem do jornal O Popular (2023) (Apêndice A) usada como situação-problema pelo pesquisador. Ele orientou os estudantes para que lessem a reportagem e repetissem o exercício da canção Saudosa Maloca, identificar com base no texto em questão os conceitos estudados.

Presumindo que a Aula 03 seria insuficiente para a extensão das atividades, o professor planejou para a Aula 04 a segunda etapa do exercício de observação e interpretação da realidade. Elaborou, com base na reportagem do jornal, cinco questões sobre os conceitos básicos da Geografia e o direito à cidade (apontadas no Anexo D e mais a frente, conforme a necessidade de citá-las), distribuindo cada questão para um grupo e orientando-os para que eles elaborassem a melhor resposta possível para apresentar e debater com a turma. Tendo em vista existirem 6 grupos, a questão 1, sobre o direito à cidade, foi distribuída para dois deles. As questões foram elaboradas pelo professor, mas o pesquisador contribuiu sugerindo e revisando a redação das perguntas.

A maioria dos grupos seguiram a orientação do professor, discutiram internamente a questão associada à reportagem e depois falaram sua conclusão aos demais colegas, com o professor perguntando à turma se eles concordavam com os pontos de vistas trazidos pelo grupo com a fala e que contradições e adições fariam às ideias defendidas pelos colegas. O debate

mostrou-se produtivo, deliberando o professor em ampliar a atividade para a Aula 05 com a finalidade explorar todas as questões e todos os grupos poderem falar, o que foi feito.

Reconhecendo que o resumo oculta as divergências e complexidades, alguns alunos disseram que não há direito à cidade para todos em Goiânia. Lembrando as discussões da Aula 01, em resposta à questão 01, *“A partir da ideia de que o direito à cidade diz respeito ao usufruto igualitário da cidade, bem como da participação política nos processos de escolha e opinião. É possível dizer que o direito à cidade é garantido aos moradores de Goiânia revelados na reportagem? Por quê?”*, os estudantes afirmaram que Goiânia é uma cidade boa para quem tem dinheiro e adicionaram que o Poder Público não se importa com o interesse das pessoas, pelo contrário, dificulta a vida delas quando pode.

O principal argumento apontado pelo Grupo 2 é a parte da reportagem do O Popular (2023) que cita que os moradores da praça abandonada no bairro Residencial Alice Barbosa ganharam de universidades um projeto de urbanização, que foi executado pelos próprios moradores, mas embargado e desfeito pela Prefeitura de Goiânia, com a justificativa de que os moradores não tinham esse poder, o espaço voltou a ficar abandonado. Uma aluna comentou que a postura da Prefeitura é a prova de que o Poder Público não atende o povo, apesar de existir para esta função.

Com relação à questão 02: *“Segundo a reportagem do jornal O Popular, qual é a dimensão de espaço geográfico que é tratada na matéria? Que objetos e que tipos de ações podem ser usados para descrever as formas de espaço geográficos que aparecem na matéria?”* os estudantes disseram que o espaço público é a cidade, o Residencial Alice Barbosa ou a praça abandonada localizada nesse bairro. Variaram com relação à escala geográfica.

Tendo em vista a perspectiva de espaço geográfico adotada pelo professor Dalton, inspirada em Santos (2022), os alunos tiveram facilidade de apontar os objetos que constituem o espaço geográfico, como as casas, as ruas, a iluminação pública, o lixo e as ervas daninhas na praça abandonada.

Entretanto, tiveram dificuldade de referenciar exemplos de ações, o que demandou a intervenção do professor com alguns exemplos, como a urbanização da cidade, a diferença como esta urbanização acontece nos bairros valorizados de Goiânia e periféricos, tal qual a reportagem e o bairro da escola, as disputas que os moradores estabeleceram entre si e contra o Poder Público em relação à praça abandonada etc.

Em relação à questão 3, *“Pensando na relação necessária entre as pessoas e o espaço para que ele se torne o lugar delas, é possível afirmar que os espaços retratados na matéria são os lugares de alguém? Explique que relações são essas e como elas estão presentes ou*

ausentes nesses espaços.” a principal ideia apontada pelos estudantes é que uma praça abandonada não é o lugar de ninguém, pois ninguém quer ficar nela, ter momentos felizes com amigos e familiares, portanto, não gera sentimentos de afeto e identificação.

Sobre a questão 4, *“Tendo em vista o território como espaços caracterizados pela presença de poder e pelas formas de apropriação que são feitas sobre eles, que territórios o grupo identifica na matéria? Quais são os agentes de poderes e ou as formas de apropriação presentes neles que justificam as ideias do grupo?”* a maioria das ideias apontou a praça abandonada do Residencial Alice Barbosa como o território disputado pelos moradores.

Nela um coletivo de moradores implantou um campo de futebol de terra batida, um morador privatizou uma parte ao fazer uma plantação particular de milho e cercá-la, enquanto outros moradores se esforçaram para urbanizá-la e ocupá-la, a despeito do interesse do Poder Público, com bancos improvisados e calçadas custeada pelos próprios moradores, ou com o projeto doado pelas universidades locais. A Prefeitura de Goiânia foi acusada de ser a responsável por todas as mazelas no local, privatização, abandono, proibição, por ter o poder de fato, o poder institucional, mas não o acioná-lo para resolver o problema dos moradores.

Com relação à questão 5, *“Tendo em vista a paisagem como a forma como captamos o espaço através dos sentidos, que elementos da paisagem o grupo compreende que evidenciam problemas e contradições na relação das pessoas com a cidade?”* que trata sobre a paisagem, o grupo engajou-se pouco com a atividade e não fez apontamentos, muitos menos que gerassem debates. Uma aluna comentou que a paisagem era fedida, pois segundo a fotografia havia lixo sendo descartado de forma irregular.

Como descrito, o professor decidiu replanejar a aula 03, adiando seu conteúdo para as aulas subsequentes e inserindo nela novos procedimentos para explorar conteúdos que identificou como frágeis no aprendizado dos alunos. Embora houvesse conversas paralelas durante a aula e alunos alheios à discussão, majoritariamente a turma se envolveu com a proposta do professor, o que estava previsto, e o número de aulas foi estendido, chegando a proposta efetivada à aula 05.

Porém, como também já foi pontuado neste trabalho, a SEDUC – GO pressiona os seus professores para que eles sigam o currículo prescrito e o calendário escolar, o que redundou em muitos professores das diferentes disciplinas ensinando de forma acelerada e pouco aprofundada grande parte dos conteúdos. Posto este contexto, em um dos encontros com o professor colaborador, o pesquisador perguntou a ele como acomodava as determinações da SEDUC – GO com a sua preferência de inserir novos procedimentos didáticos e estender a quantidade de aulas, a despeito do próprio planejamento.

Em resumo, Dalton comentou que do ponto de vista político do conhecimento, considera como melhor privilegiar o debate e a fala do aluno que, segundo ele, no modelo hegemônico de educação deve ser calado e docilizado, pois nessas prescrições são privilegiadas a formação de mão-de-obra para as empresas e pessoas dispostas ao consumo acrítico.

Neste contexto, o professor completou dizendo que é o conhecimento do estudante ao qual devem se subordinar o currículo, o calendário e os procedimentos avaliativos. Tal crítica por parte do professor tem convergências com Leher (1999) e Girotto (2016) críticos das reformas educacionais de viés empresarial, e com Cavalcanti (2019), Souza (2009) e Vesentini (1993), para os quais o conhecimento, sobretudo o científico da Geografia, se justifica no que ele possibilita ao estudante questionar e mudar em sua realidade próxima.

b) O trabalho de campo

O planejamento do trabalho de campo começou na última semana de março, quando o professor e o pesquisador, observando o mapa das imediações da escola, elaboraram no primeiro dia um roteiro de visita aos espaços públicos próximos à escola e no segundo dia à tarde foram à campo experimentar o roteiro. A dupla registrou o horário de saída da escola, os prováveis informes que deveriam ser dados aos estudantes, observaram o trajeto até o primeiro ponto de visita, a Praça Monsenhor Moacyr Bernardino, descrita no capítulo 2. Durante o trajeto e a permanência na praça, levantaram e anotaram tópicos que poderiam ser apontados durante a visita e quais provocações eram pertinentes fazer aos alunos. Em seguida, desceram até o terminal de ônibus do bairro, seguindo um trajeto até o segundo ponto, a Praça Presidente Kennedy, também descrita no capítulo 2.

Dentre os aspectos que poderiam ser apontados e provocados nos alunos, o professor chamou atenção para a diferença de conservação entre as praças, sendo a Mons. Moacyr Bernardino inferior à da Pres. Kennedy, mas todas no geral precárias devido o mato alto e o lixo acumulado, a falta de planejamento das calçadas, das vias e sinalização no sentido de favorecer o trânsito seguro dos pedestres. Outro ponto reconhecido pelo professor, trata-se da grande quantidade de igrejas, bares e distribuidoras de bebidas, em contraposição ao abandono observado dos espaços públicos, o que fragiliza sua prerrogativa de propiciar o encontro de pessoas diferentes e de favorecer o reconhecimento e a identificação com o diferente.

Na Pç. Mons. Moacyr Bernardino, o professor perguntou ao pesquisador se ele sabia quem era essa pessoa e se ela deu contribuições ao bairro. O pesquisador respondeu que se

tratava do falecido vigário da paróquia do bairro, muito querido e respeitado pelos moradores, costumava fazer grandes eventos na igreja e que atraíam moradores de toda a cidade, como a Semana Santa e a festa do padroeiro, Bom Jesus¹⁷. Também que ele costumava abrir a igreja para a associação dos moradores e movimentos sociais do bairro, bem como foi o padre que celebrou a primeira comunhão do pesquisador, que também confessou ter muito afeto e admiração pela figura do falecido monsenhor, sendo muito provável sua opinião estar enviesada.

Já na Pç. Pres. Kennedy, o professor problematizou o fato de a figura homenageada não ter nenhuma relação com a história do bairro. O pesquisador acrescentou que outras vias do bairro têm o nome de outras figuras da América, como Manoel Belgrano, Simón Bolívar e George Washington. O professor questionou por que então aquela figura e não outra, como um presidente ou personalidade histórica de outro país da América, que não os Estados Unidos, uma potência geopolítica e culturalmente muito influente no Brasil.

A visita ao segundo ponto precisou ser encerrada antes do previsto, pois uma chuva forte se aproximou, sendo o tempo entre os primeiros chuviscos e o temporal suficiente para a dupla ir até o BÃO, grande supermercado, vizinho à praça. Durante a espera da chuva, pesquisador e professor conversaram sobre amenidades, cumprimentaram conhecidos do professor, a maioria ex-alunos, sendo alguns deles trabalhadores do supermercado.

O roteiro do trabalho de campo foi estimado em 90 minutos, descontando a chuva, englobando os informes aos alunos, a saída da escola, a visita aos pontos e o retorno à escola com tempo suficiente para os estudantes, beberam água, irem ao banheiro e aguardarem em sala o início da aula seguinte.

Com a experimentação do trabalho de campo concluída, Dalton refez o planejamento da proposta didática. O professor definiu que a aula 06 seria usada para dar orientações gerais sobre o trabalho de campo, a aula 07 para orientações sobre técnicas de fotografia, uma vez que definiu como síntese o registro fotográfico de fenômenos espaciais e explicação deles pelos alunos, sendo a aula 08 o trabalho de campo efetivamente. Neste contexto, o professor perguntou se o pesquisador podia fazer algumas gentilezas.

A primeira delas era falar um resumo sobre a história do bairro e da escola durante a visita ao primeiro ponto do roteiro, a Pç. Mons. Moacyr Bernardino, pois, durante as reuniões com o professor, o pesquisador já havia comunicado ter esse conhecimento escrito no capítulo

¹⁷ Conforme Nascimento (1994), Bom Jesus foi escolhido como padroeiro do bairro em homenagem aos seus primeiros moradores, cuja maioria tinha origens baianas, onde é grande a devoção às figuras de Nosso Senhor dos Passos e Nosso Senhor dos Navegantes.

2 desta pesquisa. A segunda gentileza seria a elaboração de um mapa do roteiro do trabalho de campo, com a localização da escola campo, dos pontos principais e das vias percorridas devida habilidade manifestada do pesquisador para produzir esse recurso. A terceira gentileza seria o pesquisador planejar e dar a aula 07, sobre técnicas de fotografia.

Embora o professor Dalton já tivesse dado uma disciplina eletiva¹⁸ de fotografia alguns anos antes, o docente considerou propícia à atuação do pesquisador por alguns motivos. Ele estava sobrecarregado com os compromissos de docente e de coordenador gerados pelo encerramento do bimestre letivo, reconhecia que a turma já estava habituada com o pesquisador, se relacionando bem com ele, e porque durante as reuniões com o professor colaborador, o pesquisador manifestou conhecer algumas técnicas de fotografia¹⁹ interessantes à proposta didática. O pesquisador concordou com os pedidos.

Conforme o planejamento do professor colaborador, as aulas aconteceram. Durante a aula 06 foram dadas orientações sobre o trabalho de campo aos alunos (Anexo E). Por exemplo, levar caderno e caneta para anotar o que considerassem relevantes, autorização para usar o telefone celular para gravar as falas, filmar e fotografar os cenários, serem gentis com as pessoas, respeitarem as propriedades públicas e privadas, o trânsito etc. Também foram orientados para usarem calçados fechados, filtro solar, boné, chapéu, uniforme escolar, permanecerem próximos do grupo e atentos aos comandos do professor etc. Além de serem informados de que o trabalho de campo se tratava de uma aula e seus objetivos, cuja ida era gratuita, foram distribuídas aos estudantes as solicitações de autorizações aos responsáveis, que deveriam ser assinadas e trazidas na próxima aula.

Como pedido pelo professor, o pesquisador elaborou e lecionou a aula 07 sobre fotografia. Para isto foi elaborada uma apresentação no aplicativo Microsoft PowerPoint com 14 slides e intitulada “Trabalho de Campo de Geografia: como fazer boas fotografias” (Apêndice B). Desta forma, foi justificado aos estudantes, que eles estavam habituados a fotografar o seu cotidiano para as redes sociais, mas que essas fotografias eram na maioria dos casos inadequadas para um trabalho formal, pois havia técnicas que precisavam ser observadas.

¹⁸ Nas unidades de tempo integral da SEDUC – GO, como o Col. Est. Carolina Maria de Jesus, existem além das disciplinas regulares como Geografia, História, Língua Portuguesa etc., as disciplinas eletivas, que não têm relação direta com uma ciência específica, são criadas pelo professor, sem a exigência de um conhecimento formal prévio, conforme a habilidade do professor e a demanda diagnosticada na escola pelo docente.

¹⁹ Trata-se de um conhecimento não sistematizado por meio de uma formação oficial e que advém de minicursos realizados durante o período da graduação em Geografia e cursos de formação livres da SEDUC – GO voltado para os seus próprios professores (certificações que somadas não ultrapassam 45 horas), além da leitura de livros de caráter introdutório, já doados da biblioteca pessoal do pesquisador e sem as referências armazenadas.

Assim os alunos foram orientados sobre certos cuidados com os aparelhos ao fotografar, carregar com antecedência as baterias, limpar as lentes, desativar recursos de pós-tratamento. Também que a fotografia é um texto, pois serve para dizer algo, além de como se usar as técnicas de preenchimento dos terços e os planos fotográficos descritivo e narrativo. Em cada tópico foi reservado um momento para os alunos praticarem com seus aparelhos o que era dito.

Houve um grande envolvimento da maioria da turma, principalmente com os exercícios práticos. Entretanto, mesmo assim, uma parte considerável dos alunos comentou considerar aquilo sem importância, pois diziam que já sabia fotografar, acreditando nos recursos dos próprios aparelhos.

A aula 08, referente ao trabalho de campo nos espaços públicos do bairro da escola, aconteceu conforme o planejado pelo professor Dalton. Ela ocorreu durante o período matutino, nas 3ª e 4ª aulas, sendo a 3ª aula de Geografia, conforme a grade de horários da escola, e a 4ª aula de Língua Portuguesa, gentilmente permutada pela professora da disciplina.

Foi preparado pelo professor um roteiro do trabalho de campo (Apêndice F), que foi distribuído para os alunos e para a professora de apoio à inclusão²⁰ da turma, tendo em vista existirem nela alunos com deficiências intelectual e um cadeirante. Também foi elaborado pelo pesquisador o mapa do percurso, que foi distribuído aos estudantes, mas que ficará excluído dos apêndices devido às condições de sigilo da pesquisa firmadas com o CEP/UFG, a escola campo e o professor Dalton.

Dos 32 alunos matriculados na turma, estavam presentes para o trabalho de campo 23. Desse número, segundo Dalton²¹, apenas quatro ou cinco eram faltas efetivas, número considerado normal para o dia a dia da escola, os demais eram desistentes. A maioria dos estudantes levou as autorizações assinadas, porém uma pequena parte esqueceu delas.

Foi preciso que durante o intervalo o professor, a coordenadora pedagógica, a diretora e o pesquisador emprestassem seus telefones celulares para ligar para os responsáveis desses estudantes para que eles autorizassem oralmente a saída deles. Todos os estudantes foram autorizados, mas o trabalho de campo começou com 5 minutos de atraso por isso.

²⁰ Nas escolas da SEDUC – GO, o professor de apoio à inclusão é um docente com especialização em educação inclusiva. Seu objetivo é acompanhar e auxiliar durante as aulas os alunos com necessidades especiais, exemplo deficiência física ou intelectual, transtorno global do desenvolvimento, síndromes como a Down etc. Também assessorar os professores regentes no planejamento de seus procedimentos de ensino e avaliação com vistas a contemplar o desenvolvimento do aluno dependente de apoio.

²¹ De acordo como o professor, dos 32 alunos matriculados no 3º Ano, uma quantidade, que não foi informada por ele, era de estudantes que solicitaram a matrícula, mas jamais a confirmaram, permanecendo seus nomes no diário de classe e as faltas diárias anotadas até a ordem da SEDUC – GO para a remoção desses nomes.

Como na aula 06 muitos alunos comentaram não terem filtro solar em casa, já que consideravam um produto caro para as condições econômicas de suas famílias, o pesquisador comprou um frasco do produto com FPS fator 60 e cedeu aos estudantes, que usaram bastante.

Na saída da escola, o professor reforçou para a turma alguns cuidados, principalmente com o trânsito, proteção ao sol e hidratação, além do respeito às pessoas e as propriedades. Também foi lembrado a importância de estarem atentos, mesmo às situações que considerassem mais banais e que fotografassem, filmassem, anotassem com os devidos cuidados éticos o que vissem.

Com o mapa e o roteiro em mãos, o grupo se deslocou até o primeiro ponto, a Pç. Mons. Moacyr Bernardino (Figura 27). Na data da realização do trabalho de campo, o município de Goiânia vivenciava uma crise no serviço de coleta do lixo, sendo o lixo acumulado há semanas nas lixeiras o fator que mais chamava atenção dos alunos, o que foi expresso nos registros fotográficos, comentários e afins.

Figura 27: Trabalho de Campo: iniciado da caminhada até o primeiro ponto.



Figura 28: Trabalho de Campo: parada no primeiro ponto, Pç. Mons. Moacyr Bernardino



Fotografias: 09 de abril de 2024. Alteradas digitalmente. Autoria e organização: Borba (2024).

Ao chegar na Pç. Mons. Moacyr Bernardino (Figura 28), o professor perguntou aos estudantes o que eles acharam do trajeto de ida até o local e depois os orientou para que fizessem observações gerais e depois retomou a atenção deles. Posta esta dinâmica, em relação ao trajeto, os estudantes comentaram que o que mais chamou a atenção deles foi o lixo acumulado e a sensação de que enquanto pedestres não sentiam que a calçada era o lugar deles.

O aluno cadeirante foi empurrado pelo professor e por alguns colegas, que comentaram que atravessar a rua e subir na calçada era até fácil, o problema era quando se passava da calçada de uma casa para outra, pois elas não eram padronizadas, tinham desníveis e aparentemente o morador se preocupava mais com a beleza do que com a funcionalidade da calçada.

Em relação à praça, os estudantes relataram que ela não oferece atrativos para eles, por exemplo, não tem quadra e nem pista de skate, tendo em vista que muitos deles gostam desse esporte. Os equipamentos de ginásticas eram velhos e antiquados, sendo que em outras praças do bairro existem outros mais moderno e que atrai grupos de jovens, especialmente o público masculino, para praticar esportes.

Comentaram que a praça aparentava abandono, apesar de estar urbanizada, tinha muito mato e lixo acumulado. Ninguém tinha vontade de estar nela, faltava mais árvores, mais sombras e mais pessoas nelas. Mesmo alguns alunos comentando morar próximos à praça, eles preferiam ir à outra praça, a George Washington (descrita no Capítulo 2), para passar o tempo, ver amigos, praticar exercícios etc.

Neste momento, o professor interveio para referenciar os conceitos básicos da Geografia com o local. Segundo ele, a paisagem era o principal fator de percepção da condição do espaço, o qual tinha muitos objetos – calçadas, grama, pit dog, parque infantil – mas que mesmo assim, devida a qualidade, quantidade e aparência eram incapazes de atrair pessoas para o local, inexistindo ali as ações. Exemplo, as pessoas cotidianamente aproveitando o espaço para a prática de exercícios, recreação, principalmente das crianças, uma vez que há uma escola infantil em frente à praça.

O professor explicou também que a aparência da praça gera a sensação de abandono, de insegurança e por isso muitas pessoas não têm aquele local como seu lugar, ele não gera saudade e identificação para a maioria das pessoas, que pelo contrário, devem ter topofobia, ou seja, o medo daquele lugar. O professor também relacionou a topofobia, assim como as poucas ações existentes, como os fatores que afastavam da praça mais moradores gerando a apropriação dela e sua territorialização.

Foi pedido para que o pesquisador comentasse então a história do bairro e da escola, o que foi feito usando como referências Nascimento (1994) e o Projeto Político Pedagógico do Col. Est. Carolina Maria de Jesus (Goiás, 2020). Tendo em vista que o bairro nasceu precário e a escola de um improvisado dos moradores, o professor questionou os estudantes sobre a importância das lutas sociais como meio para a conquista de melhorias. Entretanto, como o cronograma do trabalho de campo estava se comprimindo, o professor decidiu deixar para ouvir os comentários no segundo ponto.

Para ir para o segundo ponto do trabalho de campo, o grupo passou pela principal avenida do bairro, pelo terminal de ônibus do BRT, no qual inexistia faixas de pedestres, até

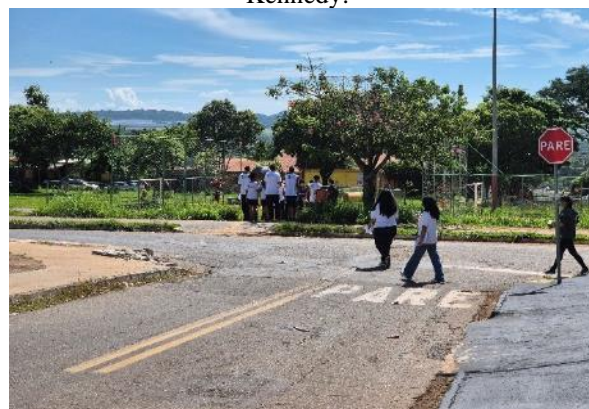
mesmo para quem quisesse acessar seu interior e por uma avenida, chegando à Praça Pres. Kennedy.

Como sempre, o lixo acumulado foi o principal fator a chamar a atenção dos estudantes (Figura 29), gerando entre eles muitas falas de revolta. Nas proximidades do terminal de ônibus alguns fotografaram a travessia dos colegas e de outros pedestres, arriscada e atabalhoada sem sinalização que os priorizasse.

Figura 29: Trabalho de Campo: alunos fotografando lixo acumulado na cidade.



Figura 30: Trabalho de Campo: chegada à Pç. Pres. Kennedy.



Data das fotografias: 09 de abril de 2024. Autoria e organização: Borba (2024).

No segundo ponto (Figura 30), o professor reuniu todos os estudantes na sombra de uma grande árvore e questionou os estudantes sobre as pessoas homenageadas nas duas praças visitadas, Monsenhor Moacyr Bernardino e Presidente Kennedy²², também se eles sabiam qual era a contribuição de cada um deles para o bairro.

A maioria dos alunos disse desconhecer ambos os nomes, com um aluno dizendo que sabia que um era um antigo padre local porque lhe disseram na igreja. O professor questionou o pesquisador, que repetiu que o monsenhor foi o padre da paróquia local, fazia grandes festas religiosas e abria a igreja para os movimentos sociais do bairro. Já o Presidente Kennedy, poucos souberam falar que ele se tratava de um político dos Estados Unidos, sendo que todos desconheciam contribuições relevantes, principalmente para o povo brasileiros e para a comunidade do bairro.

²² John Fitzgerald Kennedy (1917 - 1963) foi um político que serviu como presidente dos Estados Unidos da América de 1961 a 1963, quando foi assassinado em um atentado cometido por Lee Harvey Oswald. Entretanto, as motivações desse atentado são reticentes até os dias atuais. O presidente estadunidense também é uma das principais referências políticas na chamada Corrida Espacial, quando os EUA e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas disputavam, como forma de domínio ideológico e dissuasivo o poder geopolítico mundial.

O professor fez uma problematização sobre o fato de que nem sempre os nomes dos homenageados nos espaços públicos estão associados às conquistas e valores de suas comunidades, pois nesses casos muitas homenagens servem para que grupos externos possam se projetar sobre os outros grupos, gerar uma falsa sensação de prestígio e, em certos casos, atender a um alinhamento ideológico e cultural subserviente. Lembrando que isso é comum no Brasil devido sua posição de subserviente na geopolítica internacional.

A respeito da praça, o professor também perguntou aos estudantes o que eles acharam do trajeto de ida até o local e depois os orientou para que fizessem observações gerais. Além do lixo, os estudantes reclamaram considerar o trajeto muito perigoso, principalmente no trecho entre a Pç. Mons. Moacyr Bernardino e o terminal de ônibus. Consideraram as calçadas, mesmo que pavimentadas, demasiadamente irregulares, o que contribuiu para que muitos deles preferissem caminhar pela via, uma movimentada avenida. Também disseram que o espaço público priorizava os automóveis, pois a sinalização das vias não reservava espaço e tempo para os pedestres, além das calçadas inviabilizarem a passagem até mesmo de pessoas sem a mobilidade comprometida.

Com relação à praça, os estudantes comentaram que aquela era melhor do que a Pç. Mons. Moacyr Bernardino, pois ela era plana, tinha quadra, muitas pessoas frequentavam, inclusive uma parte deles comentou ir muito à praça, principalmente na volta da escola e aos finais de semana. Contudo, reclamaram da grama alta e do lixo espalhado, uma vez que as lixeiras estavam lotadas e que trabalhadores da região a utilizava como local de refeição, havendo muitas embalagens de comida espalhadas.

Posto o relato dos alunos, o professor retomou os conceitos da Geografia, lembrando os estudantes que havia nela mais ações do que na primeira praça visitada, pois ela era usada para descanso, encontro, recreação, local de alimentação de trabalhadores. Confirmou que a praça em questão era efetivamente territorializada por seus moradores com as diversas formas de apropriação e um espaço com o qual muitas pessoas se identificam.

O professor interrompeu sua explanação para determinar o retorno imediato de todos à escola, uma vez que o tempo referente à 4ª aula já ultrapassava a metade, além do fato de que um eventual atraso poderia comprometer a 5ª aula, na qual os alunos fariam uma atividade avaliativa.

O único contratempo neste momento foi um aluno que comunicou ter perdido seus óculos, dispendo-se o pesquisador a fazer o percurso inverso do trabalho de campo até encontrar o objeto, que foi achado em uma esquina, há três quadras da Pç. Pres. Kennedy. O aluno chegou na escola 10 minutos após o início da 5ª aula e da avaliação, porém o jovem foi acolhido pela

coordenadora pedagógica, que o acalmou, orientou a beber água e ir ao banheiro, acompanhando até a sala e justificando o seu atraso para o professor da 5ª aula, que compreendeu a situação.

c) A síntese

Para a síntese, o professor Dalton planejou inicialmente duas aulas subsequentes ao trabalho de campo, mas elas foram adiadas por duas semanas, pois tanto o professor como o pesquisador foram diagnosticados com dengue, o que exigiu uma semana de repouso para ambos. Ao retomar as atividades, o professor definiu que cada grupo deveria escolher duas fotografias ou vídeos feitos durante o trabalho de campo, usando como critério de escolha as imagens mais adequadas às técnicas de fotografia ensinadas na aula 07. Também, tendo em vista o problema orientador da proposta didática “O espaço público pode ser neutro?”, as imagens que melhor respondessem às perguntas do Quadro 6, cujas respostas e as fotografias deveriam ser mostrados em sala de aula pelos respectivos grupos. As imagens escolhidas pelos grupos deveriam ser enviadas com antecedência ao e-mail do professor, com informações sobre local, data e autoria.

Quadro 6: Perguntas sínteses da proposta didática

- | | |
|----|--|
| 1. | Do ponto de vista ideal o espaço público é de todos. A fotografia confirma este ideal? Explique. |
| 2. | A configuração do espaço urbano analisado atende a quais interesses? |
| 3. | Qual(is) problema(s) da cidade a fotografia destaca? |
| 4. | Que conceito da geografia pode ser usado para compreender o problema ilustrado? Justifique. |

Fonte: Professor Dalton, 2024. Organização: Borba, 2024.

Para a realização da atividade, o professor planejou também mais três aulas, sendo uma para o grupo escolher as imagens e duas para os grupos apresentassem suas ideias, sendo que na última seria reservado um momento para os estudantes também avaliarem a proposta didática e se autoavaliarem, com o pesquisador se despendido da turma no final. Contudo, a quantidade de aulas para a síntese foi aumentada para 4, tendo em vista que as discussões geradas pelos alunos consumiram mais tempo do que o previsto.

Na aula de escolha das imagens, a maioria dos grupos se envolveu com a atividade, havendo dois grupos cujos estudantes preferiram dormir ou jogar no celular, atividades proibidas pelo regimento escolar. Os grupos que se mantiveram envolvidos com a atividade

requisitavam a presença de Dalton e do pesquisador para tirar dúvidas ou justificar o ponto de vista dos integrantes sobre as imagens escolhidas.

Neste ponto, pode ser constatado que a maioria das imagens foram feitas sem grandes cuidados técnicos, diferente do que foi orientado na Aula 07. Isto confirmou uma fala de Dalton, o descuido com a qualidade das fotografias vinha do sentimento da maioria dos estudantes de que fotografar é algo simples e que não requer grandes técnicas, sendo para eles desnecessário o que foi ensinado na aula 07.

Na aula 11 começou as apresentações das fotografias, dos 6 grupos apenas um não se interessou pela atividade. Houve 10 fotografias que tiveram como principal assunto o lixo acumulado, as calçadas inadequadas, as praças sem manutenção e, por fim, a sinalização inadequada para o pedestre (Tabela 6).

Tabela 6: Assuntos das fotografias apresentadas na atividade síntese

TEMA	QTD.
Lixo acumulados	4
Calçadas inadequadas	3
Praças sem manutenção	2
Sinalização do pedestre inadequada	1

Organização: Borba, 2024.

Em média, dois grupos se apresentaram a cada aula, sendo que na apresentação dos dois primeiros, o professor Dalton priorizou perguntá-los conforme o Quadro 6, mas decidiu abandonar essa estratégia por identificar que as perguntas mais inibiam do que incentivavam os alunos compartilharem suas reflexões.

Resumindo os comentários dos estudantes, foi unânime entre os grupos a identificação do que é o espaço público, do que define sua natureza enquanto tal e as contradições que existem na prática, uma vez que elas descaracterizam o que faz deles públicos. Na maioria dos grupos houve falas no sentido de culpar as autoridades públicas pelas mazelas, principalmente a uma hipotética negligência do eleitor goianiense ao votar.

Contudo, houve na maioria dos grupos o reconhecimento de que todos, inclusive eles na condição de estudantes, são cidadãos e que, portanto, possuem responsabilidades de zelo pelo espaço público, o que independe do Estado e de quem é eleito para governá-lo. Tais responsabilidades também envolvem não só cuidar do espaço público, zelando dos objetos que

há nele, mas também de convencer a si e outras pessoas a se apropriar deles. Falas que foram mais fortes no Grupo A, o penúltimo a se apresentar e a autor da Figura 31.

Figura 31: Trabalho de Campo: professor Dalton empurrando aluno cadeirante.



Autoria: Grupo A. Organização: Borba, 2024.

O grupo destacou que a calçada é feita para o pedestre, inclusive na condição de cadeirante. Porém, durante o trajeto realizado, puderam constatar que esse objetivo não é contemplado em grande parte dos locais, uma vez que neles as calçadas, se construídas, são feitas para outra finalidade.

Na fotografia escolhida, comentaram que queriam mostrar como o problema estava próximo. Lembraram um comentário feito ainda nas primeiras aulas, o de que qualquer pessoa pode vivenciar os mesmos problemas de um cadeirante já que qualquer um pode precisar um dia de cadeiras de rodas, andador, muletas e afins, de forma temporária ou permanente, assim também como pode precisar passar com um carrinho de compras ou mesmo com um carrinho de bebê. Portanto, quem negligência uma calçada, negligência situações que podem acontecer com a própria pessoa.

A maioria dos grupos se mostrou com dificuldade de pensar a realidade segundo os conceitos da Geografia. Sendo que para os últimos grupos o professor nem mesmo perguntava quais os conceitos serviam ao pensamento geográfico, mas como a Geografia contribuía para

pensar a realidade. Ainda no Grupo A, por exemplo, uma aluna comentou que a Geografia serve para pensar a realidade porque ela mistura coisas da realidade que antes estavam separadas e que sem esta ciência não podem ser relacionadas. Tal citação não é *ipsis litteris*, mas dá elementos para dizer, que embora o ideal seja pensar por conceito, é inegável que os estudantes passam a ter um senso de realidade peculiar, inerente a esta ciência.

A proposta didática se encerrou na aula 11, quando os estudantes responderam a uma autoavaliação e o pesquisador se despediu da turma, agradeceu ao professor e a escola na pessoa da diretora pelo apoio. Como esta pesquisa tem como objeto o ensino realizado pelo professor e as autoavaliações dos alunos constituem um elemento do aprendizado deles, o conteúdo delas não será tratado nesta pesquisa.

3.3. Analisando os conteúdos de Geografia na conexão entre os espaços públicos de Goiânia e a formação cidadã

Cabe reiterar que de forma alguma que as eventuais críticas que se fizerem aqui se tratam de uma detração ao professor colaborador, mas sim ao seu contexto de trabalho, no qual a maioria dos fatores não só independem de seu compromisso, didática e conhecimento científico, mas atuam de forma contrária e sem o controle dele. Conforme se viu no decorrer do presente capítulo, Dalton, assim como muitos professores do Brasil, é um profissional sobrecarregado com longas cargas horárias, burocracias, funções escolares, entre outros aspectos que comprometem a qualidade da docência.

Além do mais, professores como Dalton enfrentam outros obstáculos, como os que se expressam nos próprios alunos, por exemplo, as faltas e evasões, o professor concorrendo em atenção com dispositivos eletrônicos, como o telefone celular conectado à internet, a descrença de uma parcela deles de que uma boa educação pode melhorar as suas vidas²³, o desinteresse total pela escola etc.

Mesmo que não tenha sido relatado anteriormente nesta pesquisa, o professor em questão mantém, com o precário tempo que tem, as suas leituras científicas independentes, das quais extrai outros conceitos científicos e orientadores de suas práticas docentes. Por exemplo, quando a pesquisa se iniciou, o professor fez para o pesquisador comentários sobre o livro que estava lendo, “Se a cidade fosse nossa”, publicado pela pesquisadora Joice Berth (2023), além

²³ Conforme o professor comentou durante o período pré-observação participante, muitos estudantes do Colégio Estadual Carolina Maria de Jesus não pensam em fazer o ENEM, pois considera que tal exame não trará melhorias práticas em suas vidas, assim também como não se consideram capazes de tirar boas notas, suficientes para acessar o Ensino Superior em instituições públicas de ensino ou privadas através de bolsas.

de ter mostrado o material com o qual trabalhou nos anos anteriores outros conceitos relevantes para ciências sociais como a Geografia, por exemplo, a necropolítica e a decolonização. Tais práticas evidenciam um professor comprometido com sua formação continuada e com o pensamento científico acionado para uma perspectiva de educação emancipatória e cidadã.

Outro ponto a ser destacado, é que durante os encontros do período de observação participante, o professor colaborador sempre relatou ao pesquisador o que considerava mais forte ou frágil na última aula realizada. Essas reflexões faziam com ele ajustasse o planejamento das aulas seguintes no intuito de contemplar os aspectos do aprendizado dos alunos considerados insuficientes para o momento.

Convém destacar que tal movimentação por parte do professor são evidências da prioridade dada por ele ao conhecimento do aluno, a despeito do currículo padrão, dos cronogramas impostos à escola e de outras burocracias que, como já relatado neste capítulo, priorizam a educação conteudista, quantitativista e orientada pelo viés empresarial, o que é denunciado por diversos autores como, por exemplo, Gadotti (2005), Giroto (2016), Leher (1999), Luckesi (2011, 2014), Santos (2019) etc.

Por fim, as conversas realizadas durante os encontros e a prática docente do professor colaborador evidenciam que o profissional observa a proposta didática desenvolvido com um olhar dialético. Ou seja, reconhece fragilidades no contexto geral da experiência, as quais seriam evitadas ou dirimidas por consciência e planejamento do próprio professor pensando na melhor adequação do novo percurso ao seu objetivo de ensino da ciência geográfica para a formação cidadã. Isto reforça os pressupostos que fundamentam esta pesquisa como qualitativa, pois nenhuma proposta didática com esses objetivos pode ser igual à outra, pois não só vai variar o perfil dos alunos, as condições materiais e temporais do trabalho docente, mas também os desafios, a experiência e as estratégias de melhoria da proposta que partem do profissional.

Postas essas considerações, é possível fazer uma análise realista da proposta didática que foi experimentado. Para isso, a análise será dividida em dois tópicos, um para apontar o que é considerado forte e outro o que é considerado frágil.

3.3.1. Pontos e questões para analisar os dados

Para a análise dos dados convém enfatizar alguns pontos fundamentais desta pesquisa. O primeiro deles entende que Goiânia é uma cidade nascida para atender aos interesses do capital e que isso, mesmo assim, não muda o fato de que ela é uma obra social assim como são outras cidades. Essa conclusão vem do fato de Goiânia não só é construída pelos trabalhadores,

mas como é nela em que eles vivem e dependem as suas vidas. Portanto, em um ideal de sociedade igualitária e inclusiva, uma referência é o direito à cidade para todos, ainda que isso implique, por exemplo, mudar os objetivos daqueles que idealizaram Goiânia.

O próximo ponto é o entendimento de que o espaço público urbano, comparado a outras categorias como a moradia, por exemplo, tem sua excelência na construção de um ideal de cidadania e democracia. Concepção que vem do reconhecimento de que é o espaço público onde, melhor que em outras instâncias, os habitantes da cidade se encontram, formam identidade social, sentimento de responsabilidade com o espaço, promovem o debate, delimitam os problemas e partem para ação para corrigi-los.

Posto isto, o terceiro ponto diz respeito à cidadania, que aqui vai além de um conjunto de direitos, alcançando também a prerrogativa de lutar por esses e por novos direitos. Também, de que a cidadania parte de uma participação social, que por sua vez, se forja no espaço público urbano.

Enfim, o último ponto é a compreensão de que o conhecimento científico da Geografia subsidia a cidadania, uma vez que permite uma representação da realidade espacial. Essa representação envolve conhecer os problemas, suas causas e o que pode solucioná-los. A capacidade de compreensão da realidade é o que justifica não só a inserção da Geografia no ensino escolar, como fundamenta a premissa de que seu ensino deve estar baseado na compreensão de seus conceitos científicos, pois é através deles que se representa a realidade através do pensamento geográfico.

Colocados esses pontos, alguns questionamentos são feitos no intuito de analisar a mediação didática realizada pelo professor Dalton, colaborador da pesquisa. São essas as perguntas:

- A mediação teve em perspectiva a conscientização a respeito direito à cidade, ainda que Goiânia seja uma cidade capitalista, onde o que predomina é o valor de troca do espaço urbano e de suas funções?
- O espaço público também foi uma categoria presente na mediação didática, assinalada sua relevância na construção da cidadania e democracia?
- A postura dos alunos para o que foi estudado tem elementos que descrevem uma postura cidadã? Isto é, os alunos entenderem a cidade e o espaço público, bem como em suas contradições, como sínteses da cidadania que se tem, para quem é essa cidadania e de que e quais lutas sociais são necessárias para construí-la?

- Qual é o papel que o ensino da Geografia teve nisso tudo, representado pela mediação didática do professor? As ações dos estudantes durante a mediação fornece elementos para indicar uma representação da realidade original da Geografia, através de seus conceitos e teorias?

- Tomando em perspectiva o próprio problema delimitado pelo professor Dalton, com o que foi e a forma como foi ensinado, os estudantes tiveram subsídios para responder se o espaço público da cidade pode ser neutro?

Com esses questionamentos em mão, parte-se para as respostas. Em relação a primeira pergunta, “*A mediação teve em perspectiva a conscientização a respeito direito à cidade, ainda que Goiânia seja uma cidade capitalista, onde o que predomina é o valor de troca do espaço urbano e de suas funções?*” pode se dizer que sim. A mediação conduzida pelo professor e pelo pesquisador abordou a conscientização sobre o direito à cidade, considerando o contexto capitalista e a predominância do valor de troca nos espaços urbanos de Goiânia. As aulas buscaram engajar os alunos em discussões sobre o acesso desigual aos espaços e serviços urbanos, enfatizando que o direito à cidade é comprometido pelo favorecimento de interesses econômicos sobre os sociais.

Por exemplo, os alunos identificaram que Goiânia privilegia o carro particular, a especulação imobiliária e políticas que dificultam o acesso dos mais pobres aos espaços públicos e aos direitos urbanos, como no caso da praça abandonada no bairro Residencial Alice Barbosa. A postura da Prefeitura, que desfaz melhorias feitas pela comunidade, foi reconhecida pelos alunos como um impedimento ao usufruto igualitário da cidade, realçando a crítica ao modelo capitalista que favorece o valor de troca sobre o valor de uso.

Em relação a segunda pergunta, “*O espaço público também foi uma categoria presente na mediação didática, assinalada sua relevância na construção da cidadania e democracia?*” a conclusão também é que sim. O espaço público foi uma categoria importante na mediação didática, ressaltando sua relevância para a construção da cidadania e da democracia. O professor utilizou exemplos concretos, como a análise de praças públicas e áreas urbanas abandonadas, para ilustrar como esses espaços refletem as condições e o acesso da população a direitos urbanos básicos. Ao discutir o estado de abandono de praças e a precariedade de infraestrutura voltada para pedestres, os alunos foram incentivados a refletir sobre a responsabilidade coletiva e o papel do poder público na manutenção e acessibilidade desses espaços.

Além disso, as atividades propostas pelo professor levaram os alunos a debaterem como o uso e a apropriação dos espaços públicos podem fortalecer a identidade coletiva e a

participação cidadã, promovendo uma visão crítica sobre o papel desses locais na vida democrática.

Para o terceiro questionamento: *“A postura dos alunos para o que foi estudado tem elementos que descrevem uma postura cidadã? Isto é, os alunos entenderem a cidade e o espaço público, bem como em suas contradições, como sínteses da cidadania que se tem, para quem é essa cidadania e de que e quais lutas sociais são necessárias para construí-la?”* As respostas dos alunos indicam uma postura cidadã emergente, refletida na compreensão crítica da cidade e do espaço público como sínteses das contradições e desigualdades que impactam o exercício pleno da cidadania.

Os alunos demonstraram entender que a cidade não é igualmente acessível a todos, identificando que o usufruto dos espaços públicos é condicionado por fatores econômicos e decisões políticas que privilegiam certos grupos sociais. Por exemplo, a percepção de que praças abandonadas e calçadas inadequadas dificultam o acesso e a apropriação desses locais pelos próprios cidadãos ilustra essa compreensão. Além disso, houve uma conscientização de que a ausência de infraestrutura adequada para pedestres e a priorização do transporte individual reflete um modelo de cidadania que favorece aqueles com maior poder aquisitivo, restringindo os direitos urbanos dos mais vulneráveis.

Os debates em sala levaram alguns alunos a concluírem que a cidadania que se tem é limitada, voltada a quem tem recursos para usufruir plenamente dos espaços urbanos. As reflexões também mostraram uma compreensão inicial de que lutas sociais são necessárias para ampliar o direito à cidade. Os alunos reconheceram a importância de ações coletivas e a participação ativa para reivindicar melhores condições, como o caso da urbanização autônoma realizada pelos moradores do Residencial Alice Barbosa, desfeita pela Prefeitura.

Contudo, houve algumas contradições. Durante as primeiras aulas da mediação didática, um estudante comentou que lutas sociais não mudam nada. Por exemplo, durante as discussões ele se mostrou incrédulo de que o passe livre estudantil na RMG foi alcançado há alguns anos graças às manifestações do movimento estudantil. Na concepção do aluno em questão, esse direito foi alcançado por benevolência dos políticos, mesmo que eles tenham sido pressionados por tais manifestações.

Por fim, nas apresentações dos grupos, nenhum falou das lutas sociais como algo necessário para mudar a situação dos espaços públicos visitados.

Indo para o quarto questionamento: *“Qual é o papel que o ensino da Geografia teve nisso tudo, representado pela mediação didática do professor? As ações dos estudantes durante a mediação fornece elementos para indicar uma representação da realidade original da*

Geografia, através de seus conceitos e teorias?” Não é totalmente viável afirmar que todos os estudantes conseguiram pensar a realidade pelo viés da Geografia usando com segurança os conceitos científicos dessa ciência.

Embora muitos tenham feito observações e reflexões que revelam uma compreensão inicial das contradições do espaço urbano e de questões como o direito à cidade, a maioria dos alunos demonstrou dificuldade em aplicar consistentemente conceitos geográficos específicos, como espaço geográfico, lugar, território e paisagem, para descrever e interpretar a realidade.

Nas atividades de mediação, foi observado que os estudantes tiveram dificuldades para distinguir e operar com esses conceitos de forma estruturada. Em alguns momentos, como na análise da canção "Saudosa Maloca" e na discussão sobre as condições das praças e calçadas, eles conseguiram associar elementos como território e paisagem com a experiência concreta, mas frequentemente precisaram de intervenções do professor para compreender as diferenças e interações entre esses conceitos. Em especial, houve uma carência de segurança ao lidar com abstrações como "espaço geográfico" e "território," exigindo que o professor reorientasse as discussões para contextualizar e exemplificar tais conceitos em situações observadas.

Portanto, enquanto o ensino de Geografia introduziu os estudantes a uma representação crítica da realidade, a aplicação plena dos conceitos científicos ainda é um processo em construção, com variações no nível de compreensão e segurança entre os alunos. É possível que esta falha fosse dirimida se o planejamento da mediação didática concentrasse em um ou dois conceitos, bem como se houvesse maior tempo, dentro desta e de outras mediações, para o professor revisitar tais conceitos.

Chegando à última pergunta: *“Tomando em perspectiva o próprio problema delimitado pelo professor Dalton, com o que foi e a forma como foi ensinado, os estudantes tiveram subsídios para responder se o espaço público da cidade pode ser neutro?”* A consideração é que os estudantes receberam subsídios para refletir e responder se o espaço público da cidade pode ser neutro, tomando como base o problema delimitado pelo professor Dalton. A proposta didática levou os alunos a explorarem os espaços urbanos de Goiânia, observando as condições de praças e calçadas, e discutindo a desigualdade de acesso e a apropriação desses espaços por diferentes grupos sociais.

Os debates e as análises direcionadas permitiram que os alunos percebessem que o espaço público reflete interesses específicos e relações de poder, o que impede sua neutralidade. Ao vivenciar questões como o abandono de certos locais e o favorecimento de áreas e infraestruturas para aqueles com maior poder aquisitivo, os estudantes foram expostos a

exemplos concretos de como o espaço urbano é moldado por fatores econômicos e políticos, não sendo igualmente acessível ou acolhedor para todos.

Dessa forma, a mediação do professor fomentou uma percepção crítica nos estudantes, que começaram a questionar se o espaço público pode realmente ser um bem coletivo ou se ele está sujeito a lógicas de exclusão e privilégios. Com isso, tiveram base para concluir que o espaço público não é neutro, pois ele reproduz e amplifica as desigualdades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada evidenciou a importância do espaço público para a sociedade democrática, cujo perfil atual é majoritariamente urbano. Dentre tantas categorias possíveis de abordagem neste ideal, o espaço público se destaca.

Conforme discutido neste trabalho, o espaço público é local de encontro das pessoas, de formação de identidades coletivas, de produção de debates e ponto de partida para a ação que transforma a realidade. Posto isso, a democracia é fragilizada quando esses sentidos do espaço público são esvaziados pela sua subordinação à lógica do consumo, como ocorre quando seu uso implícito é destinado apenas às classes sociais elevadas, e quando ele é afastado dos habitantes da cidade devido ao temor em relação à violência, à precariedade das condições de uso dos espaços e à negligência do Poder Público em relação a isso.

A relação do espaço público com a construção da democracia, bem como a síntese que sua análise expressa sobre a complexidade dos problemas sociais e urbanos, são excelentes pontos de partida para o ensino de Geografia. Primeiro, porque o olhar a partir do espaço público também sintetiza vários conteúdos dessa disciplina em relação ao seu objeto de estudo, o espaço humanizado, especialmente a cidade. Segundo, porque sua essência pública se traduz também no livre acesso e nas várias formas de apropriação desse espaço, que pode, assim, ser visitado pelo professor de Geografia como parte de sua metodologia de ensino.

Essas justificativas se associam ao argumento de que a função da Geografia na escola é a de ensinar uma forma científica de se compreender a realidade, especificamente sua dimensão espacial. Essa forma de compreensão, formada a partir de um pensamento geográfico, é melhor quando ensinada a partir da realidade próxima do estudante, pois vincula os conteúdos geográficos com a explicação dos problemas vivenciados por esse estudante no espaço em que ele vive, sendo a apropriação ou não do espaço público um exemplo disso.

A proximidade dos temas geográficos com a realidade imediata do estudante provoca sua sensibilização e exercita o seu olhar para com o bairro e a cidade, o que desenvolve no aluno outros sentidos, como o de comunidade e de responsabilidade para com o espaço vivido.

Evidentemente, uma forma científica de pensar a realidade, no caso o pensamento geográfico sobre o espaço público da cidade, só é concretizada através dos conceitos científicos dessa disciplina. Entretanto, conhecer os conceitos, relacioná-los com os problemas da realidade vivida pelo aluno, bem como planejar e executar os métodos mais adequados para

ensiná-los, são aspectos que exigem e justificam a importância de um professor de Geografia com a devida formação acadêmica.

Em outras palavras, para ensinar Geografia não basta conhecer o currículo e aplicá-lo dentro de um cronograma. É preciso mais do que isso, pois a qualidade do docente de Geografia reside em seu conhecimento sobre como se constrói e qual é o pensamento dessa ciência sobre temas que ela aborda, entender quais são os seus conceitos e como eles se relacionam à realidade do estudante. Para que tudo isso seja adequado, é necessária uma formação universitária específica, ou seja, a formação universitária em Geografia.

Essa formação acadêmica deve ser na modalidade licenciatura, o que se relaciona com o fato de que o conteúdo geográfico ensinado faz sentido na medida em que possibilita ao estudante compreender sua própria realidade. Decidir o quanto do conhecimento científico deve ser transposto para a escola, como ele deve ser abordado e avaliado são tarefas complexas que exigem conhecimentos específicos em didática, além de um entendimento de que a escola tem suas dinâmicas, ritmos, justificativas e complexidades próprias. Essas especificidades são mais bem contempladas com uma formação acadêmica adequada.

Outra dimensão deste trabalho que convém destacar é a pesquisa colaborativa, que apresenta desafios inerentes, iguais ou diferentes que outras formas de pesquisa, e que, por isso, merecem ser comentados aqui.

A pesquisa colaborativa tem como ator social o professor, e realizá-la neste projeto evidenciou, desde o princípio, a importância de dialogar e de se sensibilizar com ele. Sem um exercício de empatia, o pesquisador segue como um sujeito alheio à realidade escolar, onde atua o professor, e jamais transpõe os obstáculos do percurso.

Por exemplo, existe, em grande parte dos professores, o preconceito de não se verem como produtores de conhecimento, de desacreditarem que este conhecimento não só existe, mas que ele é relevante e pode extrapolar a escola, e que seus conhecimentos são subordinados e pormenorizados pela universidade e outras instituições, algo que infelizmente é confirmado por muitas abordagens, algumas delas reproduzidas há décadas. Esse preconceito fez com que uma parte dos professores convidados achasse pouco verossímil a abordagem da pesquisa colaborativa, o que exigiu do pesquisador boas habilidades de dialogar, de ser objetivo, acessível e, ao mesmo tempo, profundo em suas palavras para transmitir ao professor a confiança necessária.

É viável dizer que esses princípios ficaram evidentes e foram bem compreendidos para a maioria dos professores, tendo em vista que, do total de seis professores convidados, três concordaram em participar do projeto, tal como foi desenhado. Outros dois docentes se

recusaram imediatamente a participar da pesquisa, devido à carga horária de trabalho exaustiva e/ou à insegurança em relação ao apoio de suas escolas e à maturidade dos estudantes para realizá-la. Um professor aceitou participar da pesquisa, mas condicionou isso à mudança do desenho para um que se limitaria, ao final, à descrição de um projeto previamente escrito pelo professor e que ele pretendia manter, a despeito de qualquer diálogo com o pesquisador. Por isso, esse professor foi amigavelmente desligado da pesquisa.

Uma pesquisa colaborativa, tendo em vista que é realizada com professores, vai exprimir problemas inerentes a essa carreira. Por exemplo, a longa carga horária à qual a grande parte dos professores precisa se subordinar para ganhar um salário razoável. Carga horária que não só sobrecarrega e esgota o professor, mas gera dificuldades para a sua formação continuada, o que reflete na pesquisa colaborativa, que tem essa dimensão para o professor. Isso esteve presente não só quando parte dos professores convidados declinaram da pesquisa, mas também durante o seu andamento, como no caso do professor Dalton, algo evidenciado no capítulo 3.

Outro ponto da carreira docente em Goiânia é o excesso de centralização em algumas figuras, caso da gestora de uma das escolas visitadas e que simplesmente impediu o acesso do pesquisador ao professor de geografia da unidade, mesmo que a SEDUC tenha anuído com o desenho da pesquisa. Ela tomou uma decisão que o professor deveria escolher e provavelmente sequer deve ter ciência hoje. Também houve o receio de uma professora convidada em não ter apoio ou em provocar o descontentamento da gestão, por isso ela não quis participar do projeto.

Posto isso, pode-se dizer que Dalton não só escolheu participar da pesquisa, mas também dedicou um esforço além do comum para que ela se realizasse. Contudo, não é difícil entender as razões desse professor. Seu discurso e ação são contra hegemônicos: ao mesmo tempo que o professor ama e defende a escola pública, ele reconhece os agentes e mecanismos que contradizem o ideal que ele tem de educação e cidadania.

Dessa forma, o docente faz opções curriculares, metodológicas, avaliativas, entre outras, no intuito de fornecer aos alunos outra perspectiva sobre os temas e a escola de modo geral. Assim, o professor viu na pesquisa colaborativa mais um caminho para questionar os mecanismos conservadores, contrários à educação cidadã, à democracia, ao direito à cidade e à inserção da Geografia com essa abordagem disciplinar na escola.

Nesta pesquisa, também fica evidente que Dalton, como muitos professores, é um profissional com excelente bagagem científica e didática, comprovando a ideia da escola como produtora de conhecimento e justificando uma maior coesão entre Universidade e Escola. Graças ao conhecimento e comprometimento do docente com a pesquisa colaborativa, já nos

primeiros encontros foi possível perceber que não só o pesquisador, mas também o docente estava pensando na produção de um novo conhecimento.

Evidentemente, em nenhum momento da pesquisa o professor teve a intenção de se equivaler ao papel do pesquisador, mas seu papel enquanto professor e seu zelo pela pesquisa foram suficientes para imprimir um estilo próprio ao que foi construído, o que não pode ser igualado com outro professor e justifica a análise qualitativa desta pesquisa.

Encaminhando para o final, convém dizer que o comprometimento dos alunos foi fundamental, pois é para eles que tal pesquisa e ensino se destinam. Embora não tenha havido a coleta sistemática de dados a partir deles, não se pode negar que a participação da maioria durante a proposta didática gerou um sopro de esperança nestes dias de grande pessimismo em relação aos sentidos de tolerância, comunidade, cidadania e democracia no Brasil.

Dessa forma, o envolvimento dos jovens na proposta didática soprou no sentido oposto às tendências. A cada problema urbano estudado, a cada explicação e reelaboração dele usando os conceitos da Geografia, era visível, em muitos olhares, sobrancelhas cerradas, exprimindo revolta com os descasos evidenciados ali. O mesmo acontecia durante os debates com os colegas, quando se esforçavam para explicar um problema segundo algum conceito geográfico, como o de espaço geográfico, lugar, território e paisagem, no intuito de melhor expor as mazelas denunciadas.

Essa sensibilidade em relação à juventude do Colégio Estadual Carolina Maria de Jesus é reforçada por Oliveira (2023), que afirma que a juventude atual é frequentemente deslegitimada, menosprezada e silenciada pelas gerações anteriores, que, quando jovens, também foram deslegitimadas, menosprezadas e silenciadas. A juventude é crítica e sempre quer mudar os problemas do mundo, quase sempre não criados por ela. Nesse contexto, considera-se que o percurso didático acertou em vários pontos, como dar acesso aos jovens aoA pesquisa realizada colocou em evidência a importância do espaço público para a sociedade democrática, cuja maioria é urbana na atualidade. De tantas categorias possíveis de serem abordadas nesse ideal, o espaço público tem sua excelência.

Conforme foi discutido neste trabalho, o espaço público é local de encontro das pessoas, de formação de identidades coletivas, de produção de debates e é o ponto de partida da ação com a qual se transforma a realidade. Posto isto, a democracia é fragilizada quando

esses sentidos do espaço público são esvaziados pela sua subordinação à lógica do consumo, o que acontece com a sua destinação implícita às classes sociais elevadas, e quando ele é afastado dos habitantes da cidade devido temor deles em relação à violência, à precariedade das condições de uso dos espaços e à negligência do Poder Públicos em relação a isso.

A relação do espaço público como a construção da democracia, bem como a síntese que a análise a partir dele expressa sobre a complexidade dos problemas sociais e urbanos, são excelentes pontos de partida para o ensino de Geografia. Primeiro, porque o olhar a partir do espaço público também sintetiza vários conteúdos dessa disciplina em relação ao seu objeto de estudo, o espaço humanizado, especialmente a cidade. Segundo, porque sua essência de público se traduz também no livre acesso e nas várias formas de apropriação desse espaço, que pode com isso ser visitado pelo professor de Geografia como parte de sua metodologia de ensino.

Essas justificativas se associam ao argumento de que a função da Geografia na escola é a de ensinar uma forma científica de se compreender a realidade, especificamente, a dimensão espacial dela. Essa forma compreensão, formada a partir de um pensamento geográfico, é melhor quando é ensinada a partir da realidade próxima do estudante, pois vincula os conteúdos geográficos com a explicação dos problemas vivenciados por esse estudante no espaço em que ele vive, sendo a apropriação ou não apropriação do espaço público um exemplo disso.

A proximidade dos temas geográficos com a realidade imediata do estudante provoca sua sensibilização e exercita o seu olhar para com o bairro e a cidade. Isto desenvolve no aluno outros sentidos, como o de comunidade e de responsabilidade para com o espaço vivido.

Evidentemente, uma forma científica de pensar a realidade, no caso o pensamento geográfico sobre o espaço público da cidade, só é concretizada através dos conceitos científicos dessa disciplina. Entretanto, conhecer os conceitos, relacioná-los com os problemas da realidade espacial vivida pelo aluno, bem como planejar e executar os métodos mais adequados para ensiná-los, são aspectos que exigem e que justificam a importância de um professor de Geografia com a devida formação acadêmica.

Em outras palavras, para ensinar Geografia não basta conhecer o currículo e aplicá-lo dentro de um cronograma. É preciso mais do que isso, pois a qualidade do docente de Geografia reside em seu conhecimento sobre como se constrói e qual é o pensamento dessa ciência sobre temas que ela aborda, entender quais são os seus conceitos e como eles se relacionam à realidade do estudante. Tudo isto, para ser adequado, exige uma formação universitária específica, ou seja, exige a formação universitária em Geografia.

Porém, essa formação acadêmica tem uma especificidade, deve ser na modalidade licenciatura e isto se relaciona com o fato de que o conteúdo geográfico ensinado tem sentido

no que ele possibilita ao estudante compreender sua própria realidade. Decidir o que o quanto do conhecimento científico deve ser transposto para a escola, como ele deve ser abordado e avaliado são tarefas complexas que exigem conhecimentos específicos em didática, entender que a escola tem suas dinâmicas, ritmos, justificativas, complexidades próprias. Especificidades que são mais bem contempladas com a formação acadêmica adequada.

Outra dimensão deste trabalho que convém destacar é a pesquisa colaborativa, que tem desafios inerentes, iguais ou maiores do que outras formas de pesquisa, e que por isso valem ser comentados aqui.

A pesquisa colaborativa tem como ator social o professor e realizá-la neste projeto evidenciou, desde o princípio, a importância de se dialogar e se sensibilizar com eles. Sem um exercício de empatia, o pesquisador segue como um sujeito alheio à realidade escolar, onde atua o professor e jamais transpõe os obstáculos do percurso.

Por exemplo, existe em grande parte dos professores o preconceito de se não se verem como produtores de conhecimento, de desacreditarem que este conhecimento não só existe, mas que ele é relevante e pode extrapolar a escola, que seus conhecimentos são subordinados e pormenorizados pela universidade e outras instituições, algo que infelizmente é confirmado por muitas abordagens, parte dela históricas. Esse preconceito fez com que uma parte dos professores convidados achasse pouco verossímil a abordagem da pesquisa colaborativa, aspecto que exigiu do pesquisador boas habilidades de dialogar, de ser objetivo, acessível, mas ao mesmo tempo profundo nas palavras transmitindo ao professor a confiança necessária.

É viável dizer que esses princípios ficaram evidentes e foram bem compreendidos para a maioria dos professores, tendo em vista que do total de seis professores abordados, três concordaram em participar do projeto, tal como ele foi desenhando. Dois docentes se recusaram imediatamente a participar da pesquisa, devido à carga horária de trabalho exaustiva e/ou à insegurança deles em relação ao apoio de suas escolas e à maturidade dos estudantes ao realizá-la. Um professor aceitou participar da pesquisa, mas condicionou isso a mudança do desenho para um que ao final se limitaria a descrição de um projeto, previamente escrito pelo professor e que pretendia manter a despeito de qualquer diálogo com o pesquisador.

Uma pesquisa colaborativa, tendo em vista que é realizada com professores, vai exprimir problemas inerentes a essa carreira. Por exemplo, a longa carga horária à qual a grande parte dos professores precisa se subordinar para ganhar um salário razoável. Essa carga horária não só sobrecarrega e esgota o professor, mas gera dificuldades para a sua formação continuada, o que reflete na pesquisa colaborativa, que tem essa dimensão para o professor. Isto esteve

presente não só quando parte dos professores convidados declinaram da pesquisa, mas também durante o seu andamento como o professor Dalton, o que foi evidenciado no capítulo 3.

Outro ponto da carreira docente em Goiânia, é o excesso de centralização em algumas figuras, caso da gestora de uma escola que simplesmente impediu o acesso ao professor de geografia da unidade, mesmo que a SEDUC tenha anuído com o desenho da pesquisa. Também no receio de outra parte dos professores em não ter o apoio ou provocar o descontamento da gestão.

Posto isso, o que dá para dizer que Dalton não só escolheu participar da pesquisa, como dispendeu um esforço para além do comum para que ela se realizasse. Contudo, não é difícil entender as razões desse professor. O discurso e a ação dele são contra hegemônicos, ao mesmo tempo que o professor ama e defende a escola pública ele reconhece os agentes e os mecanismos que contradizem seu ideal de educação e cidadania. Desta forma, o docente faz opções curriculares, metodológicas, avaliativas, entre outras, no intuito de fornecer aos alunos outra perspectiva sobre os temas. O professor viu na pesquisa colaborativa mais um caminho de atacar os mecanismos conservadores, contrários à educação cidadã, à democracia, ao direito da cidade, à inserção da Geografia com esta abordagem disciplinar na escola e por aí vai.

Nesta pesquisa fica evidente que Dalton, como muitos professores, trata-se de um profissional com excelente bagagem científica e didática, comprovando a ideia da escola como produtora de conhecimento e justificando a maior coesão entre Universidade e Escola. É graças ao conhecimento e comprometimento do docente com a pesquisa colaborativa que já nos primeiros encontros foi possível perceber não só o pesquisador, mas também o docente estava pensando na produção de um novo conhecimento.

Evidentemente, em nenhum momento da pesquisa o professor teve a intenção de se equivaler ao papel do pesquisador, mas seu papel enquanto professor e zelo para com a pesquisa foram suficientes para imprimir um estilo próprio ao que foi construído, o que não pode ser igualado com outro professor, o que justifica a análise qualitativa desta pesquisa.

Encaminhando para o final, convém dizer que foram fundamentais o comprometimento dos alunos, pois é para eles que tal pesquisa/ensino se destina. Embora não tenha havido a coleta sistemática de dados a partir deles, não se pode negar que a relação da maioria durante a proposta didática gerou um sopro de esperança nestes dias de grande pessimismo com os sentidos de tolerância, comunidade, cidadania e de democracia no Brasil.

Desta forma, o envolvimento dos jovens durante a proposta didática soprou no sentido oposto às tendências. A cada problema urbano estudado, a cada explicação e reelaboração deles usando os conceitos da Geografia, era visível em muitos olhares sobranceiras cerradas,

expressando revolta com os descasos evidenciados ali. O mesmo acontecia durante os debates com os demais colegas, quando se esforçavam para explicar um problema segundo algum conceito geográfico, como o de espaço geográfico, lugar, território e paisagem, no intuito de melhor expor mazelas denunciadas.

Essa sensibilidade para com a juventude do Colégio Estadual Carolina Maria de Jesus foi potenciada por Oliveira (2023)²⁴, segundo o qual a juventude atual sempre é deslegitimada, menosprezada e silenciada pelas gerações anteriores, que também quando jovens foram deslegitimadas, menosprezadas, silenciadas. A juventude é crítica, sempre quer mudar os problemas do mundo, quase sempre não criados por ela. Neste contexto, considera-se que o percurso didático acertou em vários pontos, como dar acesso aos jovens ao repertório científico da Geografia, exercitar o olhar sobre o seu lugar, propiciar momentos de debate e de fala para uma geração, que como sempre é tão silenciada, menosprezada, deslegitimada, enfim. É por isso que encerramos com os marcantes versos de Vamos à Luta, de Gonzaguinha: *“Eu acredito é na rapaziada / Que segue em frente e segura o rojão / Eu ponho fé é na fé da moçada / Que não foge da fera e enfrenta o leão”*

²⁴ OLIVEIRA, V. H. N. O que a juventudes urbanas têm a dizer à Geografia? [palestra – comunicação oral] In: **XVII Seminário Educação e Cidade**. Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia em 25 out. 2023.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fontes jornalísticas e redes sociais

A REDAÇÃO. **Área de descarte de lixo vira parque no Residencial Vale do Araguaia.**

Goiânia, 06 de novembro de 2023. Disponível em:

<https://www.aredacao.com.br/noticias/198603/area-de-descarte-de-lixo-vira-parque-no-residencial-vale-do-araguaia> Acesso em: 17 de dezembro de 2023.

DIÁRIO DA MANHÃ. **Criada escola de 2º Grau no Jardim Novo Mundo.** Goiânia, 23 de janeiro de 1982.

FOLHA DE GOIÁS. **No Novo Mundo tudo se repete, inundações.** Goiânia, 05 de março de 1982a.

FOLHA DE GOIÁS. **Até Agora, nenhum reparo nas Ruas.** Goiânia, 28 de fevereiro de 1982b.

G1. **Uso de medicamentos do 'kit Covid' pode ter provocado a morte de três pessoas em SP; outro paciente fez transplante de fígado.** São Paulo, 29 de março de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/03/29/uso-de-medicamentos-do-kit-covid-pode-ter-provocado-a-morte-de-tres-pessoas-em-sp-outro-paciente-fez-transplante-de-figado.ghtml> Acesso em: 27 de agosto de 2023.

O POPULAR. **Goiânia tem 500 bairros sem parques e praças.** Goiânia, 12 de fevereiro de 2018. Modificado em 24 de agosto de 2023. Disponível em:

<https://opopular.com.br/cidades/goiania-tem-500-bairros-sem-parques-e-pracas-1.1459391> Acesso em: 25 de janeiro de 2024.

O POPULAR. **Moradores reivindicam terras e iluminação.** Goiânia, 08 de janeiro de 1982.

SALES, A. **Tem inauguração chegando, meu povo!** Goiânia, 28 de outubro de 2023.

Instagram: @andersonsalesbokao. Disponível em:

https://www.instagram.com/reel/Cy9Ue0x69A/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA== Acesso em: 20 de dezembro de 2023.

VIVER GOIÁS. **Prefeito Rogério inaugura Parque Municipal Marcos Antônio Machado.**

Goiânia, 06 de novembro de 2023. Disponível em:

<https://www.vivergoias.com.br/noticia/prefeito-rogerio-inaugura-parque-municipal-marcos-antonio-machado> Acesso em: 17 de dezembro de 2023.

Legislação e documentos oficiais

BRASIL. Estatuto das Cidades. **Lei Federal Nº 10.257.** Brasília, 10 de Julho de 2001.

BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília, 05 de outubro de 1988.

GOIÂNIA. **Mapa Digital Fácil.** Goiânia, 2023. Disponível em:

<https://portalmapa.goiania.go.gov.br/mapafacil/#> Acesso em: dezembro de 2023 a janeiro de 2024.

GOIÂNIA. **Lei Municipal Nº 10.827.** Goiânia, 23 de setembro de 2022a.

GOIÂNIA. Plano Diretor de Goiânia. **Lei Complementar, Nº 349.** Goiânia, 04 De Março de 2022b.

GOIÂNIA. Câmara Municipal. **Projeto de Lei Nº 0226.** Goiânia, 16 de junho de 2021.

GOIÂNIA. **Diário Oficial do Município Eletrônico**. Goiânia: Prefeitura de Goiânia, Mensagem G-015/2020, edição. 7286, p. 4-6, 28 de abril de 2020.

GOIÂNIA. **Lei Orgânica do Município**. Texto revisado e atualizado até a Emenda à Lei Orgânica n.º 051. Goiânia, 12 de julho de 2012

GOIÂNIA. Decreto Municipal Nº 54. Goiânia, 11 de fevereiro de 1953.

GOIÁS. **Sancionada lei de Adriana Accorsi que torna pit dog patrimônio cultural imaterial de Goiás**. Goiânia: Assembleia Legislativa de Goiás, 08 de outubro de 2020. Disponível em: <https://portal.al.go.leg.br/noticias/113063/sancionada-lei-de-adriana-accorsi-que-torna-pit-dog-patrimonio-cultural-imaterial-de-goias> Acesso em: 21 de dezembro de 2023.

GOIÁS. **Projeto Político-Pedagógico**. Goiânia: Colégio Estadual Carolina Maria de Jesus (pseudônimo), 2022.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Censo Demográfico. Rio de Janeiro, 2010.

Artigos, livros, dissertações e teses

ALMEIDA, R. D. de. Cartografia Escolar e Pensamento Espacial. In: **Revista Signos Geográficos**. Goiânia: [S. l.], v. 1, p. 17, 2019.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo, In: SADER, E; GENTILI, P. (Org.) **Pós-neoliberalismo as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARAÚJO, E. V. P. de. **Parques Urbanos e Lagos Municipais na Região Metropolitana de Goiânia**: Uso, conservação e apropriação dos espaços públicos. 2021. Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 427 f., 2021.

ARENDT, H. **A condição Humana**. Trad.: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2004.

BARAHONA, S. PALACIOS, F. A. Desenvolvimento do Pensamento Geográfico e Formação Cidadã: um Olhar Desde o Espaço Vivido. In: **Revista Signos Geográficos**, [S. l.], v. 1, p. 18, 2019.

BARREIRA, C. C. M. A., GONZAGA, C. M. O., DEUS, J. B., HORA, K. E. O Novo Plano Diretor de Goiânia. In. BARREIRA, C. C. M. A., HADDAD, M. B., MOYSÉS, A. (Org.). **Reforma Urbana e Direito à Cidade**: Goiânia, Rio de Janeiro: Letra Capital, p. 237 - 259, 2022.

BENEVIDES, M. V. DE M. Cidadania e Direitos Humanos. In: **Cad. Pesqui.** [online], n.104, p. 39-46, 1998.

BENEVIDES, M. V. DE M. Cidadania e democracia. In: **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 33, p. 5–16, ago. 1994.

BOAVENTURA, D.M.R.; GRANDE, I. O. Contradições no centro tradicional de Goiânia: usos e transformações no espaço da Praça Cívica e Avenida Goiás. In.: **PerCursos**. Florianópolis, Vol. 16, N. 30, jan-abr de 2015.

BORGES, B. G. **O Despertar dos Dormentes: estudo sobre a Estrada de Ferro de Goiás e seu papel nas transformações das estruturas regionais, 1909-1922.** Goiânia: CEGRAF UFG, 1990.

BRANDÃO, C. R. BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. In: **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, n. 1, 2008. DOI: 10.14393/REP-2007-19988. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988> Acesso em: 17 out. 2023.

BRITO, M. C. de. **Mediação Didática como Fundamento para o Ensino de Cidade: A região da 44 como Referência para Ensinar Geografia.** 2023. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 130 f., 2023.

CALLAI, H. C. A geografia escolar – e os conteúdos da geografia. In: **Anekumene**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 128–139, 2011. DOI: 10.17227/Anekumene.2011.num1.7097. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/anezumene/article/view/7097> Acesso em: 4 sep. 2023.

CARLOS, A. F. A. **O Lugar no/do Mundo.** São Paulo: Hucitec, 1996.

CAROLINA Maria de Jesus: Dados Bibliográficos. In: **LITERAFRO, o portal da literatura afro-brasileira.** Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte – MG, 18 de setembro de 2023. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/58-carolina-maria-de-jesus> Acesso em: 13 de outubro de 2023.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: O longo caminho.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019. Edição atualizada.

CASTELLAR, S. M. V.; PEREIRA, M. G.; DE PAULA, I. R. O pensamento espacial e raciocínio geográfico: Considerações teórico- metodológicas a partir da experiência brasileira. In: **Rev. Geogr. Norte Gd.**, Santiago, n. 81, p. 429-456, 2022. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34022022000100429&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 08 set. 2023.

CAVALCANTI, L. de S. **A Geografia Escolar e a Cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana.** Campinas: Papyrus, 2016.

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

CAVALCANTI, L. de S. SOUZA, V. C. de. Geographical Concepts and the Goal of Citizenship Formation in Brazilian Researches Concerning Geography Teaching. In: **Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity.** IGI Global, 2019. p. 458-480.

CHAUL, N. N. F. **Caminhos de Goiás: da Construção da Decadência aos Limites da Modernidade.** Goiânia: UFG, 3ª edição, 2010.

CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CORREA, R. L., CASTRO, I. E., GOMES, P. C. da C. (Orgs.) **Geografia: conceitos e temas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

DE PAULA, D. M. G. **Gênero e Espaço Público: Uma Perspectiva da Apropriação de Praças de Goiânia – GO.** 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Ambiente e Sociedade, Universidade Estadual de Goiás, Morrinhos, 166 f., 2019.

DESLAURIES, J.-Pie. KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In.: POUPART, Jean. et. al. **A pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

DÍAZ, E. G.; PORLÁN, R. NAVARRO, E. Los fines y los contenidos de enseñanza. In: PORLÁN, R [et. al.] **Enseñanza universitaria: como mejorarla**. Madrid: Morata, p. 55-72, 2017.

DINIZ, A. **Goiânia de Attilio Corrêa Lima (1932-1935): ideal estético e realidade política**. 2007. (Dissertação) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília: Brasília, 246 f., 2007.

DUARTE, J. S. S. **Enclaves Periféricos de Segregação Socioespacial: região Sudeste de Goiânia**. 2023. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 131 f., 2023.

DUARTE, R. G. **Educação Geográfica, Cartografia Escolar e Pensamento Espacial no segundo segmento do ensino fundamental**. 2016. 310 f. Tese (doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FERREIRA, A. de A; SILVA, B. D. da. Comunidade de Prática On-line: Uma Estratégia para o Desenvolvimento Profissional dos Professores de História. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, V. 30, n. 01, p. 37-64, mar. 2014.

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não formal. In: **Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? [conferência]**. Sion, Suíça: Institut International des Droits de L'enfant (IDE), Out 18-22, 2005.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNS a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal / From PCNS to BNCC: the Geography teaching under the neoliberal domain. In: **Geo UERJ**, [S.l.], n. 30, p. 419-439, out. 2016.

GOLLEDGE, R. The nature of geographic knowledge. In.: **Annals of the Association of American Geographers**, v. 92, n. 1, p. 1-14, 2002.

GOMES, P. C. da C. Espaço Públicos: um modo de ser do espaço, um modo de ser no espaço. In: CASTRO, I. E. de, GOMES, P. C. da C. e CORRÊA, R. L. (Orgs). **Olhares Geográficos: modos de ver e viver o espaço**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

GOMES, H. **A Nova Matriz Espacial do Território Goiano**. In.: GOMES, H. (coord.) **Universo do Cerrado**. Goiânia: Editora da UCG, pp. 353-375, 2008.

GRANDE, I. O. de. **Setor Central de Goiânia: Usos e Contra-Usos no Espaço-Público**. 2016. (Dissertação) – Mestrado em Desenvolvimento e Planejamento Territorial, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 158 f., 2016.

GUIMARÃES, L. D. S. Ideias em circulação: Attilio Corrêa Lima, Armando Augusto de Godoy e as concepções urbanísticas de Goiânia. In: **Risco Revista de Pesquisa em Arquitetura e Urbanismo** (Online), [S. l.], v. 19, p. 1-19, 2021. DOI: 10.11606/1984-4506.risco.2021.142645. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/risco/article/view/142645>. Acesso em: 17 out. 2023.

HAESBAERT, R. Da Desterritorialização à Multiterritorialidade. In: **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina**. Universidade de São Paulo. 20 a 26 de março de 2005.

HARVEY, D. **O direito à cidade**. Lutas Sociais, [S. l.], n. 29, p. 73–89, 2012. DOI: 10.23925/ls.v0i29.18497. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18497>. Acesso em: 23 nov. 2023.

- IBIAPINA, I.V. L. de M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, I.V. L.M.; BANDEIRA, H.M.M.; ARAUJO, F. A. M. (Orgs.) **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: EDUFPI, 2016, p. 33-61.
- INOCÊNCIO, M. E.; CALAÇA, M. Estado e território no Brasil: reflexões a partir da agricultura no Cerrado. In: **Revista Ideas**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 271-306, 2010.
- LEFEBVRE, H. **O Direito à Cidade**. São Paulo: Centauro, 2011.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.
- LIBÂNIO, J. C. Didática e Epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (Orgs.) **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas (SP): Papirus Editora, 2008. Versão manuscrita. Disponível em:
<https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Salvador%20Cristina%20Revis%C3%A3o%20fe%202008.doc> Acesso em: 04 set. 2023.
- LIMA, A. C. Goiânia – A Nova Capital de Goiás. In.: **Revista Estética e Semiótica**. [S. L.] Volume 11, Número 1, pp. 36-51, 2021.
- LUCKESI, C. C. **Sobre Notas escolares: distorções e possibilidades**. São Paulo: Cortez Ed., 2014.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo, Cortez Ed., 2011.
- MARCELINO, A. R.; VOLPATO, G. Formação do professor de geografia: um olhar para o pensamento geográfico. In: **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 79, p. 87–103, maio 2021.
- MARICATO, E. **Para Entender a Crise Urbana**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.
- MARTINS JÚNIOR, O. P. **Os fundamentos de gestão do espaço urbano para a promoção da função socioambiental da cidade: o caso de Goiânia**. 2013. Tese (Doutorado em Ciências Ambientais) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 340 f., 2013.
- MEIHY, J. C. S. B. **Carolina Maria De Jesus: emblema do silêncio**. Revista USP, São Paulo, Brasil, n. 37, p. 82–91, 1998. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i37p82-91. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/27047> Acesso em: 26 abr. 2024.
- MELLO, M. de. Brasília e Goiânia no processo de modernização produtiva do Cerrado. In.: **Caderno de Geografia**, v.25, n.43, pp. 1-17, 2015.
- MELLO, M. M. **Goiânia: cidade de pedras e de palavras**. Goiânia: ed. UFG. 2006
- MORAES, L. M. **A Segregação Planeja: Goiânia, Brasília e Palmas**. Goiânia: Ed. UCG, 2ª Edição, 2006.
- MORAES, M. A. S.; PALACÍN, L. **História de Goiás**. Goiânia: Editora UCG/Editora Vieira, 2008.
- NASCIMENTO, C. R. de C. **A Privatização dos Espaços Públicos em Goiânia: o caso das Praças**. 2015. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Planejamento Territorial) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 104 f., 2015.
- NASCIMENTO, J. E. História do Nosso Bairro: história do Jardim Novo Mundo. In.: **GOIÂNIA. Jardim Novo: Recortes de Jornais 1987 a 2005**. Goiânia: Biblioteca da SEPLAM, p. 9-11, 1994.

NRC. National Research Council. **Learning to think spatially: GIS as a support system in the K-12 curriculum.** Washington: National Research Council Press, 2006. ISBN: 0-309-53191-8, 332 p.

OLIVEIRA, M. P. de. Um Conceito de Cidadania para se Trabalhar a Cidade. In: **GEOgraphia**, v. 1, n. 1, p. 93-120, 9 set. 2009.

PELÁ, M. C. H. **Uma nova (des)ordem nas Cidades: o movimento dos sujeitos não desejados na ocupação dos espaços urbanos das capitais do cerrado – Goiânia, Brasília e Palmas.** Aparecida de Goiânia: Faculdades Nasser, 2016.

PRADO, D. A. R. **Parque Municipal Flamboyant: Apropriação e Usos para Lazer.** 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 73 f., 2012.

SANTOS, L. A. dos. **O Professor de Geografia do Ensino Médio, Orientações Curriculares Recentes e os Conteúdos Relacionados à Geopolítica.** 2021. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 228 f., 2021.

SANTOS, L. A. dos. Reflexões sobre o ensino de Geografia em Goiás a partir da introdução da Base Nacional Comum Curricular. In: **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 8, n. 3, p. 467-480, set. – dez. 2019.

SANTOS, L. S. C. **Pensamento Geográfico: o Desafio da Formação Inicial em Geografia.** 2020. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás. Goiânia 218 f., 2020.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** São Paulo: EdUSP, 2022.

SANTOS, M. **Metamorfoses do Espaço Habitado.** São Paulo: Hucitec, 1988.

SERPA, Â. **O espaço público na cidade contemporânea.** São Paulo: Contexto, 2008.

SFORNI, M. S. de F. Fundamentos Teóricos-Metodológicos para a Organização do Ensino: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural. In.: RICHTER, D. SOUZA, L. F. MENEZES, P. K. de (Orgs.). **Percursos teórico-metodológicos e práticos do ensino de Geografia Escolar.** Goiânia: C & A Alfa Comunicação, pp. 15-31, 2022.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. In: **Cadernos Cenpec | Nova série, [S.l.], v. 4, n. 2, jun. 2015. ISSN 2237-9983. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 04 sep. 2023. doi: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>**

SILVA, J. V. P da., SAMPAIO, T. M. V. (Orgs.) **Lazer e Cidadania: horizontes de uma construção coletiva.** Brasília: Ed. UCB/Ministério do Esporte, 2011.

SMIRNOV, A. et al. El pensamiento. Tradução Florencio Villa Landa. In: SMIRNOV, Anatoli et al (Org.). **Psicologia.** Rússia: Grijalbo S. A, 1969. p. 232-276. Original Russo. *Apud* SANTOS, L S. C. **Pensamento Geográfico: o Desafio da Formação Inicial em Geografia.** 2020. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 218 f., 2020.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1998.

SOUZA, L. F. de. SOUZA, V. C. de. SILVA, A. B. e. Ensino de Geografia e Cidadania: Uma reflexão acerca do projeto Nós Propomos! Goiás/Brasil. In.: **Anais do X Fórum Nacional do**

NEPEG de Formação de Professores de Geografia. Goiânia, vol. 4, n. 4, pp.1122-1132, 2020.

SOUZA, V. C. de. A pesquisa mediando a formação de professores no processo de aprendizagem em Geografia. In: **Paulo Freire: revista de pedagogia crítica.** Santiago de Chile, ano 11, n. 12, p. 39-46, dic. 2012.

SOUZA, V. C. de. Fundamentos Teóricos, Epistemológicos e Didáticos no Ensino da Geografia: bases para formação do pensamento espacial crítico. In: **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 47–67, 2011. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/15>. Acesso em: 24 nov. 2023

SOUZA, V. C. de. **O Processo de Construção do Conhecimento Geográfico na Formação Inicial de Professores.** 2009. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 214 f., 2009.

SPOSITO, M. E. B. **Capitalismo e Urbanização: Núcleos Urbanos na História.** Revolução Industrialização. A Cidade Moderna: Para onde? Repensando a Geografia. São Paulo: Contexto, 16ª Ed, 4ª reimpressão, 2020.

TUAN, Y. F. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência.** Trad.: Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

VIEIRA, G. C. L. **Goiânia Através dos Espaços Públicos: praças e parques como fator de segregação.** 2020. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 148 f., 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 5ª impressão, 2021.

ANEXOS²⁵

Anexo A – Relatório das aulas pré-observação participante (adaptado)

RELATÓRIO DAS AULAS

Começamos a abordar a questão urbana em Goiânia.

Sondagem inicial: O que a cidade oferece a você? Quando se deseja ir se divertir, aonde você vai?

As respostas foram: Mutirama, Shopping, Bosque e parque.

O Shopping apareceu em mais de uma resposta.

Fomos desenvolvendo a discussão relacionando o direito à cidade e as questões econômicas, de gênero e raciais

A aluna que frequenta um bosque perto de casa, falou que nunca vai sozinha, e evita ir à noite. Outra aluna relatou medo de transitar na cidade, medo de sofrer assédio.

Em relação a questão racial como um fator que dificulta o direito a cidade, uma aluna usou dois alunos (um branco e outro negro) como exemplo. Segundo a mesma, o aluno branco pode andar na cidade sem ser confundido com um ladrão. Ou outro aluno negro, dificilmente andaria na rua sem ser abordado pela PM.

Em seguida, solicitamos aos alunos e alunas que dissessem quais os principais problemas urbanos no bairro onde eles moram.

A questão da desigualdade, a falta de moradia, a questão do transporte e da insegurança foram as mais citadas.

A partir dessas problematizações, foi possível apreender que as questões de gênero, sexualidade, classe e raça interferem no direito à cidade.

Neste momento não aprofundamos acerca do conceito de direito à cidade. Entendendo aqui esse direito não somente no sentido de poder usufruir dos equipamentos, públicos ou privados, os serviços disponíveis no espaço urbano

Em um outro momento debatemos um texto a respeito dos problemas sociais urbanos. Partimos do geral para o local, sempre instigando os alunos e alunas a empreender uma leitura socioespacial do bairro onde moram.

Um dos alunos observou que em uma rua próxima de sua residência, o piso tátil terminava em um imenso buraco.

²⁵ Os documentos dos anexos com o termo adaptado no título não se tratam das versões originais, pois foram reformatados pelo pesquisador com o objetivo de retirar o timbrado da escola campo e outros elementos gráficos ou textuais que identificassem a real identidade do professor colaborador e da escola campo.

Nesse debate foi possível chegar ao entendimento que as ruas, a cidade, em larga medida foi pensada para o automóvel, para a circulação de pessoas e mercadorias.

No encontro subsequente apresentamos aos alunos o documentário “Direito à cidade” (<https://www.youtube.com/watch?v=Nt5B8ptyTdM>), baseado no livro “A cidade no Brasil”, onde, entre outras coisas, discute o percurso conceitual que o conceito “O direito à cidade” vem assumindo ao longo das últimas décadas. Do direito à cidade entendido como a possibilidade que as pessoas têm de usufruir dos equipamentos e serviços oferecidos pelas cidades, discute-se o direito à cidade como materialização dos anseios coletivos, uma apropriação material e simbólica do espaço urbano. O documentário aborda a luta dos movimentos sociais, dos coletivos culturais em se apropriar da cidade na luta contra a apropriação privada do espaço público.

Na aula de hoje fizemos um trabalho em grupo, a respeito do tema Direito à Cidade. Formado os grupos, os alunos receberam duas imagens referente a um problema urbano específico:

moradia

educação

transporte público

As imagens representavam contrastes. Por exemplo, em relação ao transporte público, uma imagem retrata o coletivo superlotado. A outra imagem, uma manifestação. No topo da folha, uma pergunta:

Onde está a crise?

Os alunos e alunas foram estimulados a pensar, de que maneira essas questões impactam no direito à cidade, bem como foram orientados a pensar os direitos em questão articulados com outros direitos.

Anexo B – Impressos: “Onde está a crise?”

Impresso sobre o transporte coletivo na RMG de Goiânia.

ONDE ESTÁ A CRISE?



Transporte público em Goiânia – Go em um dia normal | Facebook



Ônibus do Eixo Anhanguera foi incendiado durante protesto na GO-070 (Foto: Diomício Gomes/O Popular)

Ônibus do Eixo Anhanguera foi incendiado durante protesto na GO-070 (Foto: Diomício Gomes | O Popular)

Impresso sobre a moradia na RMG de Goiânia.

ONDE ESTÁ A CRISE?



Ocupação em Aparecida de Goiânia por moradia



Prefeitura retira famílias de área ocupada no Parque Atheneu | O Popular

NÚMERO DE DOMICÍLIOS

Principais regiões metropolitanas

São Paulo	694.047
Rio de Janeiro	362.335
Brasília	152.856
Belo Horizonte	147.467
Salvador	126.810
Rio de Janeiro	126.653
Fortaleza	116.985
Manaus	103.135
Belém	91.890
Goiânia	87.246

← O número de cada cidade representa a quantidade de moradias (domicílios) que faltam nela.

Impresso sobre a educação e manifestação de jovens estudantes na cidade.

ONDE ESTÁ A CRISE?



Disciplinas com nomes 'estranhos' causam dúvidas e amedrontam alunos do Novo Ensino Médio

O que há por aí e 'Relatório de heranças' são algumas das matérias escaladas para este ano letivo no Rio. Estudantes dizem estar receosos com a proximidade do Enem e relatam ausência de disciplinas importantes, como História, Geografia, Química e Física.

Por Pedro Bohnenberger — Rio de Janeiro





Luciano Huck @LucianoHuck · 19 h

O Novo Ensino Médio deveria estar acima de diferenças ideológicas. Mesmo c/ difícil implementação, não faz sentido retroceder à estaca zero. O esforço p/ oferecer uma escola mais atrativa p/ os alunos e conectada c/ as suas expectativas de vida e carreira deve ser permanente.

10,3 mil 7.303 5.591 4,9 mil

REVOGA 'NOVO' ENSINO MÉDIO! @chavosodausp · 17 h

Em resposta a @LucianoHuck

Coloca seus filhos pra estudar em alguma escola pública estadual de periferia então

113 1.776 35,6 mil 303,9 mil

Anexo C – Resumo sobre as categorias da Geografia (adaptado)**RESUMO SOBRE AS CATEGORIAS DA GEOGRAFIA**

- I. As categorias da Geografia são os conceitos-chave utilizados para o estudo e a análise do espaço geográfico.
- II. O espaço geográfico é a principal e a maior categoria da Geografia. É, ainda, o objeto de estudo da ciência geográfica.
- III. Outras categorias importantes são o território, a paisagem, a região e o lugar.
- Todas elas representam um recorte do espaço com base em uma perspectiva ou um método específico: das relações de poder (território); do momento e dos sentidos (paisagem); de aspectos em e preestabelecidos pelo pesquisador (região); e da Individualidade (lugar).
- Dentre as categorias principais da Geografia, destacam-se quatro, o espaço geográfico, o território, a paisagem e o lugar.

ESPAÇO GEOGRÁFICO

O espaço geográfico é a maior das categorias da Geografia. As demais categorias de análise se baseiam no espaço geográfico e representam um recorte específico a partir dele. Exemplo: das perspectivas do poder político (território); do momento (paisagem); e das vivências do cotidiano (lugar).

Em linhas gerais, o espaço geográfico pode ser definido como o espaço modificado pela ação dos seres humanos sobre o meio. Em função disso, o espaço geográfico apresenta dois componentes fundamentais: a sociedade e a natureza.

Uma das definições mais utilizadas de espaço geográfico foi elaborada pelo geógrafo brasileiro Milton Santos (1926-2001), que compreendeu o espaço como um conjunto indissociável formado por um sistema de objetos e um sistema de ações, sendo essas ações aquelas efetuadas pelos seres humanos.

TERRITÓRIO

O território é uma categoria muito utilizada na ciência geográfica, em especial no campo da geopolítica. Define-se como território um espaço delimitado por fronteiras e sobre o qual determinado grupo ou Estado exerce a sua soberania, isto é, o seu poder (político ou não).

PAISAGEM

A noção de paisagem é muito utilizada no nosso cotidiano associada à beleza de uma cena, de um quadro natural. Dentro do pensamento geográfico, no entanto, a definição da paisagem difere muito dessa ideia. A Geografia entende como paisagem o quadro momentâneo do espaço formado por meio dos cinco sentidos do observador (visão, audição, tato, olfato, paladar).

LUGAR

O lugar é a categoria mais individual e mutável, em termos de perspectiva pessoal, da Geografia. Não há, além disso, um consenso entre os pensadores da Geografia acerca da definição de lugar.

A definição comumente empregada para o lugar diz que esse é o espaço vivido e percebido pelo indivíduo, sendo compartilhado com outros indivíduos. O lugar é dotado de familiaridade e memórias vivenciadas pelos seres humanos, representando assim a vida cotidiana.

Anexo D – Questões problematizadoras da proposta didática (adaptado)**QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS – O POPULAR (2023)**

1. A partir da ideia de que o **direito à cidade** diz respeito ao usufruto igualitário da cidade, bem como da participação política nos processos de escolha e opinião. É possível dizer que o direito à cidade é garantido aos moradores de Goiânia revelados na reportagem? Por quê?
2. Segundo a reportagem do jornal O Popular, qual é a dimensão de **espaço geográfico** que é tratada na matéria? Que objetos e que tipos de ações podem ser usados para descrever as formas de espaço geográficos que aparecem na matéria?
3. Pensando na relação necessária entre as pessoas e o espaço para que ele se torne o **lugar** delas, é possível afirmar que os espaços retratados na matéria são os lugares de alguém? Explique que relações são essas e como elas estão presentes ou ausentes nesses espaços.
4. Tendo em vista o **território** como espaços caracterizados pela presença de poder e pelas formas de apropriação que são feitas sobre eles, que territórios o grupo identifica na matéria? Quais são os agentes de poderes e ou as formas de apropriação presentes neles que justificam as ideias do grupo?
5. Tendo em vista a **paisagem** como a forma como captamos o espaço através dos sentidos, que elementos da paisagem o grupo compreende que evidenciam problemas e contradições na relação das pessoas com a cidade?

REFERÊNCIAS:

O POPULAR. ABREU, Vandr . Goiânia tem 500 bairros sem parques e praças. Goiânia, 12 de fevereiro de 2018. Modificado em 24 de agosto de 2023. Disponível em: <https://opopular.com.br/cidades/goiania-tem-500-bairros-sem-parques-e-pracas-1.1459391> Acesso em: 25 de janeiro de 2024.

Anexo E – Orientações do trabalho de campo (adaptado)

ORIENTAÇÃO PARA O TRABALHO DE CAMPO

Os grupos deverão identificar:

- Os potenciais problemas que poderão ser observados ao longo do trabalho de campo
- Quais conceitos da geografia podem servir para explicar o problema observado.

Deverão também:

- Escolher duas fotos ou vídeo que evidenciem cada uma um problema do espaço público para ser abordado pelo grupo nas aulas após o trabalho de campo.

Material para a realização do trabalho de campo:

- | | |
|---------------------------------|--|
| ✓ Caderno ou bloco de anotação; | ✓ Equipamento compatível com câmera |
| ✓ Lápis e canetas; | fotográfica, gravação de vídeo e ou de áudio |
| ✓ Telefone celular; ou | |

Cuidados em relação ao trabalho de campo:

- | | |
|---|---|
| ✓ Uniforme da escola (obrigatório); | ✓ Uso de protetor |
| ✓ Calçado fechado, preferencialmente tênis (obrigatório); | ✓ Boné, bandana ou chapéu (proibidos acessórios relacionados à times de futebol |
| ✓ Autorização assinada pelo(a) responsável (obrigatório); | torcidas organizadas) |
| | ✓ Garrafa d'água |

ATENÇÃO:

Todo estudante deve permanecer próximo ao grupo, ser cordial com as pessoas, respeitar as propriedades públicas e privadas.

Anexo F – Roteiro do trabalho de campo (adaptado)**ROTEIRO DO TRABALHO DE CAMPO****1. PARTIDA EM FRENTE O CEPI**

Contextualizar o trabalho de campo

Informar as regras de convivência e disciplina (ingestão de água, uso de filtro solar e de calçado adequado, respeito à sinalização de trânsito e as demais pessoas do bairro etc).

Orientar os estudantes para observarem a aparência das ruas, condições das calçadas e ruas, limpeza urbana, iluminação, arborização, ruído etc.

2. PRAÇA MONSENHOR MOACIR BERNARDINO

Informar a história do Jardim Novo Mundo:

O bairro foi fundado em 1953 por duas imobiliárias, que lotearam a Fazenda Palmito, pertencente ao desembargador Abel de Castro. Nas décadas seguintes, outras propriedades pertencentes às famílias Castro e Moraes foram loteadas.

A maioria dos primeiros moradores do Jardim Novo Mundo são trabalhadores imigrantes, principalmente nordestinos, com destaque para as famílias baianas.

A maioria das casas do bairro foram construídas com técnicas de autoconstrução, sem a supervisão de especialistas como arquiteto e engenheiro civil. O bairro quando surgiu era muito precário, não tinha ruas asfaltadas, água encanada, esgoto, faltavam escolas etc.

Todos os equipamentos públicos que o bairro tem foram conquistados ao longo de 70 anos de lutas das associações de moradores do bairro. Exemplo: o CEPI Joaquim Edson de Camargo, que surgiu dentro da casa de uma professora.

Apesar disso, muitos problemas do bairro ainda não estão superados!

Provocar os estudantes para observar as condições gerais da praça:

Quais os objetos e ações estão na praça?

Está conservada?

Está limpa? Parece um local seguro e agradável?

Quantos dos estudantes costuma frequentá-la?

Entre eles, o que costumam fazer por lá?

O que falta para melhorá-la?

3. CAMINHADA ATÉ O TERMINAL JARDIM NOVO MUNDO

Observar como o espaço público das ruas e avenidas são distribuídos?

Quem leva mais vantagem na cidade: pedestres - ciclistas - transp. coletivo - transp. individual?

Quem precisa de mais espaço? Por quê?

O que falta nas ruas e avenidas do bairro para contemplar isso?

4. CAMINHADA ATÉ A PRAÇA PRESIDENTE KENNEDY

Quais são os objetos e ações que estão contidos na praça?

Retomar tópicos da provocação realizada na Praça Monsenhor Moacir Bernardino

Questionamento:

Quem são as pessoas que dão nome aos espaços públicos da cidade?

Que relações elas têm com a população que vive próxima a esses locais?

Todas as homenagens representam as lutas e memórias do povo local ou atendem interesses políticos, ideológicos e econômicos?

5. CAMINHADA DE RETORNO E CHEGADA AO CEPI CAROLINA MARIA DE JESUS

Orientações para próxima aula:

Escolherem as três melhores fotografias, que revelam problemas nos espaços públicos do bairro.

Elaborar as impressões (o que consideram positivo e negativo) a respeito do trabalho de campo.

APÊNDICES

Apêndice A – Situações problema

TEMA: CIDADANIA

Situação-problema 1: Armandinho



Autor: BECK, Alexandre. S.L., S.D. Fonte: reprodução.

Situação-problema 2: Sem aulas como História e Geografia, o “Novo Ensino Médio” gera revolta na web

O Novo Ensino Médio tem gerado revolta nas redes sociais nesta sexta (12). Alguns estudantes receberam sua grade de matérias e reclamam da falta de algumas matérias como química, geografia e até mesmo história. Um dos casos que mais chamou atenção foi divulgado pelo perfil de uma aluna do 3º ano do Ensino Médio no X (ex-Twitter).

Segundo a adolescente, seu quadro de matérias tem disciplinas com nomes como “Ação! Está em suas mãos!”, “De olho na rede digital” e “O que rola por aí?”, e não inclui outras, como história, geografia, física, química e biologia.

A proposta do Novo Ensino Médio foi sancionada em 2017 pelo governo do ex-presidente Michel Temer e a medida começou a ser implementada em 2022 em escolas de todo o país. A previsão era de que a mudança ocorresse de forma gradual até este ano.

A reforma tem como principais propostas o aumento progressivo de carga horária e o agrupamento das disciplinas tradicionais por áreas de conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), que devem ser escolhidas pelos próprios estudantes.

DCM. LIMA, Caique. Sem aulas como história e geografia, o “novo ensino médio” gera revolta na web. 12 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/essencial/sem-aulas-como-historia-e-geografia-o-novo-ensino-medio-gera-revolta-na-web/>. Acesso em: 25 de janeiro de 2024.

Perguntas Problematicadoras:

1. Quais são suas ideias a respeito do que é cidadania? De que forma que elas se entrelaçam com a educação e o ensino da Geografia?
2. Que comentário enquanto docente de Geografia você faz a respeito da tira do Armandinho, de Alexandre Beck, em que a cidadania e o ensino de disciplinas como a Geografia aparecem como coisas dissociadas e independentes?
3. Tendo em vista suas ideias sobre cidadania e ensino de Geografia, quais são suas conclusões sobre políticas como a reforma do Ensino Médio, em que ciências como a Geografia tem sua participação curricular reduzida em favor de disciplinas que não expressam uma ciência?

TEMA: ESPAÇO PÚBLICO

Situação-problema 3: Charge



Autor: Brunett. Fonte: Reprodução.

Situação-problema 4: Goiânia tem 500 bairros sem parques e praças

De um total de 680 setores da capital, mais de 73% não possuem área pública de lazer. Moradores optam por utilizar ruas e calçadas para recreação e, em alguns pontos, chegam a improvisar obras por conta própria

Nos finais de tarde, as ruas do Residencial Orlando de Moraes, na Região Norte de Goiânia, recebem os moradores que fazem caminhada junto aos veículos que passam. Jovens e crianças montam gols nas ruas e jogam futebol, parado sempre que um carro ou moto precisa passar pela via. Os casos refletem uma deficiência do bairro: a falta de áreas públicas de lazer. O setor é um dos 500, dentre os 680 da capital, que não possuem um parque e nem sequer uma praça. Nos locais, nem mesmo uma pista de cooper, um espaço para esportes ou mesmo brinquedos para as crianças.

A solução dada pela própria população é ocupar os espaços que existem, de modo que calçadas e ruas viram também as opções de lazer. Ou então assumir a responsabilidade de transformar uma área em um espaço de convivência. [...]

Na prática, cada canto da praça recebe um tratamento diferente. Em uma parte, [...] há uma grande plantação de milho feita por um morador e questionada por todos os outros. No meio da área, a população se juntou para fazer um campo de futebol de terra batida [...] Bancos de concreto foram instalados com apoio de um líder comunitário e políticos da região. Além disso, há plantação de vegetação frutífera e outras cuja finalidade seria dar sombra a quem passasse pelo local.

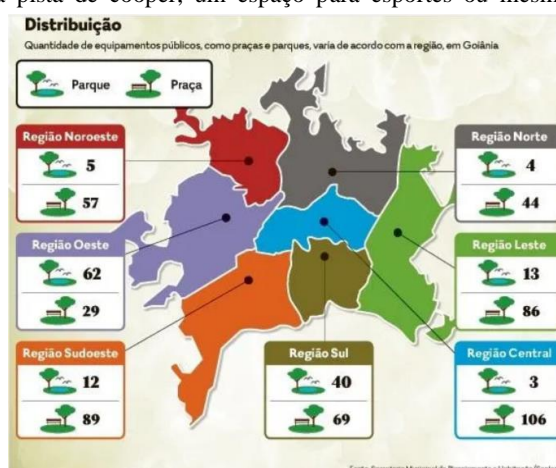
O barbeiro Sidney de Sousa, de 36 anos e morador do bairro há 3, é um dos que tomam conta do espaço. “Temos que brigar muito para que ninguém jogue lixo aqui. Nós mesmos quem limpamos e cuidamos. Aqui nesse canto de frente ninguém suja porque eu brigo mesmo”, conta. [...]

Segundo Sidney, há cerca de um mês servidores da Prefeitura estiveram no local, [...] e iniciaram o que seria a realização da praça. “Fizeram o meio-fio, cortaram as árvores que plantamos, chegaram a desenhar uma pista de caminhada, mas aí deixaram de lado”, diz. O relato é que havia árvores já grandes, como mangueiras, que estavam dando frutos, mas que assim mesmo ocorreram os cortes, que causaram revolta na população. [...]

A falta de equipamentos públicos de lazer em Goiânia foi motivo de revolta popular em 2014, quando a Prefeitura da capital anunciou projeto para desafetação de 18 áreas públicas municipais. Uma delas estava localizada no Residencial Humaitá, na Região Norte. A área era destinada para uma praça e uma escola municipal e, então, a população se juntou para ocupar o local e realizar obras de modo que os moradores poderiam utilizar para a convivência.

Com apoio de professores da Universidade Federal de Goiás (UFG) e Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), foi feito um projeto doado aos moradores para a construção. Brinquedos para as crianças, horta comunitária e um campo de futebol chegaram a ser construídos, mas fiscais da Prefeitura de Goiânia estiveram no local para notificar a população por intervenção na área municipal.

Depois de toda a polêmica, o local chegou a ser depredado e, mesmo com a proibição judicial da venda da área, então nada foi construído no local.



O POPULAR. ABREU, Vandr . Goiânia tem 500 bairros sem parques e praças. Goiânia, 12 de fevereiro de 2018. Modificado em 24 de agosto de 2023. Disponível em: <https://opopular.com.br/cidades/goiania-tem-500-bairros-sem-parques-e-pracas-1.1459391> Acesso em: 25 de janeiro de 2024.

Perguntas Problemadoras:

1. O que é espaço público e que comentários você faz para a noção de espaço público que está implícita na charge de Brunett?
2. Qual a importância do espaço público para vida na cidade e que relevância ela tem para educação cidadã?
3. A carência de espaços públicos faz parte da comunidade escolar que o senhor integra? De que forma o senhor percebe isto no cotidiano de seus alunos?

Apêndice B – Aula sobre fotografias



TRABALHO DE CAMPO DE GEOGRAFIA: COMO FAZER BOAS FOTOGRAFIAS?

CUIDADOS BÁSICOS PARA UMA BOA FOTOGRAFIA:

- ❖ Carregue o seu telefone celular ao máximo para o trabalho de campo.
- ❖ Limpe as lentes com um tecido seco, pode ser a própria roupa. Lentes sujas (ex. marca de dedos, gordura, poeira etc.) reduzem muito a qualidade da foto.
- ❖ Mantenha-se parado e em silêncio ao fotografar. Segure o telefone celular, de preferência, com as duas mãos. Tremores atrapalham a fotografia.




CUIDADOS BÁSICOS PARA UMA BOA FOTOGRAFIA:

- ❖ Desligue marca d'água (informações sobre marca e modelo do telefone) nas configurações. Isto não agrega em nada à sua fotografia.
- ❖ Desative os filtros e as técnicas de pós processamento do telefone que alteram as cores e a aparência das pessoas e dos objetos. O objetivo é captar a realidade e não mentir sobre ela.
- ❖ Deixe as configurações das câmeras do telefone no modo automático, pois isto vai facilitar as fotografias.



O ASSUNTO DA FOTOGRAFIA

- Toda fotografia é considerada um texto, pois ela transmite uma mensagem, que precisa ser entendida por quem está vendo, o assunto. Uma fotografia feita de qualquer jeito, não vai transmitir uma boa ideia.



O ASSUNTO DA FOTOGRAFIA

Veja nas fotografias, qual é o assunto de cada uma delas:



O ASSUNTO DA FOTOGRAFIA

Veja nas fotografias, qual é o assunto de cada uma delas:

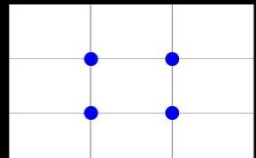


PRATICANDO

Escolha algo que esteja agora na sala de aula e que possa ser o assunto de uma fotografia. Fotografe! Quando a fotografia estiver pronta, observe se ela transmite com objetividade o assunto que você quer transmitir. Caso contrário, tente refazer sua fotografia.



REGRA DOS TERÇOS



Esta técnica consiste em dividir a fotografia em traçar duas linhas imaginárias na vertical (em pé) e duas na horizontal (deitado), formando 9 partes iguais.

REGRA DOS TERÇOS

Depois que a divisão imaginária é feita, o fotógrafo pode fazer duas coisas:

- I - Colocar o assunto nos pontos em que as linhas se encontram
- II - Ou colocar dentro de um terço da fotografia, vertical ou horizontal.



PRATICANDO:

Para facilitar o uso da regra dos terços, nas configurações do seu telefone celular, é possível ativar as linhas de grades. Faça isso agora, ative as linhas de grade.

Escolha um assunto na sala e fotografe usando as regras do terço.



TIPOS DE PLANOS

Os planos auxiliam para definir o assunto e o que se quer falar dele. Na fotografia existem diversas técnicas plano. Vamos ver dois, que podem ser importantes em nosso trabalho de campo.



Plano descritivo

Este plano é aberto, seu intuito é captar o máximo de informações com a finalidade descrever da forma mais completa possível o assunto da fotografia.

O que esta imagem revela?



Plano narrativo

Este plano tem como objetivo contar uma história ao espectador da fotografia. Para isso, o fotógrafo deve preocupar em mostrar apenas aquilo que sirva a este objetivo. Não importa fotografar elementos que informe onde e quando, se essas informações não darão o sentido que o fotógrafo quer dar a imagem.

O que esta imagem revela?



PRATICANDO:

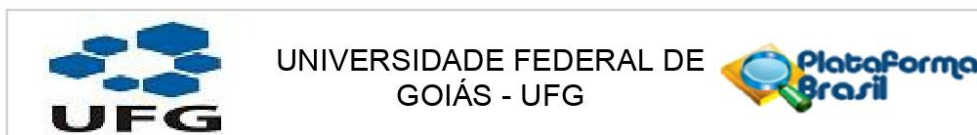
Escolha um assunto e fotografe com o seu telefone celular em:

Plano descritivo

Plano narrativo



Apêndice C – Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO DE GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO CIDADÃ A PARTIR DOS ESPAÇOS PÚBLICOS URBANOS

Pesquisador: WELLINGTON GABRIEL DE BORBA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68651023.2.0000.5083

Instituição Proponente: INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.126.832

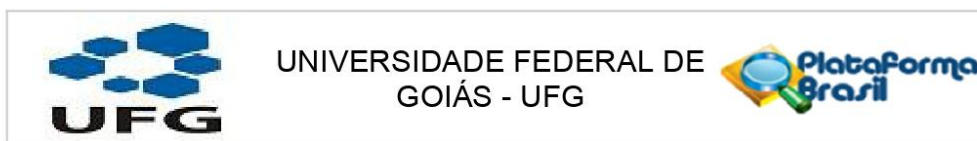
Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa que se propõe saber a articulação entre o ensino de Geografia e a formação cidadã. Parte do entendimento de que a Geografia na escola permite a formação cidadã do estudante. Entende que uma sequência didática com aula de campo em um espaço público urbano pode contribuir para alcançar os elementos que baseiam esse entendimento. Pretende se desenvolver como pesquisa qualitativa e colaborativa, instituindo com um grupo de professores uma comunidade de prática, que será junto com a observação participante um dos dois procedimentos. Espera evidenciar que o professor graduado em Geografia possui competências para ensinar os conceitos científicos aos alunos aproximar tais conhecimentos com suas realidades vividas. Desta forma vai subsidiar no pensamento geográfico, o modo de pensar da Geografia que fundamenta a formação cidadã que a disciplina propõe.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral da pesquisa é compreender a efetividade do ensino de Geografia estabelecendo conexões dos conteúdos entre os espaços públicos da cidade de Goiânia – GO com meta à formação para a cidadania. A pesquisa também apresenta três objetivos específicos que são: a. Desenvolver proposta de Geografia vinculando as dinâmicas e o uso dos espaços públicos urbanos de Goiânia e sua relação com a cidadania; b. Conectar as dimensões de espaços públicos da cidade de Goiânia na relação com os processos segregações socioespaciais ao ensinar Geografia; c.

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 6.126.832

Apontar aspectos centrais para uma metodologia de ensino de Geografia que conecte conteúdos geográficos e espaços públicos para uma formação cidadã.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O autor afirma que a participação na pesquisa pode acarretar risco de desconforto emocional (constrangimento, estresse etc.), pois se trata de um trabalho com finalidades acadêmicas, mas, havendo algum ponto da comunidade de prática, da observação participante, da sequência didática etc., que cause desconforto, não será necessário responder ou realizar. Desta forma a pesquisa não apresenta riscos à integridade física e nem psicológica dos participantes, pois as informações coletadas serão referentes à abordagem a uma sequência didática de Geografia sobre a cidade com visita de campo a um espaço público urbano. Também será garantido o sigilo direcionado a privacidade e o anonimato do participante, assim como da escola, não será necessária a identificação do participante e da instituição em momento algum da pesquisa, ambos serão mencionados por pseudônimos para a diferenciação dos dados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta boa estrutura e como se trata de uma comunidade escolar o proponente já fez todos os pedidos junto às instituições envolvidas garantindo que ela se realize. A hipótese está articulada com a metodologia além de garantir a preservação da identidade e a liberdade do consentimento nos envolvidos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está claro, bem escrito. Tratando-se de uma comunidade participante que é acadêmica considero que não há nenhuma necessidade de mudança. O proponente colocou todos os documentos necessários.

Recomendações:

Não há recomendações.

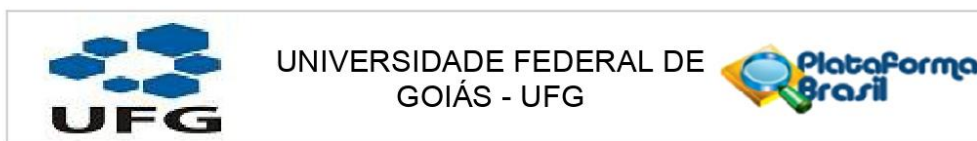
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O parecer é aprovado sem pendências ou adequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO. O mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 6.126.832

de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para novembro de 2023.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2097959.pdf	11/04/2023 15:09:13		Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_Compromisso_Assinado.pdf	11/04/2023 14:57:20	WELLINGTON GABRIEL DE	Aceito
Outros	InstrumentoColetaDados_E.docx	10/04/2023 17:18:21	WELLINGTON GABRIEL DE	Aceito
Outros	InstrumentoColetaDados_D.docx	10/04/2023 17:18:05	WELLINGTON GABRIEL DE	Aceito
Outros	InstrumentoColetaDados_C.docx	10/04/2023 17:17:49	WELLINGTON GABRIEL DE	Aceito
Outros	InstrumentoColetaDados_B.docx	10/04/2023 17:17:32	WELLINGTON GABRIEL DE	Aceito
Outros	InstrumentoColetaDados_A.docx	10/04/2023 17:17:06	WELLINGTON GABRIEL DE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia_Escola.pdf	10/04/2023 17:13:18	WELLINGTON GABRIEL DE BORBA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia_Seduc_Assinada.pdf	10/04/2023 17:05:45	WELLINGTON GABRIEL DE BORBA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	10/04/2023 17:05:24	WELLINGTON GABRIEL DE BORBA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_4.docx	10/04/2023 17:04:00	WELLINGTON GABRIEL DE BORBA	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoWellingtonFinal.pdf	10/04/2023 16:59:46	WELLINGTON GABRIEL DE	Aceito

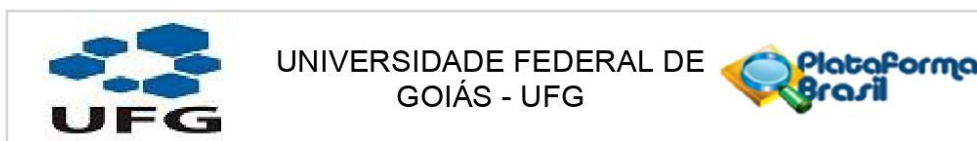
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 6.126.832

GOIANIA, 19 de Junho de 2023

Assinado por:
Rosana de Moraes Borges Marques
(Coordenador(a))

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

Apêndice D – Carta de anuência da SEDUC – GO

10/04/23, 13:51

SEI/GOVERNADORIA - 46454691 - Carta



ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Carta nº 222/2023 - SEDUC

Goiânia, 04 de abril de 2023.

Carta de Anuência

Assunto: Carta de Anuência

A Secretaria de Estado da Educação (Seduc), por meio da Superintendência de Apoio ao Desenvolvimento Curricular (SUPADEC), declara ter realizado análise dos documentos constantes nos presentes autos, referentes à solicitação de autorização de pesquisa intitulada "Ensino de Geografia e a Formação Cidadã a partir dos Espaços Públicos Urbanos", do estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Wellington Gabriel de Borba, do Instituto de Estudos Socioambientais, da Universidade Federal de Goiás - UFG, sob orientação do professor Dr. Vanilton Camilo de Souza.

A referida pesquisa tem por objetivo geral compreender a efetividade do ensino de Geografia estabelecendo conexões dos conteúdos entre os espaços públicos da cidade de Goiânia com meta a formação para a cidadania.

A pesquisa será colaborativa, nas modalidades de pesquisa-ação/pesquisa-participativa, compreendendo dois procedimentos: a Comunidade de Prática (CoP), que tem por objetivo a produção de uma sequência didática de Geografia que terá como metodologia de ensino o estudo do meio em um espaço público urbano. O outro procedimento é a observação fundamentada na pesquisa participante.

Isso posto, a Secretaria de Estado da Educação (Seduc), por meio da Superintendência de Apoio ao Desenvolvimento Curricular (SUPADEC), no uso de suas atribuições legais se manifesta favorável à supracitada solicitação de pesquisa considerando que, conforme informado no projeto de pesquisa, essa poderá contribuir para o aprofundamento teórico e didático do professor na escola, ao mesmo tempo produzirá conhecimento científico.

Destarte, o Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (Cepfor) se coloca à disposição para quaisquer iniciativas que preconizem a construção do conhecimento científico como responsabilidade social da ciência da informação.

NAYRA CLAUDINNE GUEDES MENEZES COLOMBO
Superintendente de Apoio ao Desenvolvimento Curricular

10/04/23, 13:51

SEI/GOVERNADORIA - 46454691 - Carta

APARECIDA DE FÁTIMA GAVIOLI SOARES PEREIRA
Secretária de Estado da Educação



Documento assinado eletronicamente por **NAYRA CLAUDINNE GUEDES MENEZES COLOMBO, Superintendente**, em 05/04/2023, às 16:30, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **APARECIDA DE FATIMA GAVIOLI SOARES PEREIRA, Secretário (a) de Estado**, em 10/04/2023, às 09:35, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador **46454691** e o código CRC **A2241C68**.


SUPERINTENDÊNCIA DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR
AVENIDA QUINTA AVENIDA 212 Qd.71 Lt.S/L, S/C - Bairro SETOR LESTE VILA NOVA -
GOIANIA - GO - CEP 74643-030 - .



Referência: Processo nº 202300006035474



SEI 46454691

Apêndice E - Anuência da escola campo²⁶


**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA**

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

A _____
endereço _____

_____ de Goiânia - Goiás, declara ter ciência do projeto: **Ensino de Geografia e a Formação Cidadã a Partir dos Espaços Públicos Urbanos de WELLINGTON GABRIEL DE BORBA**, de CPF: _____ RG: 4. _____ SSP/GO, referente à pesquisa de dissertação de mestrado que será desenvolvida sob orientação do Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza, CPF: _____ o âmbito do Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais, da Universidade Federal de Goiás, em Goiânia – GO.

A Secretaria Estadual de Educação de Goiás assume o compromisso em apoiar a referida pesquisa pela autorização da coleta de dados que ocorrerá no durante o ano de 2023.


Declaramos ciência de que nossa Instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do pesquisador responsável com o resguardo da segurança, bem-estar e anonimato dos participantes da pesquisa.

Goiânia, 25 de agosto de 2023.

Assinatura/ carimbo do responsável pela instituição pesquisada
Função: Gestora

²⁶ Por questões de segurança da informação e os termos de sigilo da pesquisa, os trechos do documento que exibem números de documentos pessoais de outras pessoas, bem como a identificação da escola campo e de sua gestora foram ocultados com ferramenta de edição de imagens. Os documentos originais, com a identificação completa foram enviados para no relatório final de pesquisa, exigido pelo CEP/UFG.

Apêndice F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do professor colaborador²⁷



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS - IESA
LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA - LEPEG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“ENSINO DE GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO CIDADÃ A PARTIR DOS ESPAÇOS PÚBLICOS URBANOS”**. Meu nome é Wellington Gabriel de Borba, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é Ciências Humanas. Após receber os esclarecimentos e as informações sobre a pesquisa, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas e contribuições sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail wellingtonborba@gmail.com vanilton@ufg.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (62)995405097 e (62)3521-1184 Ramal 238. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

A pesquisa possui o título **“ENSINO DE GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO CIDADÃ A PARTIR DOS ESPAÇOS PÚBLICOS URBANOS”** e aborda a importância de a disciplina de Geografia ensinar a cidade a partir da visita de campo aos espaços públicos urbanos.

O **objetivo geral** da pesquisa é: Compreender a efetividade do ensino de Geografia estabelecendo conexões dos conteúdos entre os espaços públicos da cidade de Goiânia – GO com meta à formação para a cidadania. A pesquisa também apresenta três **objetivos específicos** que são:

- A. Identificar uma proposta de ensino de Geografia que vincule as dinâmicas e o uso dos espaços públicos urbanos de Goiânia e com a cidadania;
- B. Conectar as dimensões de espaços públicos da cidade de Goiânia na relação com os processos segregações socioespaciais ao ensinar Geografia;
- C. Indicar aspectos centrais para uma metodologia de ensino de Geografia que conecte conteúdos geográficos e espaços públicos para uma formação cidadã.

A pesquisa usará os seguintes **procedimentos metodológicos**: um Grupo de Ensino da Cidade com os professores participantes e o pesquisador responsável e a observação participante do pesquisador responsável. O GEC terá reuniões semanais onde será feita a aproximação dos professores participantes e do pesquisador responsável, negociados os horários e locais de encontro, a leitura dos fragmentos textuais para aprofundamento teórico e metodológico e planejado um percurso didático de Geografia com pelo menos uma aula em um espaço público urbano a ser definida pelos professores participantes da comunidade. A observação participante será feita pelo pesquisador responsável durante as aulas do percurso didática e servirá para compreender como o professor participante dinamizou tal percurso, neste sentido, o professor participante poderá voluntariamente disponibilizar o acesso ao material didático utilizado, atividades realizadas, anotações em seu caderno de planos, entre outros registros.

Para preservar a privacidade, identidade e confidencialidade do participante, a pesquisa usará pseudônimos para diferenciar os dados. Também não publicará os rostos de nenhum participante e nem divulgará o endereço real da escola.

Por isso faz-se importante para a pesquisa os seguintes pontos:

²⁷ *Idem* à Nota de rodapé anterior.

A participação na pesquisa acarretará risco de desconforto emocional (constrangimento, estresse etc.), pois se trata de um trabalho com finalidades acadêmicas, mas, havendo algum ponto do Grupo de Ensino da Cidade, da observação participante, do percurso didático etc., que cause desconforto, não será necessário responder ou realizar. Desta forma a pesquisa não apresenta riscos à integridade física e nem psicológica dos participantes, pois as informações coletadas serão referentes ao percurso didático de Geografia sobre a cidade com visita de campo a um espaço público urbano. Também será garantido o sigilo direcionado a privacidade e o anonimato do participante, assim como da escola, não será necessária a identificação do participante e da instituição em momento algum da pesquisa, ambos serão mencionados por pseudônimos para a diferenciação dos dados.

A sua participação na pesquisa é de grande importância, tendo como pontos positivos às possíveis contribuições para o trabalho dos professores em relação ao ensino sobre a cidade e no reconhecimento dos problemas urbanos para atuar de forma cidadã na cidade. Outro benefício é demonstrar que o trabalho do professor de Geografia é um trabalho intelectualizado e que por isso gera um aprendizado mais significativo ao estudante, justificando com isso a importância da Geografia no currículo escolar. Por fim, incentivar outros professores de Geografia a realizarem experiências similares, no caso visita a espaços públicos urbanos, como metodologia de ensino visando potencializar o desenvolvimento do pensamento geográfico nos estudantes.

Obs.: O/A participante deve rubricar sobre o parêntese.

Em relação à comunidade de prática:

() Concordo em participar do Grupo de Ensino da Cidade, compartilhando meus conhecimentos, opiniões e participando da leitura e elaboração da sequência didática.

() Não concordo em participar do Grupo de Ensino da Cidade, compartilhando meus conhecimentos, opiniões e participando da leitura e elaboração da sequência didática.

Em relação à observação participante:

() Concordo com o instrumento da observação participante a ser aplicado durante as minhas aulas pelo pesquisador responsável.

() Não concordo com o instrumento da observação participante a ser aplicado durante as minhas aulas pelo pesquisador responsável.

Em relação ao compartilhamento de anotações no caderno planos, materiais didáticos e atividades utilizadas:

() Concordo com o compartilhamento de anotações no caderno planos, materiais didáticos e atividades utilizadas.

() Não concordo com o compartilhamento de anotações no caderno planos, materiais didáticos e atividades utilizadas.

Em relação ao percurso didático de Geografia com uma visita de campo a um espaço público urbano:

() Concordo com o instrumento do percurso didático de Geografia com uma visita de campo a um espaço público urbano a ser aplicada por mim e os dados compartilhados com o pesquisador responsável.

() Não concordo com o instrumento do percurso didático de Geografia com uma visita de campo a um espaço público urbano a ser aplicada por mim e os dados compartilhados com o pesquisador responsável.

Obs.: O/A participante deve rubricar sobre o parêntese.

É direito dos participantes segundo o artigo 09 da resolução nº 510 de 07 de abril de 2010:

- Desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem penalização alguma.
- Ter sua identidade preservada;
- Liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem constrangimento em entrevistas e questionários e também de ser indenizado por danos decorrentes da pesquisa;
- De ter garantida a confidencialidade de seus dados pessoais e de decidir se sua identidade será divulgada ou não e dentre as informações que serão fornecidas quais podem ser tratadas de forma pública.

A qualquer momento e em qualquer fase da pesquisa, o participante pode se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, sem penalização alguma. Também lhe é garantido o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da participação na pesquisa. Por se tratar de uma participação voluntária não serão disponibilizados recursos aos participantes, ou seja, a participação não implicará em ônus ou remuneração. A pesquisa conta com a aprovação do Comitê de Ética vinculado à Universidade Federal de Goiás - UFG e com o consentimento da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Os dados coletados serão utilizados para fundamentar uma dissertação de mestrado com previsão de defesa para o ano de 2024 e terá suas informações disponibilizadas no repositório institucional da UFG para que todas as pessoas que tenham interesse no assunto possam acessar as informações.

Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu [assinatura] abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado "ENSINO DE GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO CIDADÃ A PARTIR DOS ESPAÇOS PÚBLICOS URBANO". Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável Wellington Gabriel de Borba sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Este item é direcionado aos professores participantes da pesquisa: (o/a participante deve rubricar dentro do parêntese):

- [assinatura] Permito a minha identificação utilizando um pseudônimo nos resultados publicados da pesquisa;
- () Não permito a minha identificação utilizando um pseudônimo nos resultados publicados da pesquisa.

Goiânia - GO, 26 de Janeiro de 2024.

[assinatura]
Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a)
responsável

[assinatura]
Assinatura por extenso do(a) Participante

Apêndice G – Instrumento de coleta de dados: A – Formulário Para A Caracterização Da Escola



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA
A - FORMULÁRIO PARA A CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA**

ATENÇÃO: A escola e o professor devem ser identificados por pseudônimos.
Coletar dados através do projeto-político-pedagógico da escola e censo escolar recente.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA:

- 1.1 Pseudônimo para essa escola:

- 1.2 Região da cidade em que se encontra: _____
- 1.3 Distância aproximada:
 - 1.3.1 Do centro da Cidade: _____
 - 1.3.2 Da sede da Prefeitura: _____
 - 1.3.3 Da Câmara de Vereadores: _____
 - 1.3.4 Da UFG: _____
 - 1.3.5 Do espaço público da visita de campo: _____
- 1.4 Data de fundação e idade da escola:

- 1.5 Modalidades de ensino ofertada em cada turno de funcionamento

- 1.6 Quantidade de turmas e intervalo de anos/séries em cada turno:

- 1.7 Quantidade de estudantes matriculados: _____
- 1.8 Como a escola descreve em seu projeto político-pedagógico o perfil de seus estudantes:

1.9 Observações:

Goiânia – GO: ____ de ____ de ____.

Wellington Gabriel de Borba
Pesquisador Responsável

Pesquisa: Ensino de Geografia e a Formação Cidadã a Partir dos Espaços Públicos Urbanos
Pesquisador Responsável: Wellington Gabriel De Borba

Apêndice H – Instrumento de coleta de dados B – Memória das reuniões e aulas

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA
B – MEMÓRIA DAS REUNIÕES E AULAS (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE)**

MEMÓRIA Nº: _____ DATA: __/__/____ HORÁRIO: ____:____

LOCAL: _____

1. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

1.1. Referências bibliográficas

2. DELIBERAÇÕES PARA PRÓXIMA REUNIÃO/AULA**ANEXOS (Se tiver)**

Goiânia – GO: _____ de _____ de _____.

Wellington Gabriel de Borba
Pesquisador Responsável

Pesquisa: Ensino de Geografia e a Formação Cidadã a Partir dos Espaços Públicos Urbanos
Pesquisador Responsável: Wellington Gabriel De Borba