



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**RICARDO CHAVES DE FARIAS**

**TRABALHO DE CAMPO EM UNIDADE TERRITORIAL DE APRENDI-  
ZAGEM: POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE CIDADE NA GEO-  
GRAFIA ESCOLAR**

**BRASÍLIA-DF  
2019**

**RICARDO CHAVES DE FARIAS**

**TRABALHO DE CAMPO EM UNIDADE TERRITORIAL DE APRENDI-  
ZAGEM: POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE CIDADE NA GEO-  
GRAFIA ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Linha de pesquisa: Produção do Espaço Urbano, Rural e Regional.

Eixo Temático: Formação Escolar Geográfica e Instrumentos Educacionais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Maria Costa Leite

**BRASÍLIA-DF  
2019**

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**RICARDO CHAVES DE FARIAS**

### **TRABALHO DE CAMPO EM UNIDADE TERRITORIAL DE APRENDI- ZAGEM: POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE CIDADE NA GEO- GRAFIA ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Brasília – DF, 13 de dezembro de 2019.

#### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Maria Costa Leite  
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília  
(Orientadora)

---

Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza  
Universidade Federal de Goiás  
(Membro Externo)

---

Prof. Dr. Neio Lúcio de Oliveira Campos  
Universidade de Brasília  
(Membro Interno)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marília Luiza Peluso  
Universidade de Brasília  
(Suplente)

**FARIAS, RICARDO CHAVES DE**

Trabalho de campo em unidade territorial de aprendizagem: possibilidade para o ensino de cidade na geografia escolar/ Ricardo Chaves de Farias. Brasília-DF, 2019. 160 p.

Dissertação de Mestrado. Departamento de Geografia. Universidade de Brasília (UnB), Brasília - DF.

- |                       |   |
|-----------------------|---|
| 1. Geografia Escolar. | 2. Ensino de Cidade.                    |
| 3. Trabalho de Campo. | 4. Unidade Territorial de Aprendizagem. |
| 5. Águas Claras – DF. |   |

I. Universidade de Brasília, Departamento de Geografia II. Título

É concedida à Universidade de Brasília permissão para reproduzir cópias desta dissertação e emprestar ou vender tais cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor.

---

Ricardo Chaves de Farias

## AGRADECIMENTOS

Quando era estudante na educação básica, cursar o ensino superior parecia algo muito distante, para não dizer impossível. Ao ingressar como bolsista pelo PROUNI no curso de Licenciatura em Geografia em uma instituição privada, tive a oportunidade de vislumbrar as perspectivas de futuro que somente os estudos proporcionam às pessoas de baixa renda. Percebi que era possível construir uma outra história para a minha vida.

Escrever os agradecimentos em uma dissertação de mestrado realizada em uma Universidade Pública faz parte de um sonho e um projeto de vida. Portanto, o primeiro agradecimento é feito a todas as pessoas que estiveram presentes em minha trajetória formativa e que me fizeram acreditar que o caminho do conhecimento é o melhor a ser percorrido quando se é um garoto negro, morador de uma periferia e estudante da escola pública. Essas pessoas me auxiliaram a entender que o conhecimento é libertador, reduz a desigualdade social e colabora com o desenvolvimento de um sujeito autônomo.

Não foi fácil chegar até aqui. Sendo assim, citar o nome de algumas pessoas é indispensável, pois colaboraram para que esse sonho se apresentasse primeiro como possibilidade e depois como realidade.

Agradeço inicialmente à minha mãe, Maria José. Mesmo com todas dificuldades financeiras, me ensinou – pelo exemplo de ter concluído o Ensino Médio praticamente junto comigo – a não desistir de um sonho, por mais distante que ele pareça. Por todo o carinho de mãe, tão indispensável na formação do caráter e da personalidade enquanto sujeito que acredita em justiça social. Agradeço também ao meu pai, Domingos, por também ter me mostrado pelo exemplo de retirante nordestino, que para vencer na vida é preciso enfrentar com coragem os desafios e o desconhecido. Essas atitudes colaboraram bastante para ser quem eu sou hoje.

Em sequência, agradeço à minha esposa, Mariana, por sempre me fazer crer em meu potencial e nunca me deixar desanimar diante do grande volume de trabalho e de tarefas cotidianas. Por ter sido compreensiva diante dos momentos de ausência, férias e feriados não viajados durante o processo de pesquisa e escrita, bem como por ser uma companheira que compartilha dos meus sonhos e batalha para que nossas individualidades sejam superadas por nossos projetos em comum.

Agradeço também ao amigo Lucas Lima por indicar o caminho das pedras, pelos artigos escritos em parceria e por me ajudar a acreditar na possibilidade de ingressar e concluir a Pós-Graduação em uma Universidade Pública e de qualidade.

Também devo agradecimentos aos amigos Glaucio e Alessandro, por todos os momentos de descontração e parceria durante o solitário percurso do mestrado. Contar com vocês para conversar sobre a pesquisa e sobre as amenidades da vida ajudou a dar leveza a esse processo.

Com muito carinho, agradeço à professora Cristina Maria Costa Leite, por ter acreditado na realização desse projeto de pesquisa e por ter colaborado com orientações certeiras, demonstrado o valor e a importância da Geografia Escolar no processo de ensino-aprendizagem e formação da cidadania; bem como por ter aberto as portas da sua casa e ter se tornado uma amiga tão querida, especial e acolhedora.

De forma especial, agradeço a parceria da amiga Alcinéia Silva e por todas as trocas de ideias, colaborações na escrita de artigos e paciência com relação às minhas ansiedades. Obrigado pela leitura atenciosa dos escritos e por todos os palpites certos na elaboração dessa pesquisa.

Aos professores que compuseram a banca: Vanilton de Souza e Neio Campos, obrigado pela leitura atenta e pelas contribuições relevantes.

Aos membros do GEAF/UnB, pelos livros emprestados, parcerias nos congressos, troca de ideias e sugestões para o desenvolvimento da pesquisa. Nossa unidade enquanto grupo de pesquisa nos fortalece como indivíduos que procuram contribuir para uma Geografia Escolar de qualidade e que colabora para a formação cidadã, a partir do conhecimento geográfico.

Aos colegas de trabalho, que por serem muitos, não me arriscarei em citar nomes. Quero que saibam que todos os momentos de descontração, diálogos, troca de ideias e colaboração na organização dos horários de aulas foram imprescindíveis para que essa pesquisa fosse concluída.

Por fim, agradeço a todos os alunos que passaram em minha trajetória profissional, pois estes são sujeitos que contribuíram (e contribuem) para a minha formação e para o desejo de colaborar com o desenvolvimento de uma Geografia que possibilite a leitura do mundo com suas contradições, e que permita a redução das desigualdades sociais e o desenvolvimento de solidariedade entre os povos.

*“Descobri como é bom chegar quando se tem paciência. E para se chegar, onde quer que seja, aprendi que não é preciso dominar a força, mas a razão. É preciso, antes de mais nada, querer.”*

Amyr Klink em 100 dias entre Céu e Mar.

## RESUMO

Aprender geografia na escola significa, para boa parte dos estudantes, estudar informações geográficas em uma disciplina amparada pela memorização de nomes de lugares e fenômenos naturais. Para modificar esse quadro, os professores da disciplina precisam repensar constantemente os modos de condução das aulas para a construção dos conhecimentos geográficos por parte dos alunos. Entre diversos caminhos para alcançar sucesso, o trabalho de campo se configura como prática comum entre professores e escolares. Não obstante, ainda é comum associar essa prática a atividades de recreação e lazer, o que demonstra ser um erro, uma vez que esta requer embasamento teórico e rigor metodológico. Sobre esse contexto, o presente estudo destaca a importância da realização de um trabalho de campo na formação de estudantes do ensino fundamental – anos finais, uma vez que a atividade possibilita vivenciar e compreender a dinamicidade dos fenômenos geográficos presentes no espaço cotidiano. A Geografia enquanto disciplina escolar contribui para a formação cidadã, compreensão do mundo, bem como para a leitura das contradições presentes no espaço. Para essa finalidade, a cidade se apresenta como lugar privilegiado, uma vez que possui modo de vida próprio, se configura como espacialidade dos estudantes e pode ser analisada a partir da paisagem e do lugar. Diante disso, o objetivo geral desse trabalho foi analisar as contribuições do trabalho de campo no processo de formação do conceito de cidade pelos estudantes, tendo como base de estudo a unidade territorial de aprendizagem localizada na Região Administrativa de Águas Claras, no Distrito Federal. Sustentada em quatro eixos teóricos, a saber, Geografia Escolar, Trabalho de Campo, Unidade Territorial de Aprendizagem e Cidade, a pesquisa de natureza qualitativa, partiu de pesquisa bibliográfica com teorizações que versam sobre trabalho de campo e ensino de Geografia, complementada com os estudos sobre o ensino de cidade, além do desenvolvimento de um trabalho de campo processual dividido em três etapas que proporcionaram a problematização, sistematização e síntese dos conhecimentos voltados à construção do conceito de cidade. Assim, a pesquisa constatou que o trabalho de campo, quando bem realizado em suas dimensões teóricas e pedagógicas, facilita e torna significativa a aprendizagem geográfica.

**Palavras-chave:** Geografia Escolar, Ensino de cidade, Trabalho de Campo, Unidade Territorial de Aprendizagem, Águas Claras - DF.

## ABSTRACT

Learning geography at school means, for most students, studying geographic information in a discipline supported by the memorization of place names and natural phenomena. To change this picture, the teachers of the subject need to constantly rethink the ways of conducting classes for the construction of geographic knowledge by students. Among several ways to achieve success, fieldwork is a common practice among teachers and students. Nevertheless, it is still common to associate this practice with recreation and leisure activities, which proves to be a mistake, since it requires theoretical grounding and methodological rigor. In this context, the present study highlights the importance of carrying out fieldwork in the education of elementary school students - final years, since the activity enables to experience and understand the dynamics of geographical phenomena present in everyday space. Geography as a school discipline contributes to citizen formation, understanding of the world, as well as to the reading of the contradictions present in space. For this purpose, the city presents itself as a privileged place, since it has its own way of life, it is configured as students' spatiality and can be analyzed from the landscape and the place. Given this, the general objective of this work was to analyze the contributions of fieldwork in the process of formation of the concept of city by students, based on the territorial learning unit located in the Administrative Region of Águas Claras, in the Federal District. Based on four theoretical axes, namely, School Geography, Fieldwork, Territorial Unit of Learning and City, the research of qualitative nature, started from bibliographic research with theorizations that deal with fieldwork and teaching of Geography, complemented with the studies. about the teaching of the city, besides the development of a procedural fieldwork divided in three stages that provided the problematization, systematization and synthesis of the knowledge directed to the construction of the city concept. Thus, the research found that fieldwork, when well done in its theoretical and pedagogical dimensions, facilitates and makes geographic learning significant.

**Keywords:** School Geography, City Teaching, Fieldwork, Territorial Learning Unit, Águas Claras - FD.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIações**

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**CBD** – Central Business District

**CODEPLAN** – Companhia de Planejamento do Distrito Federal

**DF** – Distrito Federal

**EPCT** – Estrada Parque Contorno de Taguatinga

**GDF** – Governo do Distrito Federal

**IBRAM** – Instituto Brasília Ambiental

**RA** – Região Administrativa

**PDAD** – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios

**PEAC** – Parque Ecológico de Águas Claras

**PEOT** – Plano Estruturador de Ordenamento Territorial

**PROUNI** – Programa Universidade para Todos

**UTA** – Unidade Territorial de Aprendizagem

**ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal

## LISTA DE IMAGENS E QUADROS

<b>Imagem 1</b> – Organização do trabalho de campo.....	42
<b>Imagem 2</b> – Anúncio de vendas em Águas Claras - 1993.....	60
<b>Imagem 3</b> – Águas Claras em 1991.....	60
<b>Imagem 4</b> – Águas Claras em 2000.....	61
<b>Imagem 5</b> – Águas Claras em 2007.....	61
<b>Imagem 6</b> – Águas Claras em 2018.....	62
<b>Imagem 7</b> – Mapa de Localização da RA Águas Claras.....	64
<b>Imagem 8</b> – Mapa de Delimitação da UTA Águas Claras-DF.....	69
<b>Imagem 9</b> – Capa e apresentação do Caderno de Campo.....	72
<b>Imagem 10</b> – 1º Ponto de Exploração da UTA.....	77
<b>Imagem 11</b> – 2º Ponto de Exploração da UTA.....	82
<b>Imagem 12</b> – 3º Ponto de Exploração da UTA.....	86
<b>Imagem 13</b> – 4º Ponto de Exploração da UTA.....	89
<b>Quadro 1</b> – Interações entre os conceitos de paisagem e lugar para o estudo da cidade.....	51
<b>Quadro 2</b> – Quadro de coerência.....	66
<b>Quadro 3</b> – Conteúdos abordados nos pontos de exploração.....	71
<b>Quadro 4</b> – Roteiro do Trabalho de Campo.....	74
<b>Quadro 5</b> – Síntese do trabalho de campo na UTA Águas Claras.....	90
<b>Quadro 6</b> – Resultados da atividade pré-campo.....	93
<b>Quadro 7</b> – Resultados do campo: Grupo 1.....	98
<b>Quadro 8</b> – Resultados do campo: Grupo 2.....	106
<b>Quadro 9</b> – Resultados do campo: Grupo 3.....	114
<b>Quadro 10</b> – Resultados do campo: Grupo 4.....	123
<b>Quadro 11</b> – Síntese comparativa dos resultados do campo.....	130
<b>Quadro 12</b> – Síntese comparativa do pré-campo e pós campo.....	135

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1. GEOGRAFIA ESCOLAR: DA CONCEPÇÃO À CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO</b> .....	20
1.1 Da(s) concepção(ões), especificidade e finalidades da Geografia Escolar.	20
1.2 O papel do conceito na compreensão da dimensão espacial da realidade	26
1.3 A construção do conhecimento geográfico: uma ênfase nas questões didático-pedagógicas.....	29
<b>2. TRABALHO DE CAMPO: DAS DEFINIÇÕES AO ENSINO DE CIDADE</b> .....	35
2.1 Definições, valor pedagógico e organização do trabalho de campo.....	35
2.2 Unidade Territorial de Aprendizagem: o espaço delimitado para fins educativos.....	45
2.3 Trabalho de campo e ensino de cidade.....	48
<b>3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	57
3.1 A pesquisa qualitativa.....	57
3.2 O contexto de produção das informações empíricas.....	58
3.2.1 Caracterização da área de estudo.....	58
3.2.2 A escola e os sujeitos da pesquisa.....	64
3.3 Procedimentos para a construção e análise das informações empíricas..	66
3.3.1 A pesquisa de campo.....	67
3.3.2 O pré-campo (Problematização).....	68
3.3.3 O campo (Sistematização).....	74
3.3.4 O pós-campo (Síntese).....	90
<b>4. ENXERGAR O NÃO-ÓBVIO NO ÓBVIO É CONHECER A CIDADE PELO TRABALHO DE CAMPO</b> .....	92
4.1 Atividade de Pré-campo.....	92
4.2 Atividade de Campo.....	96
4.3 Atividade de Pós-campo.....	134
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	141
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	148
<b>APÊNDICE</b> .....	158

## INTRODUÇÃO

O intuito desta pesquisa, que tem como foco a Geografia Escolar como ferramenta intelectual imprescindível ao processo de desenvolvimento dos educandos no âmbito da Educação Básica, é analisar as contribuições do trabalho de campo no processo de formação do conceito de cidade pelos estudantes, tendo como base de estudo a Unidade Territorial de Aprendizagem (UTA) Águas Claras (RA – Região Administrativa – XX), no Distrito Federal (DF).

Com base nessa perspectiva, julgamos necessária, logo na primeira parte do trabalho, a elucidação de termos que constituem os principais aportes teóricos utilizados na pesquisa, quais sejam: Geografia Escolar, trabalho de campo, Unidade Territorial de Aprendizagem (UTA), cidade e conceitos.

A Geografia Escolar é uma matéria curricular que encaminha a compreender o mundo e as pessoas a se entenderem como sujeitos neste mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais (CALLAI, 1999). Diferente da ciência geográfica que responde a problemas produzidos pelos homens na produção social do espaço (CALLAI, 2010), a Geografia Escolar é uma criação original da escola direcionada ao cumprimento das finalidades atribuídas à educação escolar, ao processo de ensino-aprendizagem e, por isso, a diferenciação dessa área em relação à Geografia Acadêmica (MORAIS, 2011). O trabalho de campo escolar, por sua vez, é “uma metodologia que engloba a observação, a análise e a interpretação de fenômenos no local e nas condições onde eles ocorrem” (NEVES, 2015, p. 15). Por tratar-se de uma metodologia que proporciona, além da interação entre o estudante e o professor e entre o estudante e seus pares, proporciona a interação desses sujeitos com o próprio objeto estudado no espaço geográfico explorado, favorecendo a construção de conhecimentos. Unidade territorial de aprendizagem é o espaço delimitado/recortado para fins educativos por apresentar potencialidade de aprendizagem em Geografia. Cidade é um espaço geográfico (CAVALCANTI, 2008). Trata-se de um conjunto de objetos e de ações que possui um modo de vida próprio e configura-se como a materialização de determinadas relações sociais do urbano. Finalmente, “os conceitos são ferramentas culturais que representam mentalmente um objeto. São conhecimentos que generalizam as experiências, que permitem fazer deduções

particulares de situações concretas. São modos de operar o pensamento e, assim, a compreensão do mundo” (CAVALCANTI, 2012, p. 158).

Também consideramos pertinente elucidar o conceito de território, acionado nesse trabalho por tratar, conforme dito acima, o espaço delimitado/recortado para fins educativos em Geografia como uma unidade territorial de aprendizagem na realização do trabalho de campo. No caso dessa pesquisa, delimitou-se os arredores da escola, que se constituem nos lugares de vivência (pontos específicos da cidade) dos sujeitos dessa pesquisa, ou seja, estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada localizada em Águas Claras-DF. Assim, percebam que o entorno da escola, territorializado pelos estudantes, ao ser delimitado como espaço de ensino-aprendizagem, torna-se também um território rico a ser explorado pedagogicamente, cuja finalidade é educativa, ou seja, voltada à construção de conhecimentos, de forma a encontrar o não-óbvio no óbvio, uma vez que este é o espaço cotidiano deles. Aqui, o sentido de território, portanto, se dá pelos vieses político e cultural do sentido de território, já que a delimitação e apropriação do espaço a partir de sua potencialidade destinada ao processo de ensino-aprendizagem em Geografia é o que nos interessa. O território pode ser encarado como o espaço delimitado que se passa a partir do mundo da vida, o que contempla o cotidiano dos sujeitos e grupos sociais, ou seja, que no seu conjunto, contempla a vida em diferentes esferas, como a econômica, política e cultural. Neste caso, trata-se das proximidades/imediações da escola que se constituem no ir e vir dos estudantes, a partir de suas casas.

A relação estabelecida entre lugar de vivência e território de aprendizagem no desenvolvimento do trabalho de campo permite nomear a área de estudo em quatro pontos de exploração como unidade territorial de aprendizagem. Pois compreende-se, mais uma vez que os lugares de vivência dos estudantes ou seus territórios constituem-se espaços significativos para a (re)construção do conhecimento geográfico, que nesse caso trata-se da formação do conceito de cidade. Destacamos a formação do conceito de cidade porque consideramos que o conceito enquanto instrumento de compreensão espacial possibilita a interpretação dos processos intrínsecos à cidade. A formação de conceito pelo estudante não tem um fim em si mesmo, mas constitui-se um meio para compreender a espacialidade do(s) fenômeno(s). Nosso intuito era de que, construindo o conceito de cidade, o estudante compreendesse sua dinâmica espacial/geográfica. Consideramos importante esse recorte, dadas duas das finalidades da Geografia enquanto disciplina escolar, quais sejam, a

formação de conceitos enquanto mediações para compreender o mundo e a construção da cidadania. Trabalhar a cidade é reconhecer que sua interpretação leva à formação e exercício da cidadania, pois é o lugar onde, também, exercita-se o direito a ter direitos.

O interesse pela pesquisa surge a partir de uma reflexão a respeito do valor atribuído ao trabalho de campo, seja na formação do geógrafo, seja na formação do estudante da Educação Básica, uma vez que a atividade possibilita vivenciar, *in loco*, a dinamicidade dos fenômenos geográficos. Desse modo, a partir dos eixos teóricos norteadores elencados acima e, levando em consideração minha experiência docente, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental, na qual acredito ser a Geografia uma área do conhecimento que tem uma contribuição efetiva à formação, ao desenvolvimento humano e à construção e consolidação da cidadania de modo a permitir uma leitura crítica do mundo, é que reconhecemos as potencialidades do trabalho de campo no processo de aprendizagem geográfica. À luz disso é que buscamos desvelar suas contribuições no ensino e na formação do conceito de cidade, e nisso na interpretação da espacialidade dos fenômenos urbanos por parte dos estudantes.

Mas, por que analisar isso? Primeiro porque, enquanto professor da disciplina, essa temática ainda não tinha se constituído como objeto de análises mais sistematizadas, embora já percebesse que a aprendizagem acerca das questões que envolvem a cidade pode ser facilitada e significativa à luz de um trabalho de campo bem desenvolvido em suas dimensões teóricas e pedagógicas. Segundo, porque esse tema, além de contemplar diversos conteúdos trabalhados no 7º ano do Ensino Fundamental, série em que se encontram matriculados os estudantes partícipes dessa investigação, constitui-se a realidade vivida por tais sujeitos, pois são moradores de uma área urbana do DF, qual seja, a região administrativa Águas Claras, tomada, portanto, como a área desse estudo. A cidade, portanto, é o lugar de vivência desses alunos. E quem é professor necessita reconhecer que o lugar de vivência dos estudantes ocupa um espaço valioso nas aulas de Geografia, sobretudo quando mediadas pelo trabalho de campo, pois abre a possibilidade de perceber e interpretar o espaço cotidiano, enxergando os fenômenos globais a partir da escala local (a cidade) e à luz do conhecimento geográfico, de forma que o empirismo do senso comum não seja a única referência para a construção do conhecimento. Trabalhar a cidade é reconhecer que sua interpretação leva à formação e exercício da cidadania,

pois é o lugar onde, também, exercita-se o direito a ter direitos. Nesse sentido, trabalhar os conteúdos vinculados à cidade oportuniza a compreensão da espacialidade contemporânea e a formação de conceitos a partir da análise espacial cotidiana local em relação a contextos globais (CAVALCANTI, 2011).

Segundo Herrick (2010), o trabalho de campo em Geografia atua sob a perspectiva da vivência e da aprendizagem experiencial. Assim, ao definirmos a cidade como conteúdo de ensino e aprendizagem, as categorias analisadas são, portanto, lugar e paisagem, já que fornecem elementos para a compreensão das dinâmicas socioespaciais que envolvem o urbano. O conceito de paisagem, assim como o de lugar, possui diferentes abordagens. No entanto, nesta pesquisa, o conceito de lugar foi definido a partir do que Cavalcanti (2008) aponta como domínio do que é vivido diretamente com nosso corpo, dimensão das formas que expressam o movimento da sociedade, expressões técnicas, funcionais e estéticas da sociedade; e também do que Santos (2012) define, ou seja, uma funcionalização do mundo, o que significa dizer que é por ele (pelo lugar) que o mundo é percebido empiricamente, pois cada lugar é à sua maneira o mundo. O conceito de paisagem contempla a dimensão da percepção e o que chega aos sentidos, portanto, não se restringe ao alcance da visão e contempla os diferentes sentidos do sujeito. Assim, paisagem é um conjunto heterogêneo de formas naturais e artificiais, uma vez que ambas interagem quanto ao tamanho, volume ou utilidade (SANTOS, 2014). Entende-se, assim, que a paisagem não se limita à visão ou percepção, mas parte-se do visível para compreender os processos físicos ou sociais que produziram a cidade em uma concepção dinâmica e histórica. Como destaca Moreira (2017) a paisagem é uma relação epidérmica do real.

Considerando essas afirmações, a escolha da categoria lugar deve-se, também, ao fato de a Geografia Escolar permitir ao aluno a realização da leitura geográfica do mundo, que nesse caso ocorrerá a partir dos fenômenos manifestos na escala local, isto é, no lugar de vivência dos estudantes. Já a análise da paisagem permite o aprofundamento a respeito dos fenômenos ocorridos ao longo do tempo e que colaboraram no processo de formação do espaço geográfico estudado, pois, como escreveu Santos (2014, p. 75), “a paisagem deve ser pensada paralelamente às condições políticas, econômicas e também culturais”. São, portanto, duas categorias adequadas à abordagem geográfica dos conteúdos vinculados à cidade, pois permitem, além de compreender processos em escalas mais amplas, atribuir significados

ao que se estuda na escola tendo como referência a vida cotidiana do aluno ou suas geografias vividas (CAVALCANTI, 2008).

Elucidadas essas questões, as perguntas que norteiam o desenvolvimento da pesquisa são: quais as contribuições do trabalho de campo na formação do conceito de cidade e para a compreensão de suas dinâmicas socioespaciais? Os estudantes compreendem melhor os processos geográficos que envolvem a cidade a partir do trabalho de campo? Delineadas essas questões, partimos do pressuposto, no qual constitui a nossa suposição, que, quando bem realizado em suas dimensões teóricas e pedagógicas, o trabalho de campo facilita e torna significativa a aprendizagem dos conteúdos vinculados à cidade a partir do lugar de vivência dos estudantes, contribuindo, assim, na compreensão de suas dinâmicas socioespaciais e processos em escalas mais amplas.

Nesse sentido, partindo do objetivo geral que busca analisar as contribuições do trabalho de campo no processo de formação do conceito de cidade pelos estudantes, tendo como base de estudo a unidade territorial de aprendizagem Águas Claras (RA XX), no DF, destacamos os seguintes objetivos específicos: (i) entender o trabalho de campo enquanto metodologia propícia à aprendizagem geográfica; (ii) reconhecer a importância do lugar e da paisagem como categorias de análise do espaço geográfico para a construção do conceito de cidade; (iii) demonstrar que o lugar de vivência dos estudantes pode constituir-se território de aprendizagem na realização de trabalhos de campo; (iv) analisar a aprendizagem dos estudantes no que tange à formação do conceito de cidade e à compreensão de suas dinâmicas socioespaciais pelo trabalho de campo realizado.

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa é a que caracteriza esse estudo, pois responde a questões particulares e preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado (MINAYO, 2001), ou seja, a aprendizagem geográfica. Afinal, “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221). Desse modo, a pesquisa de campo nesse enfoque nos permitiu aproximar dos sujeitos da pesquisa, interagir e conhecê-los, atribuir significados às informações levantadas, enfim representar melhor a realidade que propomos estudar, indo além do que simplesmente nos foi mostrado, da qual não seria possível por um enfoque quantitativo.

Essa pesquisa estrutura-se em duas etapas, quais sejam, a bibliográfica e de campo. A primeira consiste em um levantamento bibliográfico acerca de teorizações que versam sobre trabalho de campo e ensino de Geografia, de modo geral, e ensino de cidade, de modo específico. A segunda forma-se pelo desenvolvimento de um trabalho de campo, constituído por atividades pré-campo (problematização), campo (sistematização) e pós-campo (síntese). Este foi sistematizado e concebido pelo próprio autor da pesquisa enquanto professor dos sujeitos dessa investigação, os quais exploraram, à luz do conhecimento geográfico, quatro pontos em uma UTA, em Águas Claras-DF, quais sejam: praça em frente à escola e ao supermercado; estação Arniqueiras (Metrô-DF); Parque Ecológico de Águas Claras; e a área de convivência no Parque Ecológico de Águas Claras. Nesses pontos foram abordados os seguintes conteúdos: adensamento urbano, verticalização da cidade, a cidade e o lugar, espaços públicos e espaços privados de uso coletivo, centralidade urbana, segregação socioespacial, rede urbana, mobilidade urbana, produção do espaço da cidade, ambiente urbano, problemas ambientais urbanos, consumo na e da cidade, direito à cidade, além de morar e habitar na cidade.

O trabalho está estruturado da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, intitulado Geografia Escolar: da concepção à construção do conhecimento geográfico, discute-se acerca da Geografia Escolar, abordando sua(s) concepção(ões), especificidades e finalidades, o papel do conceito na compreensão da dimensão espacial da realidade, e a construção do conhecimento geográfico, enfatizando questões didático-pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem em Geografia.

No segundo capítulo, denominado Trabalho de Campo: das definições ao ensino de cidade, dissertamos, inicialmente, acerca das definições, do valor pedagógico e da organização do trabalho de campo no âmbito escolar. No segundo momento, abordamos o local de desenvolvimento do trabalho de campo, cuja discussão destina-se à compreensão de uma Unidade Territorial de Aprendizagem (UTA) como o espaço delimitado/recortado para fins educativos por apresentar potencialidade de aprendizagem em Geografia. Destaca-se nesse ponto que as imediações da escola são espaços com alto potencial educativo que facilitam e (re)significam a construção de conhecimentos geográficos pelos estudantes, discutindo sobre o trabalho de campo e o ensino de cidade.

No terceiro capítulo apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa,

ou seja, os caminhos percorridos para responderem nossas inquietações iniciais e alcançar nossos objetivos. Discorre-se, assim, acerca da pesquisa qualitativa, caracterização da área de estudo (DF, Águas Claras e a escola) e dos sujeitos da pesquisa, além da pesquisa de campo, contemplando o trabalho de campo desenvolvido, em suas etapas: pré-campo, campo e pós-campo.

No quarto, denominado Enxergar o não-óbvio no óbvio é conhecer a cidade pelo trabalho de campo, apresentamos e discutimos as informações empíricas obtidas a partir das atividades desenvolvidas no pré-campo, campo e pós-campo com a utilização de quadros de sistematização e síntese das informações analisadas, de modo que nessa etapa realizamos as considerações pertinentes aos nossos objetivos e a suposição dessa pesquisa.

Considerando as questões apresentadas nesse texto introdutório, a pesquisa tem como pretensão social contribuir com a melhoria do ensino de Geografia na Educação Básica ao desvelar questões teóricas e pedagógicas que podem enriquecer as aulas desse componente curricular, especialmente no que se refere à realização do trabalho de campo e a formação de conceitos. Essa pesquisa, de modo particular, busca promover uma reflexão pelo professor de Geografia a respeito que o lugar de vivência do estudante ou os arredores da escola constitui-se uma UTA, ou de outro modo, constitui-se como referência para a realização do trabalho de campo, contribuindo, assim, na promoção de uma aprendizagem geográfica mais significativa, principalmente no bojo de uma perspectiva política voltada à formação para a cidadania.

## 1. GEOGRAFIA ESCOLAR: DA CONCEPÇÃO À CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO

[...] a geografia escolar tem um estatuto próprio e não necessariamente está subordinada ao que se prescreve para ela na Academia, [...] a geografia escolar não é uma simplificação da ciência, no sentido de se ter como parâmetro a referência direta dos conhecimentos científicos para o cotidiano dos alunos. Sua razão de ser deve estar assentada na possibilidade de permitir o questionamento tanto do conhecimento científico quanto do conhecimento cotidiano (CAVALCANTI, 2008, p. 27).

A presente pesquisa compõe as complexas e necessárias reflexões acerca do ensino de Geografia no âmbito da Educação Básica. À luz dessa questão, optamos por iniciar nossas teorizações discorrendo sobre Geografia Escolar por constituir-se nossa base de estudo. Ela abarca dentre tantos outros elementos de ensino e aprendizagem o nosso próprio objeto de pesquisa, isto é, o trabalho de campo. Esse capítulo, portanto, versa sobre a concepção de Geografia Escolar, suas especificidades e finalidades da Geografia enquanto disciplina escolar, a importância da formação de conceitos na interpretação da dimensão espacial da realidade e a construção do conhecimento geográfico, enfatizando questões didático-pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem em Geografia.

### 1.1 Da(s) concepção(ões), especificidade e finalidades da Geografia Escolar

Na introdução desse trabalho apontamos que a Geografia Escolar é uma criação original da escola direcionada ao cumprimento das finalidades atribuídas à educação escolar e ao processo de ensino-aprendizagem, possibilitando ao aluno a interpretação geográfica do espaço. Por isso a diferenciação dessa área em relação à Geografia Acadêmica (MORAIS, 2011), que responde a problemas produzidos pelos homens na produção social do espaço (CALLAI, 2010).

Segundo Callai (1999),

[...] a Geografia escolar [...] é uma matéria curricular que encaminha a compreender o mundo e as pessoas a se entenderem como sujeitos neste mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais. [...] Para ler o espaço há que se ter referenciais teóricos, instrumentos metodológicos, conhecer e compreender os conceitos básicos que permitem fazer esta leitura (CALLAI, 1999, p. 40-41).

Esses referenciais teóricos evidenciados pela autora correspondem aos conceitos, categorias e princípios geográficos que são trabalhados na escola visando

instrumentalizar o aluno à interpretação do espaço geográfico e, com isso, à compreensão da realidade ou leitura do mundo. Entretanto é pertinente a crítica empreendida principalmente por Lacoste quanto a essa Geografia desenvolvida na escola, por muitas vezes não atingir suas finalidades, sobretudo as que se voltam ao desenvolvimento do raciocínio geográfico e à formação cidadã. Falando em raciocínio geográfico, destacamos que a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já indica essa finalidade ao ensino de Geografia na escola básica:

[...] é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza (BRASIL, 2017, p. 358).

Lacoste em seu clássico “A Geografia – isso serve, em primeiro lugar para fazer a guerra”, critica a visão simplista que a disciplina adquiriu ao longo do tempo no âmbito escolar, cuja forma de trabalho não possibilita o desenvolvimento do raciocínio espacial. Para ele, existem duas Geografias, a dos Estados-maiores, que consiste em um saber estratégico e instrumento de poder controlado por uma minoria, e a dos professores que tem por função, camuflar o valor estratégico do raciocínio espacial (LACOSTE, 2005). A geografia dos professores é encarada como um saber inútil, além de ser, conforme o geógrafo, menosprezada pela minoria assentada no poder do Estado. Lacoste (2005) aponta que

[...] desde o fim do século XIX, primeiro na Alemanha e depois, sobretudo na França, a geografia dos professores se desdobrou como discurso pedagógico de tipo enciclopédico, como discurso científico, enumeração de elementos de conhecimento mais ou menos ligados entre si pelos diversos tipos de raciocínios, que têm todos um ponto comum: mascarar sua utilidade prática na conduta da guerra ou na organização do Estado (LACOSTE, 2005, p. 32).

Apesar de o livro ter sido escrito em 1976 e as críticas se referirem a esse período, muitos professores na atualidade ainda abordam a Geografia com esse viés, o que representa um obstáculo pedagógico à aprendizagem significativa do estudante. Ainda é comum a sistematização de conteúdos escolares pautados na enumeração dos fatos e fenômenos, sem a abordagem crítica e de suas relações com a sociedade. Além disso, é bastante comum que esses aspectos sejam questionados nas avaliações de aprendizagem sem correlacioná-los a apropriação humana que produz o espaço geográfico a partir de um sistema de objetos e um sistema de ações (SANTOS, 2002).

Esse modo de ensinar Geografia, na qual desvincula-se do desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo, e da atividade (sobretudo intelectual) dos alunos,

não cabe mais na atual sociedade globalizada e informacional. O mestre/professor não tem mais o monopólio da informação (LACOSTE, 2005), tampouco é o detentor do saber. O advento informacional com a difusão da internet possibilitou aos estudantes o acesso a informações geográficas nos mais diversos meios como as redes sociais e os famigerados memes. Não obstante, distanciam-se da tão importante formação de conceitos, uma vez que embora estejam em outras formas de linguagem, ainda representam o conteudismo enciclopédico. É importante frisar que estamos nos referindo a informações e não a conhecimentos científicos, a exemplo dos conceitos que são sistematizados e legitimados socialmente, cuja intenção é educativa, com vistas à construção do conhecimento necessário à vida em sociedade. Assim, a crítica feita pelo autor tem a finalidade de chamar-nos a atenção de que a Geografia ensinada na escola deve ser útil à vida do aluno, possibilitando a compreensão do espaço, seja ele próximo ou distante. Essa crítica à geografia dos professores é levantada também, sob outro viés, pelo educador Paulo Freire (1987), quando aborda a problemática da educação bancária.

Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que se arquivam. [...], nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (FREIRE, 1987, p. 33).

A descrição da educação bancária se relaciona à crítica empreendida por Lacoste. De modo particular, uma coisa é certa: a Geografia bancária, inútil ao estudante, e meramente descritiva, memorizatória ou mnemônica, não atende à demanda nem aos estudantes dessa nova era, impossibilitando o cumprimento de suas finalidades, dentre elas a compreensão do mundo em sua dimensão espacial e a construção da cidadania.

Nessa mesma lógica, ao falar sobre os problemas que envolvem o ensino de Geografia na escola, Kaercher (2015) traz uma analogia para ilustrar tal problemática, comparando-a no título de um de seus trabalhos a uma “gigante de pés de barro comendo pastel de vento em um *fast food*”. O autor destaca uma série de problemas identificados a partir da observação de aulas em sua pesquisa de doutorado e indica que a Geografia realizada na escola possui uma sobrecarga de conteúdos, é ausente da tensão cognitiva na relação professor-aluno, na qual uma das principais funções do professor é relegada a último plano, ou seja, não professa e não provoca reflexões favoráveis à aprendizagem geográfica. Além disso, o autor aponta proble-

mas vinculados à negligência de professores ao ensinar Geografia, uma vez que não conseguem demonstrar o não-óbvio no óbvio, não explicam o motivo de se estudar um determinado assunto, apresentam a Geografia como em um telejornal com informações rasas e descontextualizadas, e trabalham atividades mecânicas pautadas na cópia de informações do livro didático para responder a questionários, sem reflexão. Tais práticas não desenvolvem nos alunos a percepção e o reconhecimento dos conhecimentos geográficos como um saber importante às suas vivências e interpretação dos fenômenos sociais, que muito interferem nos modos de vida e espacialidades desses sujeitos. Portanto, a “gigante com pés de barro comendo um pastel de vento” tem desafios a serem superados, a começar por suas dimensões teóricas e pedagógicas, como as mencionadas, de modo a adquirir base sólida com conteúdo sistematizado e não apenas forma.

Essas questões vêm sendo amplamente discutidas, sobretudo a partir da década de 70 com o movimento de renovação da Geografia sob um viés crítico, na qual o modelo tradicional de ensino começou a ser questionado pelos geógrafos da época. Guimarães (2015) destaca que

[...] essa Geografia passou a ser objeto de profundos questionamentos no final da década de 1970, período em que adquiriu força o movimento de renovação da Geografia brasileira. Levantou-se como questão o potencial teórico e metodológico da Geografia, produzida, até então, para analisar a realidade em constante processo de transformação. Apresenta-se como tarefa fundamental da Geografia acadêmica e escolar elaborar uma teoria e construir uma prática que fosse capaz de analisar criticamente a realidade e contribuir para o processo de transformação dessa realidade (GUIMARÃES, 2015, p. 48).

Kuhn (1975) ressalta que as ciências avançam a partir de transformações que ocorrem quando os fenômenos descobertos não são mais explicados por uma ciência convencional, o que promove uma crise do modelo predominante, fazendo-se necessário a criação de um novo paradigma que substituirá o antigo, o que promove uma nova estruturação da ciência. No caso da educação, o processo não é diferente, mudam-se os conteúdos, os métodos, as concepções de educação e ensino e suas finalidades conforme muda a sociedade. Entretanto, o que se percebe é que a escola incorpora muito lentamente as mudanças teóricas e, principalmente, metodológicas que têm ocorrido nos campos da Geografia e da Educação, prevalecendo práticas de ensino que não dialogam com o aporte teórico da ciência geográfica, com as características e necessidades dos sujeitos escolares, assim como com as demandas sociais nesse complexo e contraditório mundo globalizado.

A Geografia crítica não chegou a se efetivar nas escolas em sua totalidade, tampouco uma formação com perspectiva de construção de cidadania a partir de uma participação política ligada à democracia, à emancipação do sujeito e à transformação da realidade. O desenvolvimento de práticas que possibilitem a construção e exercício da cidadania (CAVALCANTI, 2012) é uma finalidade da escola e do ensino de Geografia em particular. Sobre isso Santos (2007) enfatiza que

[...] a cidadania, sem dúvida, se aprende. É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura. É, talvez, nesse sentido, que se costuma dizer que a liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista, uma conquista a se manter (SANTOS, 2007, p. 20).

O ensino de Geografia voltado à formação da cidadania confronta diretamente a indicação de Lacoste sobre a geografia dos professores, uma vez que possuindo métodos, linguagem e conteúdos próprios atua como instrumento simbólico do sujeito com o mundo, favorecendo ao estudante o reconhecimento, enquanto cidadão, a capacidade de lutar pela permanência dos direitos historicamente conquistados e a aquisição de novos. Assim, a Geografia abre possibilidade para atuar nesse processo a partir da leitura, reflexão e consciência espacial, configurando-se como um componente essencial para que os sujeitos possam vivenciar, amplamente, seus direitos e deveres sociais (ROQUE ASCENÇÃO, 2009).

Desse modo podemos considerar que a educação escolar é uma prática social de grande valia à formação dos sujeitos, pois permite a inserção das pessoas na sociedade, bem como a libertação de situações e condições opressoras. Sob esse viés, o ensino de Geografia, especialmente os conteúdos geográficos, ajudam a compreender o mundo e o seu dinamismo social, permitindo ao sujeito, maior compromisso social e criticidade (CAVALCANTI, 2013a) para compreender a complexa realidade contemporânea. Para tanto, é preciso superar o empirismo pautado exclusivamente na memorização de coisas que apresentam sentido em si mesmas. A superação ocorre quando é possível compreender o objeto por algo que é possível apreender em sua existência empírica, indo além do que se vê (CAVALCANTI, 2013a). As aulas de Geografia, nessa perspectiva, precisam superar a centralidade no professor, no livro didático, na descrição de informações (que de geográficas não possuem nada), na inutilidade dos conteúdos, dentre outras questões que, enquanto professor de Geografia, reconheço-as como anuladoras da formação geográfica e cidadã do aluno.

Para que, efetivamente, a Geografia enquanto disciplina escolar cumpra sua função elementar de possibilitar um raciocínio geográfico, um dos passos é a mudança no trabalho didático-pedagógico do professor, já que ele

[...] há de se esforçar para que o aluno faça reflexões sobre o que significa afirmar que o espaço geográfico é, ao mesmo tempo, algo vivido pelas pessoas e resultante de suas ações e uma categoria teórica que serve para analisar a realidade. [...] O espaço geográfico [...] não é a correspondência de seu mundo empírico, mas, aprender sobre ele será importante para que compreenda mais amplamente o espaço de sua vida cotidiana (CAVALCANTI, 2013a, p. 59).

Ensinar Geografia nesses moldes é uma tarefa difícil, já que as formações inicial e continuada dos professores não os habilitam plenamente para isso. A formação que boa parte dos professores recebeu, não é inteiramente adequada ao desenvolvimento de práticas que atinjam a finalidade da Geografia que se processa no âmbito escolar, não capacita-nos inteiramente a entender o processo de construção do conhecimento, nem que reconheçamos a verdadeira especificidade da Geografia Escolar, que é pedagógica e visa levar o aluno à interpretação geográfica da realidade ou à compreensão de suas espacialidades, diferentemente da ciência geográfica. Assim, ao considerá-la como

[...] aquela que tem por objeto de estudo a sociedade sob o prisma de sua organização espacial percebe-se o amplo potencial que essa área de investigação oferece como possibilidade concreta de entendimento sobre a realidade (LEITE, 2002, p. 248).

Na visão dessa autora, na qual dialoga com a nossa, no âmbito educacional a Geografia configura-se como fundamental à formação de uma nova mentalidade, qual seja, aquela necessária a uma conduta compatível como os mais variados desafios que o processo de sobrevivência, derivado da complexa sociedade globalizada e informacional, impõe no curso desse século (LEITE, 2002). Trata-se de uma mentalidade crítica e cidadã que favorece a busca de uma sociedade mais justa. Isso também é objetivo atribuído à Geografia Escolar, que não se alcança no escopo da educação bancária (Freire) e na geografia dos professores criticada por Lacoste, mas por pedagogias que favoreçam o diálogo, a interação dos sujeitos escolares, a descoberta, a aprendizagem significativa, a atividade cognitiva do aluno, a interpretação do mundo à luz de suas espacialidades.

A BNCC (2017) destaca que para atingir as finalidades da Geografia no âmbito escolar tanto as práticas pedagógicas desenvolvidas quanto os aportes teóricos utilizados são fundamentais. Assim, torna-se necessária assegurar a apropriação dos conceitos de território, lugar, paisagem, natureza, região e espaço, para que os

estudantes possam reconhecer as características e a dinâmica do espaço (BRASIL, 2017), pois o que leva a aprendizagem geográfica se efetivar é o domínio de elementos constituintes que são específicos da Geografia, dentre eles os conceitos geográficos, tidos por nós como meios para a análise e compreensão espacial.

Apresentadas as concepções, especificidades e finalidades da Geografia Escolar, e reconhecendo a necessidade da utilização das categorias geográficas e do domínio conceitual na leitura e interpretação do mundo, discutiremos na próxima seção acerca da importância da formação de conceitos na interpretação da dimensão espacial da realidade, como um dos objetivos principais da Geografia na escola (CAVALCANTI, 2012).

## **1.2 O papel do conceito na compreensão da dimensão espacial da realidade**

Fundamentada em Vygotsky, Cavalcanti (2012) considera que a formação de conceitos é essencial para a compreensão da realidade para além de sua dimensão empírica. “Os conceitos são ferramentas culturais que representam mentalmente um objeto. São conhecimentos que generalizam as experiências, que permitem fazer deduções particulares de situações concretas. São modos de operar o pensamento e, assim, a compreensão do mundo” (CAVALCANTI, 2012, p. 158). Por isso, a formação de conceitos é uma das finalidades da Geografia enquanto disciplina escolar. Eles (os conceitos) são meios para entender a espacialidade dos fenômenos, já que as abstrações e teorias possibilitam pensar de forma mais elaborada ou complexa a localização, organização e relações das coisas, dos fatos e dos fenômenos.

Empiricamente os alunos já possuem conceitos que são construídos no âmbito de suas experiências cotidianas ou geografias vividas. Por isso, a escola deve atribuir importância à bagagem cultural e geográfica que eles já possuem, favorecendo o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e operativas, a exemplo da formação de conceitos sobre o conteúdo estudado. Essa construção, na qual propicia o entendimento do mundo, requer o domínio de conceitos específicos da matéria e sua linguagem própria, que são constituídos como instrumentos indispensáveis (CAVALCANTI, 1998) em tal processo. Para a autora, o papel da escola é promover o confronto desses conceitos, ou seja, confrontar os conceitos cotidianos (empíricos, construídos pela experiência) e os científicos (legitimados socialmente; conhecimentos escolares), possibilitando o desenvolvimento cognitivo do sujeito ou

a aprendizagem geográfica escolar. A escola é um lugar de encontro de culturas e saberes, por isso cabe a ela promover o encontro e o confronto desses elementos (CAVALCANTI, 2012). Nesse enfoque ela considera os conceitos como mediações para compreender o mundo, já que tal compreensão exige do estudante o acionamento de teorias e raciocínios elaborados para a entender a realidade em sua dimensão espacial.

Mais uma vez evidenciamos que o ensino de Geografia na Educação Básica tem a função de prover meios para que os alunos possam compreender o papel do espaço nas práticas sociais e destas na configuração do espaço, como afirma Cavalcanti (1998). Portanto, o desenvolvimento de um raciocínio geográfico requer a apropriação e entendimento de aportes teóricos/conceituais da área estudada. No caso da Geografia, trata-se do desenvolvimento dos conceitos geográficos que instrumentalizam o sujeito a fazer generalizações no pensamento, análises e sínteses do mundo, convertendo as coisas (e suas relações) em objetos espaciais, como defende Cavalcanti (2012).

Entendemos que uma das finalidades do ensino de Geografia é a formação de conceitos, já que viabiliza a compreensão do espaço geográfico. Assim, o conceito tem como função a formação de pensamentos mais complexos que possibilite o estudante a lidar com o mundo de forma mais intelectual e menos inocente. Ele não tem um fim em si mesmo, mas enquanto instrumento intelectual, configura-se como meio nesse processo. As operações mentais, portanto, são processos indispensáveis na leitura geográfica do mundo.

Corroboramos a afirmação de Vygotsky (2008) de que um conceito não é ensinado por repetição, por se tratar de um complexo e genuíno ato de pensamento. Nesse sentido, à medida que o intelecto se desenvolve, a generalização inicial de uma palavra adquire um status superior levando-a à formação de um conceito. Para que esse processo ocorra, são necessárias muitas funções intelectuais, como a atenção deliberada, a memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar (VYGOTSKY, 2008). Segundo Libâneo (2009), o estudante alcança o processo de generalização e adquire métodos e estratégias cognitivas gerais de um conteúdo para convertê-lo em procedimentos mentais voltados a análise e resolução de problemas. Nesse processo destacamos a importância das mediações didático-pedagógicas do professor (as intervenções didáticas e pedagógicas desse profissional no processo de aprendizagem/desenvolvimento cognitivo do aluno), cuja abor-

dagem dar-se-á adiante. São elas que permitem a ascensão dos conceitos cotidianos para os conceitos científicos (PERACINI BENTO, 2013).

Ao analisar a obra de Vygotsky para esclarecer o processo de construção de conceitos no ensino de Geografia, Cavalcanti (2005) afirma que

[...] as funções mentais superiores do homem (percepção, memória, pensamento) desenvolvem-se na sua relação com o meio sociocultural, relação essa que é mediada por signos. Assim, o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio (CAVALCANTI, 2005, p. 187).

A internalização é um processo intrapessoal, iniciado por questões sociais. Trata-se de uma operação fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Inicia-se com uma atividade externa para uma atividade interna, ou seja, depende de uma ação coletiva e social para atingir o caráter individual. No caso do processo escolar, trata-se de uma construção ativa do sujeito que transforma, via internalização, os conteúdos externos em conteúdos da consciência (CAVALCANTI, 2005). A perspectiva vygotskiana, na qual a autora se ampara, relaciona-se à mediação (sobretudo didática), seguida da internalização e da formação de conceitos a partir das funções psíquicas superiores. Isso ocorre porque o homem é histórico e social, vinculado a uma construção coletiva. Nesse sentido, a cultura possui alta relevância sobre o funcionamento mental humano e a mediação semiótica nesse funcionamento. A relação cultural permite a transformação de uma atividade externa para interna, o que provoca a internalização, que não se constitui como um objeto individual e espontâneo.

Cavalcanti (2005) destaca que a escola tem por função desenvolver o pensamento conceitual, pois ele permite que aconteça a mudança na relação cognitiva do homem com o mundo. A formulação de conceitos leva em consideração a idade da criança e o contexto histórico-cultural que o indivíduo está inserido, o que proporciona a apropriação dos significados da linguagem e a formulação do conceito. Assim, fundamentada em Vygotsky, Cavalcanti (2005) considera que existem três fases para a formação de conceitos, a saber: (i) conglomerado vago e sincrético de objetos isolados, na qual os estudantes possuem conhecimentos, mas esses não estão sistematizados; (ii) pensamento por complexos, em que os objetos isolados são associados na mente da criança a partir das impressões subjetivas e formam o chamado pseudoconceito; e (iii) a formação de conceitos propriamente dita, onde

ocorre um processo de abstração e análise separada dos elementos que fazem parte de um todo, na qual a síntese atua em parceria com a análise.

No ensino de Geografia o processo de construção de conceitos parte de três pressupostos, quais sejam: (i) as práticas sociais cotidianas têm dimensão espacial; (ii) os alunos já possuem conhecimentos geográficos provenientes da relação cotidiana com o espaço vivido, configurando-se em um conhecimento espacial; (iii) o desenvolvimento do raciocínio espacial conceitual depende de uma relação própria no contexto escolar além de uma mediação simbólica (CAVALCANTI, 2005). Esses três elementos integram-se no espaço escolar e possibilitam a construção dos conceitos a partir dos conteúdos próprios da Geografia, porém, os conteúdos são utilizados como um meio para a formação do conceito e não como um fim em si mesmo. De igual modo, ao buscar compreender as contribuições do trabalho de campo na formação do conceito de cidade, consideramos o conceito enquanto instrumento de compreensão espacial, visto que possibilita a interpretação dos processos intrínsecos à cidade. A formação de conceito, assim, não tem um fim em si mesmo, mas constitui-se um meio para compreender a espacialidade do(s) fenômeno(s), pois construindo o conceito de cidade, o estudante compreende sua dinâmica espacial/geográfica de forma mais ampla.

Como possibilitar essa construção de conhecimentos? Quais elementos são necessários? Em quais perspectivas pedagógicas? Logo, a seção seguinte se ocupa dessa discussão, enfatizando as questões didático-pedagógicas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem em Geografia, pois atribuímos a elas uma importância fundamental no desenvolvimento do raciocínio geográfico pelo estudante, na qual demanda o domínio conceitual e a apropriação das categorias geográficas no estudo do espaço geográfico.

### **1.3 A construção do conhecimento geográfico: uma ênfase nas questões didático-pedagógicas**

O trabalho didático e pedagógico desenvolvido pelo professor é fundamental à construção do conhecimento geográfico pelo estudante. Por isso, suas práticas, saberes e métodos são cruciais ao desenvolvimento e aprendizagem desses sujeitos, que não aprendem mais como antigamente. Nessa condição, especialmente os

métodos de ensino e aprendizagem e os conteúdos ocupam um papel de grande valia no processo de ensino-aprendizagem em Geografia e no cumprimento de suas finalidades educativas.

Concordamos com Libâneo (2013) ao dizer que, pela educação escolar os alunos adquirem conhecimentos científicos e desenvolvem a capacidade de pensar criticamente os problemas e desafios postos pela realidade social. Mais uma vez enfatizamos que a organização e o desenvolvimento da prática docente, que envolve planejamento, definição de conteúdos, objetivos e métodos, são importantes no desenvolvimento das capacidades mentais do aluno. Assim, faz-se necessário pensar em todos esses elementos constituintes da prática educativa para a promoção de uma aprendizagem condizente com as demandas e sujeitos atuais. De modo especial, é relevante refletir sobre os métodos de ensino na sociedade contemporânea, já que eles, como caminhos para atingir um objetivo, propiciam a descoberta das relações entre as coisas que se estudam (LIBÂNEO, 2013).

Como discutido anteriormente, o aluno desse novo contexto informacional tem fácil acesso à informação, lida cotidianamente com ferramentas tecnológicas que favorecem a aprendizagem, e nisso tem a possibilidade de construir conhecimentos de modo mais dinâmico e atrativo do que muitas escolas proporcionam por meio de uma pedagogia tradicional, pautada em métodos de ensino e aprendizagem que não possibilitam a construção de conhecimentos significativos a uma leitura crítica do mundo em sua complexidade, tais como a descrição, memorização com ênfase na atividade do professor e aprendizagem insignificante, e/ou descontextualizada das experiências dos estudantes. Há pelo menos dois séculos esses métodos predominam nas salas de aulas do país. Mudam o contexto, os conteúdos, os sujeitos, as finalidades educativas, mas os métodos tradicionais permanecem. Enquanto professor da Educação Básica, reconheço que os estudantes não se interessam por ações pedagógicas nesse formato (expositivas, cansativas), tampouco conseguem atribuir significados a elas. Por isso, dentro das possibilidades e capacidades busco inovar minhas práticas na procura de uma aprendizagem que seja proveitosa à vida dos estudantes, sobretudo para o enfrentamento dos desafios postos socialmente.

Segundo Libâneo (2004) existe uma necessidade dos sujeitos formularem habilidade de pensamento e competências cognitivas, uma vez que as redes de comunicações estão cada vez mais aceleradas e o volume de informações que os estudantes têm acesso é cada vez mais intenso, o que nos conduz à reflexão sobre o

papel da escola na sistematização desses conhecimentos cotidianos, para junto dos conteúdos escolares possibilitar a leitura e compreensão do mundo. Nessa linha de raciocínio o autor afirma que as alterações das formas de aprender implicam a maneira de ensinar. Portanto, como mediar conhecimento para o estudante atual que está sempre conectado à internet? O próprio autor destaca que é preciso que o professor dirija, estimule e oriente as condições internas e externas do ensino, a fim de que, pela atividade dos alunos e não apenas dele (do professor), os conhecimentos promovam o desenvolvimento intelectual (LIBÂNEO, 2013). Cabe a ele propiciar condições favoráveis à aprendizagem. Para tanto um investimento intelectual, como diz Cavalcanti (1998), torna-se necessário para que o professor entenda o processo de construção de conhecimento do indivíduo ou como o aluno aprende, de modo a buscar meios ou os caminhos mais adequados que favoreçam isso.

De acordo com Libâneo (2006, p. 6) “o conhecimento supõe o desenvolvimento do pensamento e que desenvolver o pensamento supõe metodologia e procedimentos sistemáticos do pensar.” Tal perspectiva implica a necessidade de compreender o processo de construção do conhecimento de forma que o estudante desenvolva a capacidade de pensar, refletir sobre as coisas, a realidade, e até mesmo seu próprio processo de aprendizagem. São processos que desenvolvem no estudante o pensamento crítico, a autonomia e a formação da cidadania. Conforme Davydov (1988, p. 3 *apud* Libâneo, 2004, p. 115), a escola precisa fomentar o desenvolvimento mental para que o estudante aprenda a pensar e a orientar-se na informação científica, o que se torna um desafio diante do contexto de cultura de massas, disseminado pela globalização. Assim, entendemos que o ensino escolar precisa ser guiado a partir da totalidade-mundo, na qual os estudantes apreendam sobre o seu espaço, mas também sobre o mundo em sua dinamicidade (ALVES e SOUZA, 2016), pois, “[...] o mundo de hoje é globalizado e todas as dimensões espaciais, sejam elas o bairro ou o país, o local ou o global, se encontram numa íntima realidade de aproximação” (STRAFORINI, 2008, p. 92), paralela à de exclusão. A atual condição do meio técnico-científico e informacional faz com que o mundo chegue aos estudantes a partir das telas dos computadores e dos *smartphones*, o que impõe um conhecimento definido pelas ações do capital, voltados à formação/ampliação de um mercado consumidor. Daí a importância de uma formação crítica e reflexiva.

Diante dessa conjuntura, reconhecemos que nossas ações pedagógicas são fundamentais no processo de desenvolvimento do aluno. Os domínios teórico e di-

dático-pedagógico nunca foram tão necessários nesse processo. De igual modo é a necessidade da apropriação, pelos estudantes, dos aportes teóricos dos campos disciplinares para a interpretação da realidade dessa sociedade e o exercício da cidadania. Dessa forma, o professor deve possibilitar o encontro entre o aluno e o conhecimento, entre o aluno e a realidade, e entre o aluno e as possíveis formas de mudanças das dinâmicas sociais, políticas, econômicas, espaciais etc. Isso ocorre pela mediação didática em um processo no qual o professor medeia as operações cognitivas (PERACINI BENTO, 2013). Essa mediação se constitui pelas intervenções didáticas e pedagógicas desse profissional no processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo do aluno.

Quando falamos, anteriormente, sobre a formação de conceitos destacamos, fundamentados em Vygotsky, a importância da mediação didática no desenvolvimento intelectual dos sujeitos. Promover a atividade do estudante nos seus aspectos físicos ou mentais, de modo a construir conhecimentos e a formar conceitos é um exemplo rico de mediação didática. Ao professor, portanto, cabe mediar a atividade cognitiva dos alunos para que eles, ao assimilarem os conteúdos, formem conceitos geográficos, entendidos como as formas mais elaboradas ou mais genéricas do pensamento (CAVALCANTI, 2012).

Essa abordagem considera o aluno como sujeito do processo de conhecimento e não como um ser passivo, típico da pedagogia tradicional. Valoriza sua fala e experiências, desenvolve operações intelectuais, possibilita a construção de conhecimentos, dinamiza as aulas, ressignifica saberes, significa conhecimentos etc. Conforme Pino (2001), o conhecimento nessa perspectiva – histórico-cultural – é uma produção social que surge da atividade humana, que por sua vez é planejada, socializada e organizada em ações e operações. Assim, a atividade humana (aqui se insere a intelectual) é produtora, uma vez que o homem transforma a natureza em objeto de conhecimento e se transforma em sujeito de conhecimento. A escola, portanto, deve reconhecer o aluno como um sujeito no processo de ensino-aprendizagem, lançando mão de metodologias ativas, cujas características são: o foco na atividade do aluno/aprendizagem e não apenas no professor/ensino; o aluno assume um papel ativo na aprendizagem, favorecendo seu desenvolvimento crítico e reflexivo, sua autonomia e a construção de conhecimentos.

As discussões mais recentes em ensino de Geografia consideram significativo e adequado às demandas contemporâneas um ensino nessas bases (métodos ati-

vos), a exemplo do ponto de vista socioconstrutivista, na qual reconhece que (i) o aluno é sujeito ativo do processo de formação e desenvolvimento intelectual; (ii) o professor tem o papel de mediador do processo de formação do aluno; (iii) a mediação do professor deve criar o encontro entre o sujeito (aluno) e o objeto (conteúdo escolar); e (iv) o saber do aluno é importante no processo de conhecimento e ensino-aprendizagem (CAVALCANTI, 2005).

Fundamentada em Vygotsky, Cavalcanti (2005) destaca que o ensino escolar não pode ser identificado como desenvolvimento, mas sua realização eficaz resulta no desenvolvimento intelectual do aluno. Portanto, o bom ensino é aquele que adianta os processos de desenvolvimento (CAVALCANTI, 2005). À vista disso, considera-se que a teoria de Vygotsky acerca da “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP) é importante para atingir o desenvolvimento intelectual do aluno, já que é definida como:

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

A possibilidade de criar zonas de desenvolvimento proximal no ensino, mune o professor de um instrumento importante na realização do seu trabalho, o que permite atuar com uma série de funções e processos ainda não amadurecidos nos alunos (CAVALCANTI, 2005). O caráter social de desenvolvimento humano tem relação direta com a ZDP. O estudante tem possibilidades de avançar nos seus aspectos cognitivos e emocionais, por exemplo, pelas mediações feitas pelo professor, sobretudo aquelas pautadas no diálogo, interação e na reflexão. Assim, a mediação didática é uma tarefa complexa no processo de construção do conhecimento e precisa estar aliada à interação social, uma vez que é possível conhecer os diferentes significados atribuídos aos objetos de conhecimento.

Libâneo (2004) indica que para isso ocorrer é necessário a elaboração de uma estrutura da atividade do aprender, o que inclui ações de aprendizagem, acompanhamento e avaliação. Estes passos precisam visar o desenvolvimento do pensamento dos estudantes, levando-os a pensar de forma mais complexa ou mais elaborada frente às situações concretas da vida. A partir dessa e das questões acima é que elencamos a mediação didática e os métodos de ensino e aprendizagem como importantes suportes teóricos à discussão dessa pesquisa, na qual vincula-se à ati-

vidade intelectual do sujeito e à formação de conceitos como mediações que operam o pensamento e permitem que o mundo seja compreendido.

Nesse momento se insere o trabalho de campo como uma metodologia ativa e adequadas à construção de conhecimentos, à formação de conceitos e à compreensão do espaço geográfico. Entendemos que ele enquanto um caminho para alcançar as finalidades da disciplina Geografia, quando bem desenvolvido em suas bases teóricas e pedagógicas, facilita e contribui na interpretação da dimensão espacial da realidade, pois é possível, no local de ocorrência do fenômeno, localizá-lo, descrevê-lo e interpretá-lo, desenvolvendo o raciocínio geográfico. Desse modo, nosso objetivo no próximo capítulo é discorrer sobre o trabalho de campo enquanto tal.

## 2. TRABALHO DE CAMPO: DAS DEFINIÇÕES AO ENSINO DE CIDADE

“O espaço da cidade é um livro, cuja escrita precisa ser aprendida, como aponta Lefebvre (1991), pois esse livro possui um texto que não é dado; para compreendê-lo, é preciso construir operações intelectuais de análise, de reflexão” (CAVALCANTI, 2012, p. 152).

No ensino de Geografia, o trabalho de campo é um dos variados caminhos adequados à construção do conhecimento ou ao desenvolvimento do raciocínio geográfico, como discutido no capítulo anterior. Entendemos que ele se constitui enquanto uma ferramenta importante na aprendizagem do aluno da contemporaneidade devido à dinamicidade que pode ser proporcionada pela mediação do professor, favorecendo a compreensão do espaço geográfico explorado. Considerando essas questões, a finalidade desse capítulo é dissertar sobre o trabalho de campo, abordando, no primeiro momento, suas definições, valor pedagógico e organização. No segundo, o foco recai sobre o local de desenvolvimento do trabalho de campo, definindo, assim a Unidade Territorial de Aprendizagem (UTA), destacando as imediações da escola como território rico a ser explorado no processo de ensino-aprendizagem em Geografia. Por fim, discute-se sobre trabalho de campo e ensino de cidade.

### 2.1 Definições, valor pedagógico e organização do trabalho de campo

O trabalho de campo é uma metodologia de forte referência à formação do geógrafo e amplamente utilizada no processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica, sendo, também, conhecida como saída de campo. Mas o trabalho de campo, ainda, é compreendido como semelhante a outras atividades, dentre elas a pesquisa de campo e o estudo do meio. Por isso, reconhecemos a necessidade de diferenciá-las. Conforme Borges (2018), a pesquisa de campo consiste na coleta de informações para a resolução de um problema ou hipótese, no ponto específico onde os fenômenos e os fatos ocorrem, compondo o cunho metodológico de uma pesquisa. Por sua vez, o estudo do meio se caracteriza como método de ensino interdisciplinar que proporciona aos alunos e professores, o contato direto com uma determinada realidade (LOPES e PONTUSCHKA, 2009). Finalmente, o trabalho de campo é

caracterizado por Neves (2015, p. 15) como “uma metodologia que engloba a observação, a análise e a interpretação de fenômenos no local e nas condições onde eles ocorrem”.

Embora as atividades sejam utilizadas, erroneamente, como sinônimos, possuem sentidos e finalidades distintas, como pode ser visto. Conforme o escopo e objeto dessa pesquisa, o termo adequado é trabalho de campo por se constituir como uma metodologia processual, amparada por reflexões teóricas e rigor metodológico, com espaços delimitados previamente para proporcionar a vivência aos estudantes, de modo que estes consigam enxergar o não-óbvio no óbvio. Ou seja, o reconhecimento dos fenômenos espaciais a partir da leitura da paisagem presente em sua área de vivência, tendo a escala local ou o seu lugar como recorte espacial. Nossa premissa é a de que a atividade permite uma análise dos fenômenos espaciais em distintos momentos e possibilita ao estudante a compreensão do espaço estudado – seja ele próximo ou distante da sua área de vivência – a partir da análise geográfica, processo esse que conduz à leitura do mundo. Apesar de propiciar a interação do estudante com o meio propriamente dito, sua prática precisa ir além da empiria. Pautar a prática do trabalho de campo como proposta metodológica de ensino é encará-lo como uma estratégia que possa ir além da relação transmissão/recepção de conteúdos, uma vez que o estudante envolvido com o local onde ocorrem os fenômenos será remetido a análises, interpretações e, até mesmo, a resolução de problemas focados no desenvolvimento do raciocínio geográfico como finalidade específica da Geografia Escolar. Para que isso ocorra são imprescindíveis os aportes teóricos e pedagógicos que fundamentam e direcionam a realização da atividade no ensino escolar. Pensar o espaço não é apenas colocar os problemas no quadro local, mas articulá-los aos fenômenos que se desenvolvem sobre extensões mais amplas (LACOSTE, 2017). A proposta para fugir da empiria é destacada por Sacramento e Souza (2018), ao identificar que,

[...] ainda que a atividade, durante o trabalho de campo, se pautar principalmente na observação, descrição e busca a síntese da paisagem, o exercício cognitivo sobre a apreensão dessa paisagem possibilita a interação do observador com o objeto observado. E essa interação, quando articulada com a formação teórica, possibilita que deixe de ser somente empirista (SACRAMENTO e SOUZA, 2018, p. 127).

Assim, a função do professor de Geografia é mediar a interação do aluno com o espaço estudado e/ou objeto observado, daí a necessidade de aportes teóricos e pedagógicos para a realização eficaz da atividade. Importante destacar que a orga-

nização do trabalho de campo enquanto metodologia permite aos estudantes a internalização dos conteúdos externos, de forma que eles possibilitem a leitura crítica e reflexiva da realidade (SILVA, FARIAS e LEITE, 2019). Além disso, constitui-se uma ferramenta favorável à formação de conceitos, possibilitando a análise geográfica do espaço, por ser uma prática que compõe a identidade da Geografia realizada na escola e possuir forte potencial de engajamento por parte de professores e alunos.

O trabalho de campo é definido por Claudino (2018, p. 266) como “[...] o conjunto das atividades de aprendizagem que envolvem a recolha direta de informação nos lugares e com as pessoas, depois complementadas pela análise, reflexão e comunicação dos resultados obtidos”. A abordagem feita pelo autor considera o trabalho de campo como uma atividade que possui um método e está amparada em passos metodológicos seguidos pelos sujeitos, nesse caso, professores e escolares. Todavia, entendemos que a definição de trabalho de campo pode ir além do que dispõe esse autor, uma vez que ele não é iniciado apenas no espaço de fora da escola. Os direcionamentos e a introdução do conteúdo feitos pelo professor em sala de aula iniciam a atividade, que terá prosseguimento no espaço do campo e será concluída ao retornar para o espaço da escola. Suas fases são, assim, o pré-campo, campo e pós-campo. Tratando dessa composição, cabe ao professor elaborar estratégias que propiciem a aprendizagem em diversas perspectivas, como a experiencial, ativa e reflexiva (McGUINNESS e SIMM 2005; DUMMER et al. 2008; HARRISON, SHORT e ROBERTS, 2003).

O trabalho de campo não é uma metodologia recente, tampouco é considerado uma prática ultrapassada. Trata-se de uma metodologia clássica que, realizada à luz do conhecimento geográfico, colabora no desenvolvimento do estudante no âmbito da Educação Básica. Os registros mais antigos de realização de trabalhos de campo na escola datam do século XIX no Reino Unido e estavam ligados às pesquisas com interesses pautados na fisiografia local (COOK, 2011). No caso do Brasil, Pontuschka (2004) relata a experiência da Escola Nova, a partir da década de 1930, acerca da realização de atividades de campo voltadas à descoberta da realidade presente no espaço de vivência dos estudantes. A prática não foi amplamente discutida, pois durante a Ditadura Militar a atividade foi proibida por se caracterizar como estudo da realidade e retornou apenas ao final da década de 1980, no período de redemocratização do país.

Acerca da importância pedagógica do trabalho de campo, faz-se necessária a compreensão teórica dessa atividade como prática da Geografia Escolar no processo de ensino e aprendizagem. Para fomentar esse processo e para traçar um percurso temporal acerca da atividade, escolhemos Corrêa (1996), Leal (2010), Oliveira e Monteiro (1988), Pontuschka (2004), Thralls (1967) e Viadana (2005). Os autores elucidam que (i) o trabalho de campo pode alargar a experiência das crianças e ajudar na construção de significados referentes ao espaço; (ii) é estratégia para quebrar a barreira existente entre a escola e o mundo real e intermediar a construção do conhecimento com maior praticidade; (iii) é campo e laboratório do geógrafo e possui um comportamento a ser seguido, sendo o primeiro de caráter pedagógico como técnica de ensino da ciência geográfica, e o segundo a respeito do levantamento de dados informativos, o que caracteriza um estudo sistematizado, considerando aspectos fisiográficos, biológicos e sociais; (iv) é uma atividade tradicional no histórico de ensino de Geografia no Brasil; (v) é um meio no qual o geógrafo aprende a ver, analisar e refletir sobre o infindável movimento de transformação que o homem realiza no espaço, pois com a prática, o aluno/pesquisador poderá perceber todo o dinamismo do espaço; (vi) é um recurso associado a algo que o professor tem ao seu dispor no ensino-aprendizagem e construção do conhecimento, junto ao aluno, além de ser uma atividade que enriquece o conhecimento do aluno e até mesmo a sua curiosidade.

Por ser uma prática comum em outros países, também elencamos autores estrangeiros que analisam a prática do trabalho de campo como estratégia de ensino de Geografia. Esse referencial teórico foi obtido a partir de pesquisa na plataforma *Web of Science* utilizando palavras-chave como *Fieldwork, School Geography, Geography, Pedagogy, Student Learning*. Primeiramente estão Fuller, Gaskin e Scott (2003), os quais afirmam que a atividade oportuniza a aprendizagem sob o contexto da realidade, o que proporciona o desenvolvimento do conhecimento específico, aquisição de habilidades técnicas e interação social com professores e colegas. Em seguida Shah e Treby (2006), que consideram o trabalho de campo como um momento que oportuniza ao estudante a aquisição de autonomia para resolução de problemas. Cook, Phillips e Holden (2006), apontam que a atividade colabora com a aquisição de conhecimento baseado em observação e desenvolvimento de habilidades analíticas de pesquisa, tomada de decisão e trabalho em equipe. Cook (2011), por sua vez, afirma que a atividade colabora para a aprendizagem centrada

no estudante. E, ainda, Amos e Reiss (2012) que a classifica como uma estratégia prazerosa de aprendizagem.

Reconhecer o valor pedagógico que a proposta possui é importante para que ela não caia na banalidade e para que se perceba a possibilidade da aquisição de conhecimentos específicos da Geografia de forma não-convencional, pois apesar de os estudantes aprenderem Geografia na sala de aula com o uso dos recursos tradicionais disponíveis ao professor, entendemos que no trabalho de campo os alunos desenvolvem, além de seu intelecto, habilidades que são importantes para o crescimento pessoal e coletivo, como a autonomia e o trabalho em equipe.

O trabalho de campo é uma metodologia que, embora pareça ser única, se apresenta em diferentes categorias, uma vez que pode ser encarada como técnica, método e recurso didático-pedagógico. Não se trata apenas de nomenclaturas distintas, mas de métodos e abordagens que possuem objetivos próprios e têm em comum a aprendizagem dos alunos. Para Kent, Gilbertson e Hunt (1997) existem três principais categorias de trabalho de campo, sendo elas: (i) trabalho de campo observacional ou *Cook's Tour*, (ii) trabalho de campo participativo e (iii) trabalho baseado em observação participante.

O trabalho de campo na modalidade *Cook's Tour* é descrito por Fuller e Francke (2015) como uma atividade baseada na simples observação e descrição de paisagens. Por se tratar de um modelo ultrapassado é alvo de críticas, como a de Lacoste (2017) a respeito dos professores que, nos trabalhos de campo, realizam discursos nos pontos de parada com estudantes que assistem a tudo de forma passiva. Os autores sugerem uma reformulação da atividade, com a produção de vídeos pelos próprios alunos, pautados em explicações de embasamento teórico das dinâmicas físicas e sociais encontradas no espaço e a sistematização delas, nas quais serão socializadas com a turma durante a atividade de pós-campo.

Já a modalidade de campo participativo é utilizada por Ooi (2008), o qual os estudantes se envolvem com o espaço e registram as atividades em um *blog*, e destaca uma experiência feita com estudantes de Cingapura em visita a Malásia, na qual os estudantes realizaram entrevistas com moradores locais para coletar dados acerca do nível de desenvolvimento socioeconômico do país e puderam constatar grandes contrastes na comparação com o país de origem.

A proposta de observação participante é descrita por Hope (2009), a partir de um trabalho de campo realizado com um grupo de estudantes britânicos em um pe-

ríodo de sete a dez dias nas Ilhas Ocidentais da Escócia. Nesse período, os alunos tiveram a oportunidade de conversar com líderes locais sobre problemas ambientais presentes no território. Os alunos observaram as considerações dos moradores sobre o local e interagiram com a comunidade, o que colaborou para quebrar preconceitos e medos dos estudantes que estavam iniciando no campo da pesquisa.

Além das três perspectivas elencadas acima, também foi encontrada outra categoria de trabalho de campo, vinculada ao meio técnico-científico-informacional abordado por Santos (2002). Trata-se do trabalho de campo virtual, na qual constitui-se com uma forma de os educadores contornarem um desafio bastante comum nas escolas: o financeiro, que se relaciona ao custo da viagem. Uma alternativa digital à realidade, pautada na tentativa de fomentar a autonomia do aluno, ao possibilitar a realização de observações sem estar presente no local (STAINFIELD et al., 2000). O modelo alternativo possibilita ao estudante a utilização de aplicativos já existentes ou criados pelos professores. O foco é facilitar a interação de estudantes com ambientes desconhecidos.

Entretanto, apesar de reconhecermos a importância do uso de aplicativos que possibilitam a maior interação dos estudantes com o espaço, entendemos que o contato do aluno com o lugar a partir de suas sensações é insubstituível, pois não basta visitar o lugar, pois é imprescindível vivenciá-lo: sentir os seus cheiros, ouvir os sons, apreciar as informações visuais, perceber a dinâmica de temperatura, as sensações durante o deslocamento pela topografia local, as texturas das calçadas e paredes (TUAN, 2013), bem como as diferentes experiências que podem surgir com o contato entre outros sujeitos. Nada disso é possível em um trabalho de campo virtual, fato que pode restringir o confronto entre os conceitos cotidianos e científicos para possibilitar o processo de internalização e a consequente aprendizagem ou avanço intelectual. Além disso, a experiência no local com as suas particularidades se apresenta como pertinente ao desenvolvimento cognitivo do estudante.

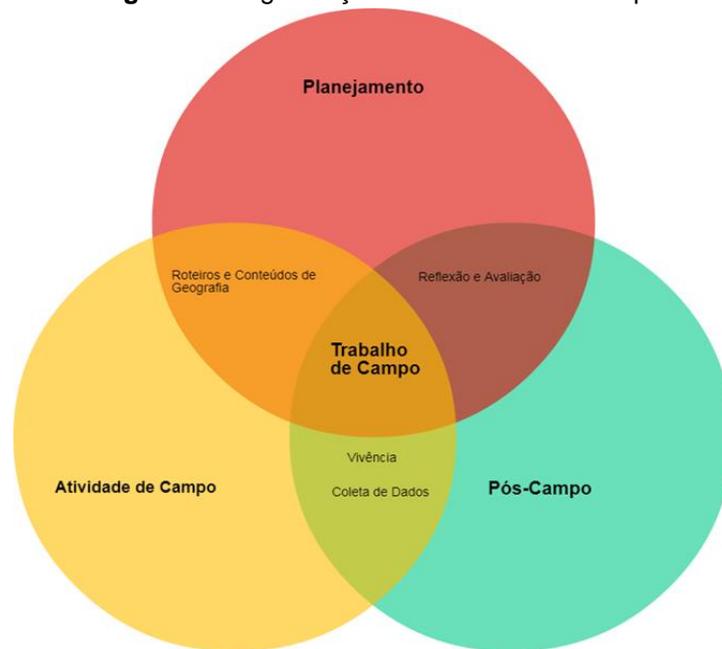
Entre os autores brasileiros, destacam-se seis categorias de trabalho de campo, sendo cinco delas denominadas por Compiani e Carneiro (1993), a saber: (i) ilustrativa: trata-se da atividade mais tradicional, uma vez que ampara-se pelo conhecimento pronto, no qual o estudante é espectador do que o professor está demonstrando na paisagem; (ii) indutiva: visa guiar os processos de observação e interpretação, de forma que os alunos, conduzidos pelo professor, resolvam um dado problema a partir de um roteiro de atividades; (iii) motivadora: tem por objetivo despertar

o interesse do aluno para um aspecto a ser estudado no futuro. Valoriza-se os aspectos genéricos e não se preocupa com os conhecimentos anteriores acerca de um tema; (iv) treinadora: a abordagem segue um caráter técnico, uma vez que tem por objetivo o treinamento de habilidades com o uso de aparelhos específicos. Nessa proposta, há a necessidade de conhecimentos prévios acerca do tema; (v) investigativa: oportuniza aos alunos a resolução de problemas propostos pelo professor orientador. Os alunos são encorajados a elaborar procedimentos metodológicos como hipótese, sequência de observação e interpretação, estratégias de validação, discussão acerca das reflexões e conclusões. A sexta categoria é elaborada por Scortegagna e Negrão (2005) e é intitulada como autônoma. Trata-se de uma perspectiva que objetiva despertar o espírito investigativo do aluno. Nessa proposta, o professor não acompanha os alunos e atua como orientador da atividade que pode ser realizada durante um período prolongado, na qual o espaço é visitado em diferentes momentos.

Independente da categoria utilizada, destacamos que, como metodologia de ensino-aprendizagem, a organização dada pelo professor é fundamental para que a atividade tenha êxito. Sobre essa questão Suertegaray (2002) destaca que o campo deve ser entendido como texto que precisa ser desvendado, aberto e compreendido em seus múltiplos significados para, a partir dessa compreensão, promover a reconstrução do sujeito/objeto/sujeito. Assim, a atividade não trata o sujeito/aluno como mero espectador de uma aula fora do espaço escolar, mas sim como sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem. Com base nessa perspectiva e apesar de o trabalho de campo não se traduzir como sinônimo de estudo do meio, concordamos com Lopes e Pontuschka (2009) ao reconhecer a eficácia dos seguintes procedimentos metodológicos para a realização da atividade,: (i) definir a proposta pedagógica que se deseja no ambiente escolar; (ii) realizar a opção pelo espaço e o tema a serem estudados; (iii) definir o objetivo e o planejamento; (iv) elaborar o caderno de campo; (v) realizar a atividade de campo propriamente dita; (vi) sistematizar os dados coletados; (vii) avaliar e divulgar os resultados.

Pensando nesses passos e no trabalho de campo como metodologia, consideramos bastante rica a organização abaixo, na qual se constitui em três segmentos, a saber: o pré-campo, o campo e pós-campo.

**Imagem 1** – Organização do Trabalho de Campo.



Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

A imagem procura expressar a sistematização do trabalho de campo a partir da integração dos passos metodológicos, de forma que todas as etapas estejam integradas para atingir o objetivo que é a aprendizagem do aluno, contribuindo, assim, na leitura e interpretação geográfica do espaço. Para Cavalcanti (2014) esse processo compreende problematizar – sistematizar – sintetizar, ou seja, pré-campo (problematizar), campo (sistematizar) e pós-campo (sintetizar).

A realização do trabalho de campo como metodologia adequada ao ensino na Educação Básica não se limita à descrição das características da paisagem, mas procura compreender os processos que atuam/atuaram para a sua composição à luz do conhecimento geográfico. Tal perspectiva se faz necessária, uma vez que os estudantes nesse nível de escolarização, vivenciarão fenômenos geográficos que vão além dos descritos pelos livros didáticos e recursos audiovisuais, possivelmente, disponíveis na escola (SILVA, FARIAS e LEITE, 2019). Ao destacarmos essa potencialidade, ressaltamos que o trabalho de campo se constitui em uma importante metodologia para superar o caráter descritivo da Geografia que, ainda, se pratica em escolas brasileiras, sobretudo porque a sua condução processual colabora para a formação do raciocínio geográfico, que se torna cada vez mais central no ensino (na Educação Básica) e enquanto princípio para a formação de professores. Assim, concordamos com Cavalcanti (2001) ao indicar que:

[...] o pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos,

ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala local à regional, nacional e mundial. O conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais (CAVALCANTI, 2001, p. 11).

O modo de pensar geográfico é obtido a partir da mediação didática empreendida pelo professor que se vale dos aportes teóricos da Geografia e da Educação para promover tal modo de raciocínio, que pode ser concebido como a “capacidade de estabelecer relações espaço-temporais entre fenômenos e processos, em diferentes escalas geográficas” (GIROTTI e MORETTO, 2017, p. 95). Trata-se de compreender a dimensão espacial dos fenômenos, bem como os fatores que corroboraram para a sua produção ao longo do tempo, a maneira com que as pessoas se relacionam com esses lugares, e como os modos de vida são afetados, sobretudo num contexto em que muitos espaços se tornaram mercadorias.

Conforme Alentejano e Rocha-Leão (2006, p. 64) “[...] vivemos hoje um momento em que os trabalhos de campo se multiplicam nas escolas de ensino fundamental e médio, aumentam em quantidade e tempo nas universidades e são retomados nos encontros de geógrafos”. Essa afirmativa reforça o fato de pensarmos em um trabalho de campo a partir de um viés metodológico que permita a construção de conhecimentos geográficos. Para tanto, é necessário reconhecê-lo enquanto método ativo para, assim, evitar armadilhas que recaem na perspectiva tradicional do ensino de Geografia (BORGES, 2018).

Entendemos que existem barreiras epistemológicas que dificultam a realização do trabalho de campo por professores da Educação Básica, tais como as deficiências da formação inicial e continuada de professores de Geografia, além do desconhecimento teórico-metodológico para a composição de uma atividade processual, carente de planejamento, problematização, sistematização e síntese, ou seja, desvinculada de uma mediação didática e metodologia ativa como a pesquisa se propõe. De maneira geral, ressaltamos que para o desenvolvimento de um trabalho de campo na Educação Básica, faz-se necessário um planejamento que seja processual, pautado em pré-campo, campo e pós-campo (como apresentado na imagem anterior), de forma que a atividade não seja encarada como um fim em si mesma, mas como um meio de viabilização da aprendizagem geográfica.

Nesse processo que envolve questões metodológicas para a realização do trabalho de campo, destacamos a importância e necessidade da elaboração do ca-

dermo campo. Ele é um instrumento criado para auxiliar o processo de mediação didática desempenhada pelo professor durante a atividade de campo. Seu objetivo é colaborar com a orientação para as reflexões dos estudantes, ao valer-se de imagens, citações, mapas e espaços para registros a respeito dos pontos visitados. Destacamos que o caderno de campo enquanto um bloco de papel em branco é um artifício limitado, pois carece de orientação a respeito do que se observar/analisar no tocante à paisagem. Durante a realização do trabalho de campo é importante que o estudante consiga refletir acerca dos fenômenos que estão visíveis e invisíveis na paisagem e que ele tenha a possibilidade de registrar o que está vivenciando para teorizá-lo junto aos conteúdos de Geografia (SILVA, FARIAS e LEITE, 2019). O caderno se apresenta como uma possibilidade para isso. Acreditamos que o caderno de campo pode ser elaborado pelo professor de Geografia a partir do roteiro que ele propõe seguir com os alunos e ressaltamos que esse não pode ser um bloco de papel em branco (como dito), mas deve ser considerado um material, onde

[...] os participantes da atividade devem facilmente encontrar as principais instruções relativas à coleta de dados e informações e ao processo de observação, além de espaços adequados para registros escritos, desenhos e esquemas. [...] O caderno de campo se constitui, deste modo, um “fiel companheiro” dos participantes porque, rápida e facilmente, podem ser consultadas, em caso de dúvida, as atividades programadas e os procedimentos adotados (LOPES e PONTUSCHKA, 2009, p. 182).

O caderno de campo, sob essa perspectiva, contribui no processo de construção de conhecimento geográfico, pois ele também potencializa a reflexão dos estudantes diante do mundo, uma vez que ali são inseridas provocações elaboradas pelo professor, com vistas à interpretação dos fenômenos espaciais. Por meio dele é possível “desenvolver, nos alunos, hábitos e procedimentos de pesquisa tais como: a observação orientada, o registro de dados e informações mais sistematizados e, até mesmo, de suas impressões mais pessoais sobre a realidade” (LOPES e PONTUSCHKA, 2009, p. 182). Dessa forma, Giroto e Moretto (2017) destacam que esse é um importante instrumento da mediação didática na realização do trabalho de campo, seja ele desenvolvido em espaço próximo ou distante do aluno. Sobre isso e já relacionando ao escopo da pesquisa, destacamos que o trabalho de campo pode ser desenvolvido até mesmo nas imediações da escola, uma vez que o lugar de vivência do aluno é o local onde o mundo se manifesta e abre caminhos para a compreensão do espaço (local ou global), se constituindo, assim, em um espaço rico para ensinar e aprender Geografia.

Considerando essa questão que se refere ao local de desenvolvimento do trabalho de campo, ou seja, ao espaço estudado/explorado fora da escola, passamos à discussão sobre UTA, categoria criada e batizada por nós como o espaço delimitado/recortado para fins educativos por apresentar potencialidade de aprendizagem em Geografia.

## **2.2 Unidade Territorial de Aprendizagem: o espaço delimitado para fins educativos**

Na realização do trabalho de campo, consideramos o espaço delimitado/recortado para fins educativos em Geografia como uma Unidade Territorial de Aprendizagem. No caso dessa pesquisa delimitamos os arredores da escola, que se constituem nos lugares de vivência dos escolares, ou seja, as imediações da escola localizada na Região Administrativa Águas Claras, no DF.

Uma das formas de alcançar a aprendizagem em Geografia é proporcionar aos alunos a interpretação do espaço geográfico a partir da perspectiva de seus lugares de vivência. A exploração desses lugares, sejam eles a cidade ou o campo, apresentam-se como espaços valiosos para a realização do trabalho de campo, pois constituem no ir e vir dos estudantes, muitas vezes cotidianamente, favorecendo uma aprendizagem significativa em Geografia. Nesse trabalho, enfatizamos os arredores e o entorno da escola como espaços com alto potencial educativo que facilitam e (re)significam a construção de conhecimentos geográficos pelos estudantes.

Nossos pensamentos são de que o entorno da escola, territorializado pelos estudantes, ao ser delimitado como espaço de ensino-aprendizagem, torna-se também um território rico a ser explorado pedagogicamente, cuja finalidade é educativa, ou seja, voltada a aprendizagem geográfica e, nisso, à compreensão espacial. Aqui, o sentido de território, portanto, é utilizado sob a perspectiva de uso, já que a delimitação e apropriação do espaço a partir de sua potencialidade destinada ao processo de ensino-aprendizagem em Geografia é o que nos interessa para fundamentar a denominação UTA. Como nos diz Santos (1994), o uso do território, e não ele em si mesmo, é o que o torna objeto da análise social, uma vez que ele reúne informações definidas no local e no espaço externo, vinculadas a conteúdos técnicos e políticos.

O território pode ser encarado como o espaço delimitado que se passa a partir do mundo da vida, o que contempla o cotidiano dos sujeitos e grupos sociais, ou

seja, que, no seu conjunto, contempla a vida em diferentes esferas, como a econômica, política e cultural. Destacamos, assim, que o território também é um espaço de identidade a partir da vivência dos sujeitos.

Haesbaert (2004) indica que o conceito de território é amplo e possui diferentes concepções. Entre elas, uma de viés político, no qual o espaço é delimitado por relações de poder; uma de viés cultural, na qual o território é visto como apropriação simbólica de um grupo em relação ao espaço vivido; outra de viés econômico, no qual o território é percebido como fonte de recursos; e outra sob o viés naturalista, uma vez que o território é percebido como ambiente físico de relação entre natureza e sociedade. Por essas definições, a referência para a delimitação da UTA nas imediações da escola se dá pelos vieses político e cultural do sentido de território. Político porque há um recorte espacial para fins educativos, e cultural porque consideramos a dimensão do vivido (ou do território estudantil) pelos estudantes como elemento importante à aprendizagem geográfica.

Na perspectiva cultural, o trabalho de campo desenvolvido naquele espaço

[...] procura valorizar a experiência do indivíduo ou do grupo, visando compreender o comportamento e as maneiras de sentir das pessoas em relação aos seus lugares. Para cada indivíduo, para cada grupo humano, existe uma visão do mundo, que se expressa através de suas atitudes e valores para com o quadro ambiente. É o contexto pelo qual a pessoa valoriza e organiza o seu espaço e o seu mundo, e nele se relaciona (CHRISTOFOLETTI, 1982, p. 22).

Buscamos uma territorialização que ocorra a partir de práticas que priorizem os simbolismos atribuídos aos lugares (CORRÊA, 1994). Portanto, acreditamos que as imediações da escola possuem elementos ricos para a criação da UTA, pois contemplam a experiência, a vivência, as geografias vividas e percebidas, ou o próprio cotidiano da maioria dos estudantes. Afinal, cada recorte espacial se dá em seus próprios territórios e a geografia construída pelo aluno a partir de seus conhecimentos cotidianos, é ressignificada a partir da mediação realizada pelo professor, de modo a permitir a construção do conceito de cidade, com o auxílio dos conteúdos pertinentes ao conceito em questão. São por essas razões que, ao delimitarmos o território dos estudantes para a realização do trabalho de campo e considerarmos essas questões que envolvem o vivido no processo de ensino-aprendizagem em Geografia, a chamamos de UTA.

Assim, ao discorrermos acerca das dimensões do território, entendemos que as imediações da escola fazem parte do cotidiano dos estudantes, seja por se cons-

tituir em lugar de moradia, para alguns que residem próximo a unidade escolar, ou como lugar de passagem, no qual os estudantes também criam vínculo no ir e vir durante o(s) ano(s) letivo(s). Entendemos que essas imediações têm potencialidades para a utilização junto ao processo de ensino-aprendizagem, sendo que a paisagem enquanto forma do espaço geográfico que se apresenta ali, e o lugar enquanto manifestação global em escala reduzida, podem ser utilizados como referências à construção de conhecimentos geográficos a partir da utilização do trabalho de campo.

O território pode ser entendido ainda sob uma perspectiva de acesso, pautando-se mais no conceito que no objeto, o que permite um padrão flexível de uso territorial (HAESBAERT, 2004). Tal perspectiva permite-nos territorializar espaços que já possuem atribuições sociais para proporcionar a aprendizagem com o trabalho de campo. Para Haesbaert (2004), enquanto geógrafos, preocupamo-nos em esclarecer as questões referentes à dimensão espacial e à territorialidade enquanto componentes inseparáveis da condição humana. Portanto, mesmo com a maior fluidez de circulação, os sujeitos territorializam os espaços que ocupam com a ação de diversos fatores, seja o poder (político, econômico) ou a apropriação cultural. Isso ocorre, pois sociedade e espaço são dimensões integradas, tornando-se impossível definir a sociedade sem inseri-la em um determinado contexto geográfico e territorial (HAESBAERT, 2004). Partimos desse princípio para elucidar a necessidade da territorialização do espaço nas imediações da escola, para que ele seja utilizado por escolares como ambiente de aprendizagem.

Defendemos que, assim como os lugares distantes tão ambicionados por professores e alunos para visitação nos trabalhos de campo, as imediações da escola também sejam referências para a realização da atividade. Entretanto, entendemos que para delimitar a UTA, o professor precisa se valer das concepções paisagísticas do local, das manifestações globais presentes no lugar vinculado ao estudante e a referência da espacialidade onde a escola se localiza para a constitui o dos conteúdos que serão utilizados no processo de ensino-aprendizagem, como exemplos, o espaço rural, a cidade, ou a natureza. Conhecer o contexto, a comunidade, o espaço geográfico da comunidade escolar   fundamental no processo de delimita o de uma UTA. O objetivo dela   levar o aluno a aprender elementos do espaço para entender o mundo e seu lugar, pois ele   uma dimensão constitutiva da realidade (CAVALCANTI, 2008).

A ambição com essa proposta, ou seja, apresentar as imediações da escola como UTA, é, também, colaborar no processo de melhoria da Geografia Escolar, pois vemos nessa proposição uma possibilidade de facilitar o alcance de duas de suas finalidades, quais sejam, a formação de conceitos (elementares ao raciocínio geográfico) e construção da cidadania. Um dos conceitos importantes na Geografia (e que ao mesmo tempo requer o acionamento de vários outros) que se volta a esses processos de compreensão do lugar para entender o mundo e da formação da cidadania é o de cidade. Logo, o foco da discussão da próxima seção é o ensino de cidade, especialmente a formação do conceito de cidade para a compreensão de suas dinâmicas socioespaciais a partir do trabalho de campo.

### **2.3 Trabalho de campo e ensino de cidade**

Conforme discutido na seção anterior, a referência para a delimitação da UTA é o espaço onde a escola está inserida. Realizar trabalhos de campo em suas imediações possibilita uma compreensão mais significativa dos conteúdos geográficos por abordar processos e fenômenos que ocorrem ou se manifestam nos próprios espaços de vivências dos estudantes. Partimos do princípio abordado por Cavalcanti (2008) de que a Geografia é uma ciência para a vida cotidiana, na qual, os seus conhecimentos são reflexões sobre a vida pessoal e coletiva, pautada por diferentes práticas espaciais. Portanto, os conteúdos a serem ensinados precisam ser relevantes para compreender a espacialidade atual, seja no lugar em que vivem ou não. Ao considerar os conceitos como um meio dessa compreensão, e a cidade como espaço de vivência dos sujeitos dessa pesquisa, elencamos o conceito de cidade por ser a referência de espacialidade no processo de construção do conhecimento geográfico via trabalho de campo.

Estudar a cidade e formar seu conceito é importante ao desenvolvimento do indivíduo ao longo da Educação Básica. A cidade ganha destaque, uma vez que é possível e necessário integrar outros conceitos para entender sua complexa organização e espacialidades. Para entender isso, Cavalcanti (2008) sugere que sejam priorizados temas como o arranjo espacial da cidade, do ponto de vista da organização da paisagem; a cidade como modo de vida e a cidade como modo de produção. Ao permitir que o estudante reflita acerca desses temas, oportuniza-se a formulação do conceito de cidade. Cumpre destacar que essa atividade deve ser reflexiva e

analítica, na qual o conceito não chegue pronto ao aluno. As mediações feitas pelo professor devem permitir que o aluno o construa por meio da compreensão desses e outros temas estudados, contribuindo, assim, na sua leitura de mundo.

A compreensão do mundo em um contexto de complexidade requer, em primeiro lugar, conteúdos que sejam relevantes, desenvolvimento de habilidades e capacidades intelectuais, além de modos de ação que contemplem os objetivos do ensino de Geografia (CAVALCANTI, 2008). Esses elementos subsidiam os estudantes para o entendimento da realidade espacial em uma perspectiva multiescalar e de suas contradições visíveis e invisíveis no espaço, nas quais foram constituídas ao longo do tempo. Considerando essas questões, entende-se que a retirada do estudante da sala de aula para o estudo de processos e fenômenos geográficos que ocorrem nas imediações da escola, constitui-se como um procedimento favorável à construção de conhecimentos e nisso, ao alcance das finalidades supracitadas.

Uma das tarefas da Geografia é oportunizar ao aluno a compreensão da espacialidade contemporânea, na qual envolve o entendimento da complexidade das cidades. Assim, busca-se entender a lógica que orienta a produção e a reprodução do espaço urbano, ressaltando as suas dimensões quanto à forma e ao conteúdo, a partir dos agentes responsáveis pela produção do espaço na cidade (sobretudo no mundo ocidental), o que está vinculado à atuação do capital financeiro, fundiário, imobiliário e o próprio Estado (CAVALCANTI, 2011). Além disso, a cidade congrega os espaços de moradia, circulação, produção, lazer, além das manifestações globais voltadas para a sociedade de consumo, junto das resistências locais às ações do capital, essas que geralmente têm a exclusão como resultado. Com base nessas questões, colaborar para que os escolares compreendam as contradições presentes no espaço, possibilitar uma articulação entre cidade, espaço público e cidadania (CAVALCANTI, 2002), e entender a cidade como lugar de diferença, contato e conflito, tornam-se importantes para se reafirmar um projeto que garanta o direito à cidade (LEFEBVRE, 1991).

A ocupação ou uso dos espaços da cidade para a realização de um trabalho de campo relacionado à leitura desse espaço é defendido por Cavalcanti (2008) ao destacar um projeto de cidades educadoras. Conforme a autora

[...] todas as cidades educam, na medida em que a relação do sujeito, do habitante, com esse espaço é de interação ativa, e que suas ações, seu comportamento e seus valores são formados e se realizam com base nessa interação (CAVALCANTI, 2008, p. 73).

A tomada de consciência sobre a dimensão do espaço da cidade com a finalidade educativa permite a utilização desse espaço para a realização de projetos que favorecem a compreensão da dinâmica da cidade enquanto espaço do cidadão que é morador e sujeito que circula por suas ruas, consome o que é disponibilizado e pode construir relações de pertencimento ou medo, a depender da forma como ele se apropria. Assim, entendemos que a cidade pode servir como conteúdo de educação a partir da experiência que ela pode fornecer; pode atuar como um agente educador, emissor de informação e de cultura; e atuar ainda como conteúdo educativo, o que atribui um potencial aos estudantes de realizarem a leitura da cidade, o que é possível à luz da Geografia que se aprende na escola. Portanto, torna-se possível aprender na cidade, aprender da cidade e aprender a cidade (BERNET, 1997).

A função de cidade educadora é destacada por Cavalcanti (2008, p. 74) ao afirmar que “[...] ela (a cidade) educa, ela forma valores, comportamentos; ela informa com sua espacialidade, com seus sinais, com suas imagens, com sua escrita. Ela também é conteúdo a ser apreendido por seus habitantes”. A cidade é o lugar onde, também, exercita-se o direito a ter direitos, de forma que, saber interpretar os fenômenos presentes na paisagem, pode colaborar com esse processo, o que reforça a importância da geografia urbana no cotidiano da escola, pois possibilita a compreensão da espacialidade contemporânea e a formação de conceitos a partir da análise espacial cotidiana local em relação a contextos globais (CAVALCANTI, 2011). Para tanto, não é necessário viajar vários quilômetros para visitar um espaço urbano, já que, muitas das vezes, nos arredores da própria unidade escolar se encontram espaços que potencializam essa compreensão e propiciam ao aluno um quadro de referências gerais que permita a formulação de conceitos e análises críticas.

Importante ressaltar que Cavalcanti (2011; 2014) indica a interação entre os conceitos de paisagem e lugar para o estudo da cidade. Vejamos no quadro a seguir:

**Quadro 1** – Interações entre os conceitos de paisagem e lugar para o estudo da cidade.

Paisagem	Lugar
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajuda a compreender as práticas e concepções dos jovens sobre a cidade e a vida urbana;</li> <li>- A observação e compreensão da paisagem enquanto forma serve para dar caminhos de análises do espaço;</li> <li>- Focar na paisagem significa abordar as imagens construídas sobre o espaço ao longo do tempo;</li> <li>- Aglomeração, espaços da vida urbana, deslocamentos, verticalização, entre outros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A cidade é vista como lugar por ser onde se produz um modo de vida;</li> <li>- O lugar é o meio possível de manifestação da globalização, e também o meio de resistência à hegemonia do global;</li> <li>- O lugar é referência à construção do conhecimento pelo estudante a partir da interação com a realidade;</li> <li>- Espaços simbólicos da cidade.</li> </ul>

Fonte: Organizado pelo autor a partir de Cavalcanti (2011; 2014).

A cidade enquanto espacialidade para a definição da UTA pode ser estudada como paisagem, destacando elementos configuradores da paisagem urbana, como os edifícios, equipamentos públicos, comércio e as pessoas enquanto habitantes e turistas (CAVALCANTI, 2008). Esta é a sua forma, o que permite interpretar os objetos e movimentos sociais para que se compreenda o conteúdo. Sobre essa questão, Cavalcanti (2014) afirma que

[...] a paisagem, costuma-se dizer, é uma chave importante para o entendimento da cidade, ela traz elementos para compreender o espaço urbano que é formado por suas formas, mas também por seu conteúdo, por sua história (seus processos de formação), pela vida que a anima (CAVALCANTI, 2014, p. 31-32).

Ademais, a cidade enquanto espaço de referência e identidade dos estudantes que residem nesse local, se configura como lugar, o que abre precedente para a mediação didática, uma vez que o lugar permite a interligação da escola com a vida a partir dos conteúdos curriculares. Dessa forma, o estudante tem a possibilidade de compreender que o formato da cidade enquanto paisagem não é resultado apenas de decisões internas, uma vez que ali também ocorrem manifestações globais.

Ao analisar a cidade e compreendê-la como expressão do espaço urbano, é importante ir adiante e relacioná-la com elementos do lugar: a familiaridade, a afetividade, as identidades (ou os processos e dinâmicas de identificação) e a construção da diferença, da diversidade, da desigualdade (CAVALCANTI, 2014, p. 32).

Portanto, ao utilizar esses conceitos, buscamos a leitura da cidade formulada pela Geografia para entender a sua característica de espaço produzido social e historicamente, além de destacarmos a relação estreita entre a forma de produção capitalista e a lógica que articula os diferentes pedaços e condições de vida nas cida-

des. A articulação ocorrerá com a paisagem enquanto forma – com sua aparência captada pelos sentidos – e conteúdo – com o movimento espacial, dinâmica social e contradições –, o lugar como identidade e suas relações do local com o global, e a cidade como espacialidade e conteúdo, de forma que os conhecimentos geográficos pertinentes ao desenvolvimento do raciocínio geográfico possam ser melhor aproveitados e de maneira que a análise geográfica dessa espacialidade permita que os alunos construam/reconstruam/ampliem seu conceito de cidade a partir da mediação didática desenvolvida pelo professor na realização do trabalho de campo.

Para que o estudante compreenda as dinâmicas espaciais e desenvolva o raciocínio geográfico, Cavalcanti (1998; 2008) orienta a compreensão de conceitos que são estruturadores do espaço geográfico e indica que as categorias lugar, paisagem, região, território, natureza e sociedade sejam requisitos para a análise dos fenômenos, do ponto de vista geográfico. Considerando que nosso foco é a formação do conceito de cidade a partir do trabalho de campo, reconhecemos, assim como Cavalcanti (2008), que a análise do lugar e da paisagem se configuram como categorias adequadas à compreensão da cidade, já que fornecem elementos para a compreensão de suas dinâmicas socioespaciais. São categorias de análise que levam os alunos a reconhecer que o seu espaço de vivência apresenta uma geografiabilidade produzida ao longo do tempo, e compreender que as dinâmicas, ali presentes, constituem o espaço geográfico em sua totalidade.

Sobre a importância do lugar nesse processo, destacamos que se trata de uma importante referência para a compreensão do mundo. De igual modo, Moreira (2015, p. 116) diz que “analisar espacialmente os fenômenos implica antes descrevê-lo na paisagem [...], a fim de compreender-se o mundo como espaço”.

Na introdução desse trabalho anunciamos que o conceito de lugar utilizado nessa pesquisa também envolve o domínio do que é vivido diretamente com nosso corpo, dimensão das formas que expressam o movimento da sociedade, expressões técnicas, funcionais e estéticas da sociedade (CAVALCANTI, 1998). O conceito de paisagem contempla a dimensão da percepção e o que chega aos sentidos, portanto, não se restringe ao alcance da visão e contempla os diferentes sentidos do sujeito.

Nessa lógica, consideramos pertinente a definição de Santos (2014) em que paisagem é um conjunto heterogêneo de formas naturais e artificiais, uma vez que ambas interagem quanto ao tamanho e volume, na qual não se limita à visão ou per-

cepção, mas parte-se do visível para compreender os processos invisíveis, físicos ou sociais, que produziram a cidade, por exemplo, em uma concepção dinâmica e histórica. Assim, a análise da paisagem permite o aprofundamento a respeito dos fenômenos ocorridos ao longo do tempo e que colaboraram no processo de formação do espaço geográfico estudado. Como escreveu Santos (2014, p. 75), “a paisagem deve ser pensada paralelamente às condições políticas, econômicas e também culturais”. Ele ainda complementa destacando que as paisagens permitem desvendar a dinâmica social, pois “nos restituem todo um cabedal histórico de técnicas, cuja era revelam; mas elas não mostram todos os dados, que nem sempre são visíveis” (SANTOS, 2014, p. 75). É nessa mesma linha de pensamento que Moreira (2017) reconhece a paisagem como uma relação epidérmica do real e como ponto de partida para a análise espacial. Deste modo, podemos afirmar que a análise da paisagem permite o aprofundamento a respeito dos fenômenos ocorridos ao longo do tempo e que colaboraram no processo de formação do espaço geográfico estudado.

Em uma abordagem clássica para os estudos em Geografia que envolvem a paisagem, Bertrand (1968) afirma que

[...] paisagem não é a simples adição de elementos geográficos disparatados. É, numa determinada porção do espaço, o resultado da combinação dinâmica, portanto instável, de elementos físicos, biológicos e antrópicos que fazem da paisagem um conjunto único e indissociável, em perpétua evolução. Estudar uma paisagem é antes de tudo apresentar um problema de método (BERTRAND, 1968, p. 2).

Dessa forma, identificamos que perceber os sons, cheiros, texturas e imagens abrem espaço para compreender a forma propriamente dita da paisagem e o conteúdo, enquanto movimento social de sua produção ao longo do tempo, o que representa a manifestação do espaço geográfico em um determinado momento. No ensino, ao sair com o estudante para fora da sala de aula, o professor possibilita a interação do sujeito com o objeto/fenômeno estudado, tendo a paisagem como um componente geográfico rico por ser acessível ao estudante de forma imediata. Assim, a observação e a compreensão da paisagem enquanto forma e conteúdo é um caminho para a mediação didática a partir do trabalho de campo. Mas, recomenda-se que a observação não fique restrita à descrição do que o estudante enxerga, mas como uma estratégia que permita-lhe relacionar os conteúdos próprios da Geografia para, assim, pensar a espacialidade onde está inserido, o que se faz possível com a observação, descrição, reflexão, registro no caderno de campo e comparação com outras realidades, levando à interpretação da realidade em sua dimensão espacial.

A paisagem não se restringe aos aspectos naturais, tampouco aos culturais. Trata-se de uma representação em forma e conteúdo, de como o espaço geográfico se faz presente em um determinado período. Nesse sentido, Santos (2002) afirma que a paisagem

[...] é história congelada, mas participa da história viva. São as suas formas que realizam, no espaço, as funções sociais. Assim, pode-se falar, com toda legitimidade, de um funcionamento da paisagem, [...] paisagem supõe a inclusão de seu funcionamento no funcionamento global da sociedade. A paisagem é testemunha da sucessão dos meios de trabalho, um resultado histórico acumulado (SANTOS, 2002, p.107).

Desse modo, concordamos com Cavalcanti (2013b, p. 219) que [...] “a seleção da paisagem geográfica como eixo para abordar os conteúdos escolares tem a ver com a compreensão de que aprender tal conceito ajuda as pessoas a verem melhor o mundo”. A Geografia Escolar, ao permitir ao aluno a realização da leitura geográfica do mundo, que nesse caso ocorrerá a partir dos fenômenos manifestos na escala local, tem na análise do lugar de vivência dos estudantes uma fonte rica de estudo que possibilita a compreensão espacial. Santos (1996) indica que cada lugar é à sua maneira o mundo. “Ele define-se como funcionalização do mundo e é por ele (lugar) que o mundo é percebido empiricamente” (SANTOS, 2012, p.158). Dessa forma, pelo lugar, o aluno consegue entender a dinâmica do mundo a partir da forma como ele se apresenta no seu lugar de vivência. Além disso, o estudo do lugar é importante por se caracterizar em possibilidade efetiva de conhecimento da realidade, posicionamento pessoal e coletivo e uma das bases para a construção de cidadania, como discute Leite (2018).

O lugar é, portanto, o espaço real de vida das pessoas, o que possibilita a proposição de uma prática pedagógica vinculada ao saber de cada um. O fato de as pessoas fazerem parte de uma comunidade e que a escola se localiza nesse lugar, exerce influência sobre o processo de aprendizagem e as formas como os sujeitos compreendem quem são e ao próprio mundo (LEITE e BARBATO, 2011).

Cavalcanti (2008) destaca que o lugar tem a identidade como um elemento importante e essa aparece a partir da interação de indivíduos com suas formas de vida e modos de expressão. Essa ideia nos permite considerar que a leitura da paisagem no espaço cotidiano colabora para tecer relação de pertencimento do aluno com o espaço explorado sob o olhar geográfico, uma vez que “[...] a criança é parte do lugar em que vive e o lugar é parte de subjetividade; sua leitura de mundo é a leitura espacializada do lugar e dos acontecimentos que nele se operam” (PEREZ,

2005, p. 14).

A utilização do lugar enquanto categoria de análise do espaço, se faz importante, uma vez que

[...] a compreensão de que o lugar constitui o espaço real de vida das pessoas e molda sua consciência espacial, possibilita a proposição de práticas pedagógicas pautadas no saber de cada um. Isso é importante porque permite ao professor ensinar uma forma de ver a realidade, que tem relação direta com a formação da cidadania. Desse modo, no ato de sua mediação, ao explorar os conteúdos dos saberes do grupo e daí partir para a elaboração de um conceito, o professor estará contribuindo para essa formação do cidadão (LEITE e BARBATO, 2011, p. 230).

O uso do lugar como referência ao processo de aprendizagem traz, ainda, uma série de vantagens que Leite e Barbato (2011) descrevem para ilustrar a potencialidade que o lugar exerce no papel da educação. São elas: (i) permite interpretações de si, do outro e do mundo; (ii) se configura como alternativa de conhecimento da realidade de si e do desenvolvimento humano; (iii) promove o desvelamento das dinâmicas de interação do indivíduo com o meio que o cerca; (iv) desenvolve o sentimento de identidade e pertencimento; (v) promove a noção de cidadania ao permitir a construção de significados que relacionam deveres e direitos à vida em sociedade; (vi) fundamenta a construção das referências pessoais e coletivas de apreensão da realidade. Ademais, para compreender a produção do espaço, analisa-se o lugar, pois é onde a produção toma forma concreta por estar próximo ao estudante. Assim, o conhecimento da realidade consiste no processo de reconhecimento do que existe no lugar (LEITE, 2018).

Utilizar o lugar de vivência do estudante como referência ao trabalho de campo é enriquecer o processo de escolarização, uma vez que suas referências culturais e a sua identidade são aproveitadas para a construção do conhecimento geográfico, o que faz do estudante o autor de sua geografia (LEITE e BARBATO, 2011). Assim, o lugar passa a ser percebido como mediador do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a leitura geográfica do espaço de vivência retira a obviedade do que faz parte do cotidiano dos alunos.

Leite (2018) indica que o lugar se apresenta como a via onde a abstração da produção do espaço se materializa e por isso, a perspectiva insere o aluno como autor da Geografia que está aprendendo a partir da mediação didática empreendida pelo professor. Essa mediação representa a responsabilidade que o professor tem de conhecer o lugar do aluno, bem como a localidade onde se situa a escola. Esse conhecimento influencia o modo pelo qual o professor pode atuar sobre o mundo

(BRUNER, 2001). Essa abordagem é importante porque retira o papel do professor de sujeito principal do processo, logo, evita o caráter tradicional que a Geografia Escolar carrega enquanto estigma.

Concordamos com Cavalcanti (1998) quando afirma que o lugar agrega a experiência vivida dos sujeitos como forma de configuração da realidade, trata-se do espaço que se torna familiar ao sujeito, o que é vivido e experienciado. Por isso a escolha dessa perspectiva, uma vez que referenda o ponto de vista da experiência do estudante com o lugar em que vive, já que comunga com o escopo dessa pesquisa.

Ao considerar que a paisagem aparece no primeiro nível de análise do lugar e que é pela paisagem que se vivencia empiricamente um primeiro nível de identificação com esse lugar (CAVALCANTI, 1998), julgamos pertinente aliar a paisagem ao lugar. Isso porque, no geral, as aulas de Geografia descrevem paisagens distantes dos alunos e quando são utilizadas paisagens próximas, as descrições são frias, dando ao estudante a impressão de não fazer parte do mundo em que se vive (CALLAI, 2015). Portanto, um dos desafios ao ensino de Geografia é tornar as coisas mais concretas e reais aos estudantes, para que esses desenvolvam o raciocínio geográfico. Isso é possível quando a análise espacial parte das categorias lugar e paisagem, sobretudo na realização de trabalhos de campo nos arredores da escola.

Por fim, destacamos que o reconhecimento da compreensão espacial a partir da análise das categorias lugar e paisagem, no estudo de cidade, permite, além de compreender processos em escalas mais amplas, atribuir significados ao que se estuda na escola tendo como referência a vida cotidiana do aluno ou suas geografias vividas.

### 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular (MINAYO, 2001).

Nesse capítulo apresentaremos os aspectos metodológicos da pesquisa: os caminhos percorridos para responderem nossas inquietações iniciais. Nessa perspectiva, discorre-se acerca das técnicas e/ou dos instrumentos utilizados, do tipo e das etapas da pesquisa que, de outro modo, também, contemplam o contexto de produção das informações empíricas e os procedimentos para a sua construção e análise. Optamos por apresentar a metodologia em um capítulo específico a fim de facilitar o entendimento do nosso percurso metodológico ao longo do desenvolvimento dessa investigação.

#### 3.1 A pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa é a que caracteriza esse estudo, pois nos permite interpretar qualitativamente os resultados obtidos, uma vez que “o investigador entra em contato direto com o indivíduo ou grupos humanos, com o ambiente e a situação que está sendo investigada” (LAKATOS e MARCONI, 2011, p. 272), analisando e interpretando os aspectos levantados de forma mais detalhada. Concordamos com Chizzotti (2003) quando afirma que

[...] o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competências científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Para Minayo (2001) essa pesquisa responde a questões particulares e preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. De igual modo, Michel (2009, p. 37) destaca que na pesquisa qualitativa “a verdade não se comprova numérica ou estatisticamente, mas convence na forma da experimen-

tação empírica [...], já que os fatos em ciências sociais são significados sociais”.

Tratando da nossa investigação que busca analisar as contribuições do trabalho de campo no processo de formação do conceito de cidade pelo estudante, consideramos que o enfoque qualitativo é o mais adequado à interpretação das informações empíricas levantadas junto aos mesmos, em razão da pesquisa qualitativa. Segundo Flick (2008), possibilitar uma postura específica, baseada na abertura e reflexividade do pesquisador acerca do objeto estudado, ou seja, na análise do processo de ensino-aprendizagem em Geografia por meio do trabalho de campo. Para nós, a pesquisa de natureza qualitativa permite aproximar dos sujeitos da pesquisa, interagir e conhecê-los, atribuir significados às informações levantadas, enfim representar melhor a realidade que propomos estudar, indo além do que simplesmente nos será mostrado, da qual não seria possível por um enfoque quantitativo. Foi a pesquisa qualitativa, portanto, que fundamentou o desenvolvimento, especialmente as análises e interpretações da pesquisa.

### **3.2 O contexto de produção das informações empíricas**

O propósito aqui é apresentar o contexto em que foi desenvolvida a pesquisa, qual seja, a Região Administrativa Águas Claras-DF, a escola e os sujeitos da investigação.

#### **3.2.1 Caracterização da área de estudo**

Como já mencionado no início do trabalho, a pesquisa foi desenvolvida em uma das 33 Regiões Administrativas do DF: Águas Claras, a RA – XX. Consideramos importante apresentar um breve histórico dessa RA, a fim de compreendermos seu processo de formação. O projeto de construção de Águas Claras data da década de 1970 por ação do Governo do Distrito Federal (GDF), mas o início de sua execução data da década de 1990, durante o governo de Joaquim Roriz. O então projeto Águas Claras objetivava a transformação do espaço entre o Plano Piloto e Taguatinga em um centro comercial, de serviços gerais e universitários, de forma que ocorresse a descentralização dessa esfera localizada no Plano Piloto para atender à população concentrada na porção oeste do DF, gerar empregos e promover uma nova centralidade. Sobre o assunto, Paviani (1984) afirma que

[...] a área Águas Claras, também denominada de área complementar nº 1 (AC 1), no PEOT (Plano Estruturador de Ordenamento Territorial), se constitui em um espaço privilegiado no contexto dos espaços a ocupar o Distrito Federal (DF). Sua acessibilidade física deriva de sua localização central dentro da malha urbana e a amplidão da área disponível exige uma destinação que ponha em relevo os aspectos mais significativos da metrópole em formação. A urbanização em curso no DF tem dado a Brasília uma estrutura polinucleada, com uma constelação de núcleos esparsos, em muitos aspectos dependente do núcleo central – o Plano Piloto. Este vai assumindo cada vez mais o papel de “Central Business District” (CBD) da Capital Federal. Ao assumir esse papel, o plano piloto reterá as funções específicas da alta administração federal e do próprio DF, liberando outras que, não necessitando de altos limiares, podem ser localizadas perfeitamente em Águas Claras, ou AC 1, sem se tornarem inacessíveis. Antevendo este quadro, o PEOT enuncia, preliminarmente, o papel da AC 1: “a primeira dessas zonas compreende áreas contíguas a Taguatinga ao longo da EPCT (Estrada Parque Contorno de Taguatinga). Foram previstos para sua ocupação centros de pesquisas, universidade e outras atividades afins. [...] Outra atividade, não excluindo a anterior [...] seria a localização de uma zona comercial e de atividades que, estendendo e fortalecendo o atual centro de Taguatinga, fizesse com que o mesmo passasse a funcionar como um catalisador do aglomerado urbano em formação (PAVIANI, 1984, p. 84).

Embora o projeto não tenha se efetivado durante o primeiro anúncio do GDF, é importante destacar que isso provocou a especulação imobiliária na região, de modo que ocorreu o aumento do valor do solo, afetando o valor de mercado das futuras moradias.

A década de 1990 ficou marcada pela produção do espaço urbano de Águas Claras, embora o projeto não tenha se apropriado dos interesses indicados na década de 1970, herdando do projeto inicial o nome e parte da área escolhida para a execução. Assim, Águas Claras apresenta-se atualmente como uma cidade-dormitório com comércio e serviços de abrangência local, uma vez que a cidade conta com poucos equipamentos públicos gratuitos, fenômeno ilustrado, por exemplo, pela ausência de um hospital público na área de seu domínio territorial.

Conforme Albuquerque (2009), Águas Claras surge como um espaço pré-definido pelo GDF como expansão urbana da RA Taguatinga, sendo considerada uma RA autônoma apenas em 2003, atingindo anos depois uma explosão imobiliária, com a entrega de 200 edifícios no ano de 2006. Importante ressaltar que o período compreendido entre o início das obras (1995) até o ano de desenvolvimento da presente pesquisa (2019), a paisagem local foi amplamente transformada, restando poucos elementos referentes ao projeto inicial (década de 1970) ou do início de execução das obras (década de 1990). Da mesma forma, os elementos sociais também apresentam modificações, pois em meados dos anos 1990, o espaço era ocupado

por chácaras e, atualmente, a paisagem de uma cidade vertical representa a concre-  
tude do fenômeno de urbanização nesse espaço na maior parte da RA XX.

A evolução da paisagem de Águas Claras pode ser compreendida a partir da  
sequência de imagens a seguir.

**Imagem 2** – Anúncio de vendas em Águas Claras - 1993.



Fonte: <https://historiasdebrasil.files.wordpress.com/2019/02/placa-ac-93.jpg>. Acesso em 19 jul. 2019.

**Imagem 3** – Águas Claras em 1991.



Fonte: <https://historiasdebrasil.files.wordpress.com/2019/02/aguas-claras-91.jpg>. Acesso em 19 jul. 2019.

**Imagem 4 – Águas Claras em 2000.**



Fonte: <http://i264.photobucket.com/albums/ii196/pesquisadorbsb4/aguasclaras.jpg>. Acesso em 19 jul. 2019.

**Imagem 5 – Águas Claras em 2007.**



Fonte: [http://www.vitruvius.com.br/media/images/magazines/grid\\_9/6885\\_arq083-00-01.jpg](http://www.vitruvius.com.br/media/images/magazines/grid_9/6885_arq083-00-01.jpg). Acesso em 19 jul. 2019.

**Imagem 6 – Águas Claras em 2018.**



Fonte: <http://www.curtamais.com.br/uploads/conteudos/3dc27175d136040918e0656ee4e402bb.png>. Acesso em 19 jul. 2019.

Embora Águas Claras não se restrinja ao espaço vertical, essa paisagem é a principal característica da RA e contribui para um modo de vida que é exclusivo no DF, pois a maioria dos prédios se encontra em condomínios fechados com vasta área de lazer e comércio para o atendimento de necessidades básicas dos moradores, como farmácias, lanchonetes/restaurantes e supermercados. O autor da pesquisa também atua como docente na cidade, de modo que é comum ouvir relatos dos estudantes (que também são moradores) a respeito do modo de vida nesses condomínios, onde geralmente as típicas brincadeiras de rua foram substituídas pelos jogos nas quadras de esporte, pelo banho de piscina e pelo uso de jogos eletrônicos no interior dos muros dos condomínios. Segundo as conversas informais com os estudantes e outros moradores, os *shopping centers* das redondezas são considerados como os principais espaços de lazer fora dos domínios dos muros dos condomínios, evidenciando uma infância murada.

Ainda a respeito do espaço vertical de Águas Claras, que possui prédios com mais de 30 andares, na qual ultrapassa os limites verticais e horizontais do espaço da cidade, convém citar a impressão de Raffestin acerca do fenômeno, o que para o autor significa “ganhar sempre mais por um metro quadrado e concentrar nas cidades sempre mais habitantes e, sobretudo, atividades” (RAFFESTIN, 2015, p. 19).

Isso é perceptível nos espaços da cidade, como o caso da escola onde a pesquisa foi desenvolvida, cujo térreo e os (três) andares superiores são utilizados pela unidade escolar e o subsolo é utilizado por um supermercado. O fato é corroborado por Gimenez (2007), ao destacar que

[...] a verticalização se apresenta como um processo de construção onde são criados novos solos, que se encontram sobrepostos, dispostos em andares sob a forma de um edifício. Esta configuração permite uma maior extração de lucro do solo, pois é possível construir muito mais habitações ou salas comerciais em um espaço relativamente pequeno (GIMENEZ, 2007, p. 79).

Em relação ao quadro atual de Águas Claras, a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) realizada em 2016 pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), nos apresenta um importante raio X da cidade na atualidade. Para não nos alongarmos em dados quantitativos a respeito da RA, vamos nos ater aos dados de Águas Claras Vertical, por ser o local onde se desenvolve a pesquisa e se delimita a UTA.

Conforme o documento, a Região Administrativa Águas Claras engloba três setores, a saber: Águas Claras Vertical; Setor Habitacional Arniqueiras e Areal<sup>1</sup> (DISTRITO FEDERAL, 2016). Ainda conforme o documento,

[...] a RA é entrecortada pelos trilhos do Metrô do Distrito Federal, que atravessam a cidade de um extremo ao outro, dividindo-a nas porções territoriais sul e norte. Ao longo do trajeto, foram construídas quatro estações denominadas de Arniqueiras, Central Águas Claras, Concessionárias e Estrada Parque. O traçado urbano do Setor "Vertical" conta com avenidas e alamedas que receberam nomes das plantas, Araucárias, Castanheiras, Flamboyant e Ipê Amarelo, enquanto os nomes de suas praças foram inspirados na fauna do cerrado, a começar pelos pardais, beija-flor, tiziu, rouxinol e faisão (DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 14).

É importante destacar que a história de Águas Claras coincide com a história de implantação do Metrô do DF, equipamento público que ainda hoje é utilizado como um atrativo oferecido pelo mercado imobiliário aos potenciais compradores dos apartamentos e que valoriza o preço dos imóveis localizados próximos às estações.

Segundo a CODEPLAN, a população de Águas Claras em 2016 era de 148.940 habitantes. Destes, 97.915 moravam na área vertical da cidade. Com relação a cor, 56,26% dos moradores de Águas Claras Vertical declararam-se brancos, enquanto 43,1% declararam-se negros (DISTRITO FEDERAL, 2016). A classificação conforme a cor é interessante para destacar o quadro social dos moradores dessa porção da cidade, uma vez que, em média, a população branca no Brasil possui um

---

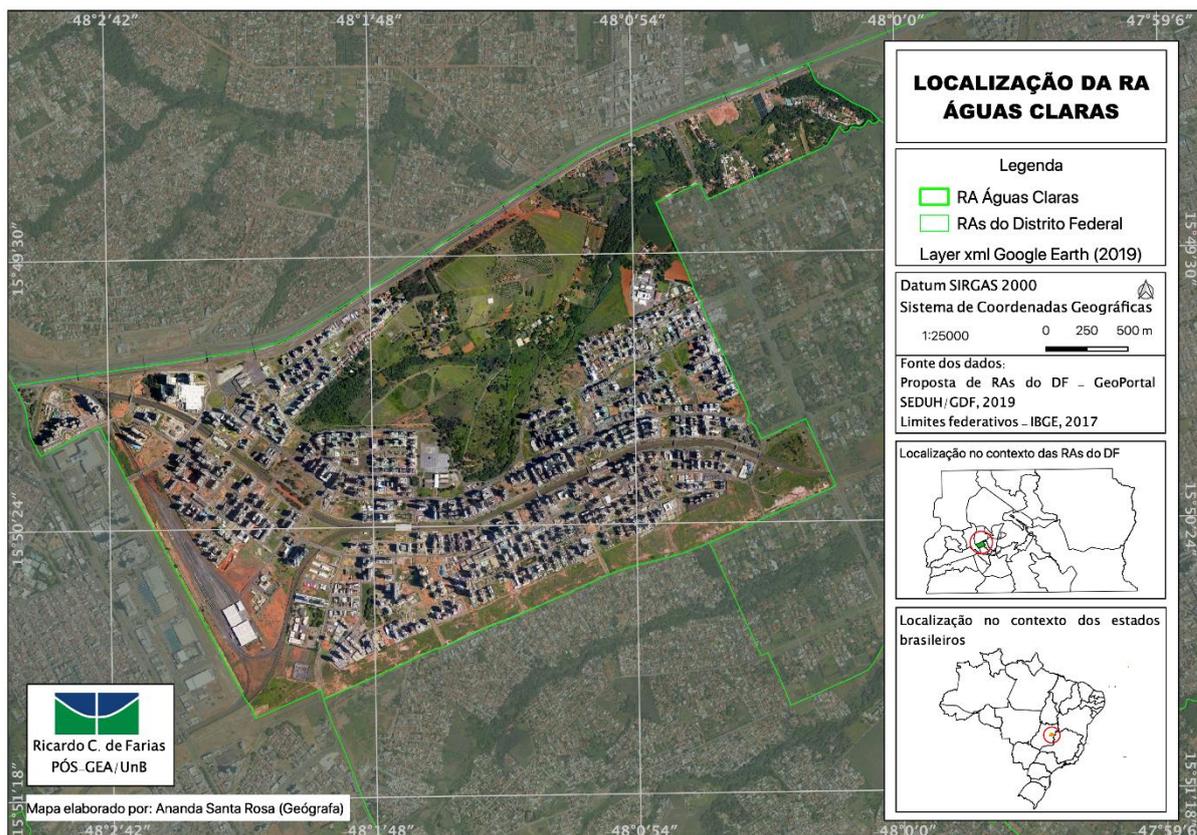
<sup>1</sup> Em 01/10/2019, o GDF sancionou o projeto de lei nº 594/2019, que cria a Região Administrativa de Arniqueira, que junto do AREAL foi desmembrada da RA Águas Claras.

maior poder aquisitivo e esse fenômeno é materializado no espaço da cidade de Águas Claras.

Ainda a respeito do quadro demográfico, Águas Claras Vertical é composta principalmente por mulheres (53,42% da população), jovens adultos e adultos (25 a 59 anos – 57% da população), migrantes (59,40% da população), com nível superior (incluindo especialização, mestrado e doutorado – 53,13%) e renda domiciliar mensal média correspondente a R\$ 11.692,54 (13,29 salários mínimos, em 2016) (DISTRITO FEDERAL, 2016). De forma geral, percebemos que a população de Águas Claras possui um padrão de vida bastante acima da média dos brasileiros e mesmo dos brasilienses, o que reforça a materialização do *outdoor* ilustrado na Imagem 2, ao se tratar de uma cidade para a classe média.

A localização de Águas Claras está evidenciada pelo mapa a seguir.

**Imagem 7 – Mapa de Localização da RA Águas Claras.**



### 3.2.2 A escola e os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos dessa pesquisa vinculam-se a uma instituição privada de ensino localizada em Águas Claras-DF. Fundada em 2009, ela atende duas etapas da Edu-

cação Básica, a segunda fase do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio, e ainda oferta cursos pré-vestibulares. No que tange as suas diretrizes pedagógicas, a instituição declara que a ênfase é dada ao domínio crítico do conhecimento, à produção criativa e multicultural, à consciência política e a responsabilidade social, tendo como missão mostrar o valor do conhecimento na construção dos alunos como cidadãos do mundo (ESCOLA, 2019). Dentre as atividades desenvolvidas estão aulas de robótica, oficina de redação, simulados periódicos, viagens pedagógicas, apoio pedagógico no contraturno, orientação de estudo individualizada, projetos diversos, dentre outras que também visam a ampliação de habilidades e competências cognitivas dos estudantes. Quanto a estrutura física da instituição, ela conta com: biblioteca, ginásio de esportes, laboratório de ciências e salas de estudos.

Em relação à organização curricular da segunda fase do Ensino Fundamental, na qual contempla a série/o ano em que estudam os alunos participantes da pesquisa (7º ano), a grade horária é composta por 30 horas semanais, sendo 3 destas destinadas ao componente curricular Geografia, que tem como um dos docentes o pesquisador desse trabalho. A escola organiza as aulas com a divisão por frentes, de modo que este pesquisador atua como docente das turmas do 6º ao 9º ano, sendo que dispõe de duas aulas semanais nos 6º e 8º anos e 1 aula semanal nos 7º e 9º anos. Esse professor é formado em Geografia (Licenciatura) por uma faculdade privada localizada em Taguatinga – DF, na qual estudou por bolsa integral pelo PRO-UNI (Programa Universidade para Todos) e atua na carreira docente há 11 anos, sendo 3 destes na instituição onde a pesquisa foi desenvolvida.

Ao todo participaram da pesquisa 14 estudantes, que possuem entre 12 e 13 anos de idade, sendo todos moradores de Águas Claras. Destacamos que o número de alunos participantes é menor que o número de alunos da turma, pois o trabalho de campo não foi realizado como uma atividade obrigatória. Os estudantes participantes foram voluntários, uma vez que a atividade foi desenvolvida em uma manhã de sábado (dia não-letivo), não houve pontuação como consequência de uma atividade avaliativa, nem se constituía uma atividade planejada pela escola, mas sim como atividade desenvolvida para fins de pesquisa.

### 3.3 Procedimentos para a construção e análise das informações empíricas

A finalidade dessa seção é apresentar os procedimentos e/ou técnicas utilizadas na pesquisa, assim estruturada: uma etapa, que consistiu na pesquisa bibliográfica acerca do trabalho de campo e ensino de Geografia, de modo geral, e ensino de cidade, de modo específico, nas quais fundamentam nossas discussões; outra etapa, que compreendeu a pesquisa de campo, na qual possibilitou o levantamento das informações empíricas ou em campo (ANDRADE, 2010).

Com a finalidade de estabelecermos uma lógica ou conexão entre as proposições da pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados para cada fim, elaboramos o seguinte quadro, chamado quadro de coerência.

**Quadro 2 – Quadro de coerência.**

<b>Questões problematizadoras:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais as contribuições do trabalho de campo na formação do conceito de cidade e para a compreensão de suas dinâmicas socioespaciais?</li> <li>- Os estudantes compreendem melhor os processos geográficos que envolvem a cidade a partir do trabalho de campo?</li> </ul>	
<b>Suposição:</b>	
Quando bem realizado em suas dimensões teóricas e pedagógicas, o trabalho de campo facilita e torna significativa a aprendizagem dos conteúdos vinculados à cidade a partir do lugar de vivência dos estudantes, contribuindo, assim, na compreensão de suas dinâmicas socioespaciais e processos em escalas mais amplas.	
<b>Objetivo geral:</b>	
- Analisar as contribuições do trabalho de campo no processo de formação do conceito de cidade pelos estudantes, tendo como base de estudo a Unidade Territorial de Aprendizagem Águas Claras (RA XX), no DF.	
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Procedimentos metodológicos</b>
Entender o trabalho de campo enquanto metodologia propícia à aprendizagem geográfica.	Pesquisa bibliográfica
Reconhecer a importância do lugar e da paisagem como categorias de análise do espaço geográfico para a construção do conceito de cidade.	Pesquisa bibliográfica e trabalho de campo
Demonstrar que o lugar de vivência dos estudantes pode constituir-se território de aprendizagem na realização de trabalhos de campo.	Trabalho de campo
Analisar a aprendizagem dos estudantes no que tange à formação do conceito de cidade e à compreensão de suas dinâmicas socioespaciais pelo trabalho de campo realizado.	Trabalho de campo (atividade diagnóstica que compreende o pré-campo, análise dos cadernos preenchido em campo, atividades pós-campo)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Passamos à pesquisa de campo.

### 3.3.1 A pesquisa de campo

A pesquisa de campo constituiu-se do trabalho de campo em si, formado por atividades pré-campo (problematização), campo (sistematização) e pós-campo (síntese) (CAVALCANTI, 2014). A partir da definição de uma temática mais ampla, qual seja, a Urbanização do Brasil, já prevista para ser trabalhada no 7º ano, elencou-se os conteúdos para serem estudados em cada ponto de exploração. Considerando que uma das finalidades da Geografia enquanto disciplina escolar é a formação de conceitos enquanto mediações para compreender o mundo, elegemos a cidade como nosso foco de aprendizagem, pois além de ser o lugar de vivência dos estudantes partícipes da pesquisa, é também uma via de construção da cidadania e meio para a interpretação de suas dinâmicas socioespaciais. A partir disso, optamos pela formação do conceito de cidade porque consideramos que o conceito enquanto instrumento de compreensão espacial possibilita a interpretação dos processos intrínsecos à cidade, ou seja, a espacialidade do(s) fenômeno(s) urbanos.

A cidade, portanto, configurou-se como referência de espacialidade e conceito no processo de construção do conhecimento geográfico pelos estudantes via trabalho de campo. Além de considerar que os lugares de vivência dos estudantes ou seus territórios constituem-se espaços significativos para a (re)construção do conhecimento geográfico e da cidadania, o foco na cidade também se dá em razão dessa temática ainda não ter se constituído, até o desenvolvimento dessa pesquisa, objeto de análises mais sistematizadas pelo professor/pesquisador, embora já percebesse que a aprendizagem acerca das questões que envolvem a cidade pode ser facilitada e significativa à luz de um trabalho de campo.

Assim, o conteúdo cidade foi a referência para a delimitação da Unidade Territorial de Aprendizagem, já que nosso intuito com a pesquisa, também é mostrar que os arredores da escola constituem uma referência ou espaços valiosos para exploração nos trabalhos de campo (uma UTA), nas aulas de Geografia. Afinal, o lugar é o local onde o mundo se manifesta e abre caminhos para a compreensão do espaço (local ou global).

É importante destacar que o livro didático aborda o assunto como um dos conteúdos de referência ao 7º ano, mas sua abordagem é pautada principalmente por fenômenos espaciais vinculados ao eixo Rio-São Paulo. Portanto, o trabalho de campo também foi utilizado como referência ao tema discutido em sala. Não obstan-

te, avançamos no conteúdo ilustrado pelo livro, pois a UTA em questão permite verificar temas que não estão destacados no livro didático, como a verticalização e o adensamento populacional, bem como o direito à cidade. Assim, tivemos a preocupação de contribuir para que os estudantes consigam ler a cidade Águas Claras e, ao mesmo tempo, generalizar o conceito de cidade enquanto um instrumento cognitivo de compreensão espacial.

Nessa etapa da pesquisa, o trabalho de campo, desenvolvido pelo próprio pesquisador e seus alunos, foi o instrumento para o levantamento das informações empíricas. Como dito, ele compôs-se de atividades pré-campo (problematização), campo (sistematização) e pós-campo (síntese), esmiuçadas a seguir:

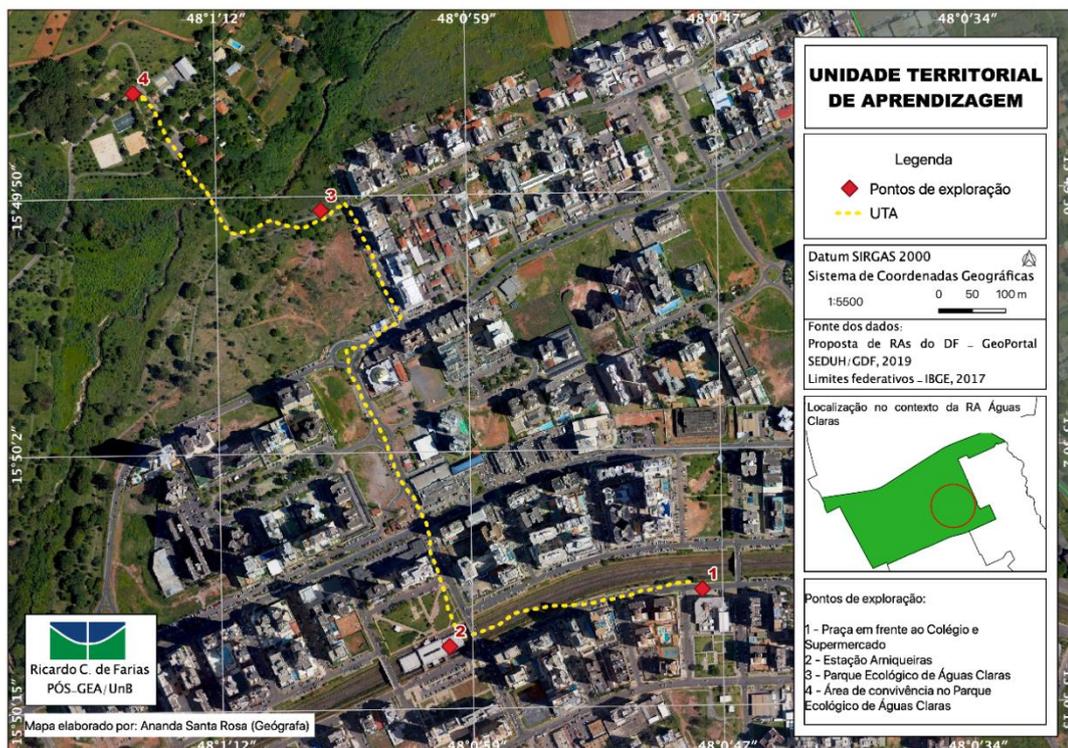
### **3.3.2 O pré-campo (Problematização)**

Essa etapa da pesquisa foi desenvolvida em sala de aula, momento em que primamos pela problematização dos conteúdos que seriam vivenciados em campo, pelo conhecimento dos saberes prévios/cotidianos dos alunos acerca desses conteúdos, e pela apresentação do conteúdo Urbanização Brasileira. Por meio de aula expositiva abordou-se os seguintes conteúdos: primeiras cidades brasileiras, relação da indústria e a expansão das cidades no Brasil, e outros temas urbanos, tais como crescimento urbano, metropolização, regiões metropolitanas, rede urbana e problemas sociais e ambientais de cidades. Destaca-se que esses foram recontextualizados com a realidade geográfica do DF, por meio do processo de urbanização ocorrido em Águas Claras.

Após essa abordagem, com o uso de imagens de satélite (Google Earth), houve a apresentação dos pontos de exploração do trabalho de campo na UTA Águas Claras (RA - XX), na qual explorou-se o processo de formação do espaço urbano que compõe a UTA, mostrando suas mudanças ao longo do tempo. Ressaltamos que, apesar de considerarmos o trabalho de campo como uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem, em alguns momentos houve a necessidade de utilizar as aulas expositivas, típicas da pedagogia tradicional, como um princípio norteador ao desenvolvimento do trabalho de campo, a exemplo dessa introdução da temática na atividade pré-campo. Mas, fugimos dela (da pedagogia tradicional) ao promover o debate, a reflexão, a interação entre os pares, enfim a atividade mental dos estudantes.

Esses pontos de exploração referidos acima compõem a UTA, propriamente dita. Para a composição dessa UTA foram delimitados quatro pontos nas imediações da escola, por considerar que os lugares de vivência dos estudantes tornam-se espaços ricos a serem explorados pedagogicamente, com vistas à construção de conhecimentos geográficos. Reiteramos que UTA refere-se ao espaço delimitado/recortado para fins educativos em Geografia, e que a exploração desses lugares é valiosa para a realização do trabalho de campo, pois constituem no ir e vir dos estudantes, muitas vezes cotidianamente, favorecendo uma aprendizagem significativa em Geografia. O espaço onde a escola se insere torna-se, portanto, a referência para a delimitação da UTA, pois constitui-se como espaço com alto potencial educativo que facilita e (re)significa a construção de conhecimentos geográficos pelos estudantes. Desse modo, a UTA formou-se pelos seguintes pontos: (i) Praça em frente à escola e ao supermercado; (ii) Estação Arniqueiras (Metrô-DF); (iii) Parque Ecológico de Águas Claras (PEAC); (iv) Área de convivência no Parque Ecológico de Águas Claras. Os pontos de exploração podem ser identificados pelo mapa a seguir.

**Imagem 8 – Mapa de Delimitação da UTA Águas Claras-DF.**



A UTA e o roteiro do trabalho de campo foram delimitados a partir da proximidade da escola e da potencialidade de identificar, pela paisagem, os fenômenos próprios da cidade que permitem a construção desse conceito. Entendendo que, construindo o conceito de cidade a partir da análise do lugar e da paisagem, o estudante com-

preende sua dinâmica espacial/geográfica e estabelecemos uma relação entre lugar de vivência e território de aprendizagem. Baseamo-nos em Cavalcanti (2008) ao reconhecer que essas categorias são adequadas à abordagem geográfica dos conteúdos vinculados à cidade, pois permitem, além de compreender processos em escalas mais amplas, atribuir significados ao que se estuda na escola tendo como referência a vida cotidiana do aluno ou suas geografias vividas, como falamos anteriormente. Ressaltamos que o lugar é indispensável para a compreensão do mundo, uma vez que as manifestações globais são visíveis nessa escala de análise. E, também, o que Moreira (2015, p. 116) destaca: “analisar espacialmente os fenômenos implica antes descrevê-lo na paisagem [...], a fim de compreender-se o mundo como espaço”, localizando e interpretando-o. A análise da paisagem e do lugar serviu para o auxílio no processo de compreensão dos fenômenos que se fazem presentes no espaço. Por elas, considera-se que é possível ler a cidade a partir das sensações, texturas, temperaturas e cheiros que a cidade apresenta, sobretudo em uma sociedade que se pauta pelo medo e se autossegrega em condomínios fechados com o medo da violência que atinge grande parte das cidades brasileiras.

Para a delimitação da UTA o professor partiu de seu conhecimento do espaço local e de duas visitas exploratórias realizadas em cada ponto. A primeira visita teve como objetivo identificar os temas geográficos que seriam potencialmente abordados durante a atividade. Nesse momento foram observadas, também, a logística do percurso: pontos de parada com os estudantes, avaliando a possibilidade de sombra, locais para que os mesmos pudessem sentar-se para registrar as observações no caderno de campo, disponibilidade de banheiro e abastecimento de garrafas d'água, além de faixas de pedestre e semáforos para o deslocamento em segurança com esses alunos pelas ruas. A segunda visita teve como objetivo o registro fotográfico dos pontos e a cronometragem (média) do tempo de deslocamento entre os pontos, para que se tornasse possível a elaboração de um roteiro de atividades do trabalho de campo que contemplasse o período de uma manhã (4 horas).

Partindo dessa exploração prévia, o professor elencou os seguintes conteúdos trabalhados em campo, com base nos processos e fenômenos de cada ponto:

**Quadro 3** – Conteúdos abordados nos pontos de exploração.

<b>Ponto 1 – Praça em frente à escola e ao supermercado</b>	<b>Ponto 2 – Estação Arniqueiras (Metrô-DF)</b>	<b>Ponto 3 – Parque Ecológico de Águas Claras</b>	<b>Ponto 4 – Área de convivência no Parque Ecológico de Águas Claras</b>
Adensamento populacional; verticalização da cidade; organização espacial da cidade; a cidade e o lugar; espaços públicos e espaços privados de uso coletivo.	Centralidade urbana; segregação socioespacial; rede urbana; mobilidade urbana; produção do espaço da cidade.	Ambiente urbano (relevo, vegetação, hidrografia); problemas ambientais urbanos; consumo na e da cidade.	Direito à cidade; morar e habitar na cidade.

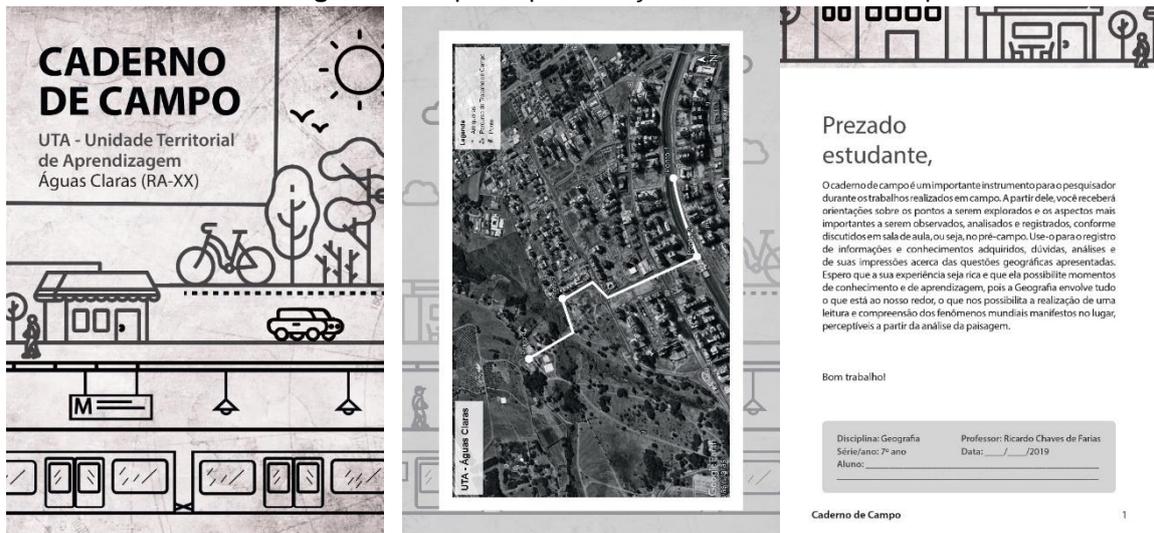
Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Com base nesses conteúdos, selecionados a partir da potencialidade encontrada em cada ponto de exploração no processo de construção do conceito de cidade e, nisso, na interpretação de suas dinâmicas socioespaciais, elaborou-se o caderno de campo.

O caderno de campo foi constituído, de forma mais ampla, a partir da finalidade da pesquisa, e de forma mais específica a partir dos aspectos geográficos de cada ponto explorado na UTA, de modo que se tornasse um instrumento de viabilização da construção do conhecimento geográfico. Cumpre destacar que para a formulação das questões levantou-se um escopo teórico (apresentado na próxima seção) que subsidiasse a organização do caderno, composto por questões e fotografias que permitissem/provocassem a reflexão e aprendizagem acerca dos assuntos estudados.

Do ponto de vista estrutural, o caderno de campo é iniciado com uma visão geral sobre o percurso da UTA e um comunicado aos estudantes acerca da importância do material para a realização de um trabalho de campo e a forma como ele pode auxiliar durante a observação, análise e registro das informações geográficas. Essa parte inicial é ilustrada na imagem 9.

Imagem 9 – Capa e apresentação do Caderno de Campo.



Fonte: Produzido pelo autor, 2019.

O caderno de campo contou com dezesseis páginas<sup>2</sup>. Destas, uma página faz a apresentação do caderno de campo e o uso dele enquanto instrumento a ser utilizado durante a atividade. Oito são referentes a apresentação dos quatro pontos de exploração com as questões norteadoras à reflexão e leitura da cidade. Outras sete páginas foram destinadas ao registro por parte dos alunos, com os espaços para as repostas às questões voltadas à reflexão e registros gerais. O caderno de campo será apresentado ao longo da discussão sobre os pontos de exploração da UTA onde o trabalho de campo foi desenvolvido.

Destacamos que por conta das questões vinculadas ao calendário escolar e pelo fato de o pesquisador também ser professor da turma que participou do trabalho de campo, não houve tempo hábil para que os estudantes participassem da confecção do caderno de campo, fato que consideramos ideal para motivar os alunos a um caráter de pesquisa. Não obstante, reconhecemos que esse fato representou uma realidade de muitos professores, que estão atuando exclusivamente em sala de aula e precisam conciliar as atividades de projetos com o prosseguimento do calendário escolar, cumprimento de prazos voltados à realização das avaliações bimestrais e utilização do livro didático, enquanto um instrumento pedagógico que (no caso de instituições privadas) foi comprado pelas famílias. Entretanto, mesmo que os estudantes não tenham participado da elaboração do caderno de campo como o ideal apontado por Lopes e Pontuschka (2009), ressaltamos que a sua utilização

<sup>2</sup> Disponibilizado integralmente no apêndice desse trabalho.

enquanto instrumento de mediação, tornou-se possível e auxiliou os alunos a formar o caráter de pesquisa nesse nível de escolarização.

É importante destacar que, para que o trabalho de campo fosse desenvolvido, foi necessário que o professor/pesquisador planejasse a atividade diante da carga horária que lhe é disponível na escola (1 hora/aula por semana), sem que essa comprometesse o andamento do calendário de provas. Ademais, também foi necessário que o projeto de desenvolvimento da atividade fosse apresentado à coordenação da escola, que prontamente concordou com o desenvolvimento e acreditou na potencialidade do trabalho de campo enquanto método de ensino de Geografia e da UTA delimitada a partir da localização da unidade escolar.

Esclarecidas as questões que antecederam as atividades pré-campo, cabe evidenciar que, além da aula mencionada acima, na qual abordou-se a Urbanização Brasileira e o processo de urbanização de Águas Claras, realizou-se uma atividade (exercício), composta por três questões: O que é cidade? O que entendem por direito à cidade? Como é viver em uma cidade? O objetivo era saber o que eles conheciam sobre cidade antes da realização do trabalho de campo, para, ao final da atividade (pós-campo), voltar às mesmas questões trabalhadas, analisando os conhecimentos construídos ou o avanço intelectual alcançado via trabalho de campo. O pensamento foi que o trabalho de campo nas imediações da escola possibilitasse ao estudante a aprendizagem de conteúdos vinculados à cidade (e nisso na formação do seu conceito), o entendimento do lugar e a construção da cidadania, uma vez que por meio de operações mentais mais complexas, o aluno consegue fazer generalizações no pensamento, análises e sínteses da realidade estudada (e para além dela), permitindo-o entender o que é cidade, o direito à cidade e como é viver em uma cidade, ou seja, suas dinâmicas socioespaciais e suas relações escalares mais amplas.

A atividade foi respondida em grupos formados pelos próprios estudantes, que seguiram o critério de afinidade entre os pares para a formação. Formou-se, a partir daí 4 grupos, sendo 2 compostos por 4 estudantes e 2 compostos por 3. Os três primeiros grupos foram compostos inteiramente por meninas e o quarto formado apenas por meninos. Importante ressaltar que todos os estudantes da turma fizeram essa atividade, mas apenas as respostas dos quatro grupos compostos pelos 14 alunos foram analisadas, pois estes participaram de todas as etapas do trabalho de campo. A desigualdade de componentes dos grupos ocorreu devido a organização

dos próprios alunos, que se deu por afinidades, como dito. Ressalta-se que não houve conflito nesse processo e todos aceitaram desenvolver o trabalho dessa forma. Ressaltamos, ainda, que geralmente, a intervenção na composição dos grupos ocorre em decorrência de insatisfações e conflitos entre os alunos, de modo que se estivéssemos em uma situação como a descrita, optaríamos pelo sorteio dos estudantes. Tais atividades foram recolhidas, tornando-se objetos de análises por parte do pesquisador.

### 3.3.3 O campo (Sistematização)

A segunda etapa consistiu na realização do trabalho de campo em si, desenvolvido nos quatro pontos já mencionados, no dia 17 de agosto de 2019, no período matutino, cuja duração foi de 4 horas. Além do professor/pesquisador, participaram dessa atividade 14 estudantes e 5 monitores para auxílio na travessia das ruas movimentadas da cidade, bem como para auxiliar em possíveis questões disciplinares durante o trajeto de um ponto ao outro (o que não foi necessário). No início das atividades houve orientação do professor em relação ao preenchimento do caderno de campo, o percurso, aos cuidados necessários ao longo do trajeto, à segurança e a outros questionamentos dos estudantes acerca da atividade desenvolvida. Quanto à formação dos grupos, cumpre evidenciar que prevaleceram os mesmos grupos formados na atividade desenvolvida no pré-campo, já que nossa intenção ao final dos trabalhos era analisar a contribuição do trabalho de campo na formação do conceito de cidade, tendo como parâmetro os conhecimentos prévios dos estudantes acerca disso. O cronograma de desenvolvimento do campo será descrito no quadro a seguir.

**Quadro 4 – Roteiro do trabalho de campo.**

Ponto 1	Ponto 2	Ponto 3	Ponto 4
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encontro – 7h30</li> <li>- Exposição do ponto 1 – 7h40</li> <li>- Preenchimento do caderno de campo – 7h50</li> <li>- Fotos para a identificação dos fenômenos urbanos no local – 8h</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposição do ponto 2 – 8h20</li> <li>- Preenchimento do caderno de campo – 8h30</li> <li>- Fotos para a identificação dos fenômenos urbanos no local – 8h40</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposição do ponto 3 – 9h10</li> <li>- Preenchimento do caderno de campo – 9h30</li> <li>- Fotos para a identificação dos fenômenos urbanos no local – 9h40</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposição do ponto 4 – 10h</li> <li>- Preenchimento do caderno de campo – 10h10</li> <li>- Fotos para a identificação dos fenômenos urbanos no local – 10h20</li> <li>- Lanche – 10h30</li> <li>- Retorno para a esco-</li> </ul>

			la – 11h00 - Chegada (prevista) a escola – 11h30
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Nessa parte do trabalho nos ocuparemos em apresentar todo o caminho percorrido e os conteúdos trabalhados, juntamente com as teorizações que subsidiaram a abordagem em cada ponto de exploração.

No 1º ponto, como apresentado anteriormente, abordou-se os seguintes conteúdos: adensamento populacional; verticalização da cidade; organização espacial da cidade; a cidade e o lugar; e espaços públicos e espaços privados de uso coletivo.

A UTA se inicia pela porta da escola, por se tratar do local de deslocamento diário dos estudantes, o que reforça a necessidade de compreender como esse espaço se insere na lógica da cidade e como é possível perceber a Geografia presente nesse local, a começar pelo fato do prédio onde funciona a escola também abrigar um supermercado e estar de frente para uma praça com equipamentos de atividades físicas para idosos, o que reforça o caráter de multiplicação do solo a partir da verticalização dos espaços de moradia e a necessidade de aproveitamento do espaço para os moradores. Esse espaço seguiu a abordagem do adensamento populacional, o que pode comprometer a qualidade de vida da população local, uma vez que ruídos, cheiros e aglomerações podem fazer parte do cotidiano das pessoas, além de aumentar a necessidade por espaços livres e para a convivência entre elas (TONETTI, 2011).

Qualquer edificação acima de quatro pavimentos causa pressão nos seus arredores, uma vez que à medida que o edifício ganha altura, o espaço se torna maior em relação a área livre (NUCCI, 2008). Esse fenômeno é nítido nos arredores da escola e os alunos percebem as consequências em seu cotidiano, mas não enxergam os fenômenos por trás dessa produção do espaço, como a aliança entre o capital financeiro e imobiliário, junto (no caso do DF) da participação do Estado com a reserva de espaço e venda dos lotes para as empreiteiras.

Cavalcanti (2008) afirma que a cidade é o local onde as pessoas produzem sua vida mais elementar, seja no espaço de privacidade como a casa ou seja nos lugares de convivência coletiva, embora seja um lugar de produção social bastante complexo, uma vez que convivem lado a lado os espaços públicos e os espaços privados, mesmo que os últimos possuam caráter coletivo. Essa situação no espaço da

cidade ainda pode ser passível de confusão para os estudantes, uma vez que um lugar de caráter privado coletivo pode ser facilmente confundido com um lugar público, o que reforça a necessidade de diferenciar as maneiras e os lugares que possibilitam às pessoas o consumo da cidade, tema que Cavalcanti (2008) destaca como importante para o direito do cidadão de viver na cidade, de circular por ela e por seus lugares.

Por ser um espaço de vivência dos estudantes, o primeiro ponto da UTA abre ainda a oportunidade para discutir a formação da identidade, junto à perspectiva do lugar, uma vez que o seu aparecimento surge de uma interação dos indivíduos com os seus lugares, de maneira que ele construa a familiaridade e a afetividade em uma área (CAVALCANTI, 2008). Nesse caso, trata-se do local onde os estudantes têm uma importante experiência de vida, lugar que servirá como ambiente de recordações sobre a infância e adolescência, espaço de brincadeiras em uma cidade repleta de concreto e muros dos condomínios, de forma que compõe, segundo Cavalcanti (2008), o habitual da vida cotidiana e por onde se concretizam relações e processos globais. A compreensão dos fenômenos globais pode ocorrer pela produção do espaço de Águas Claras, uma vez que ela representa a manifestação da reprodução do capital, a partir da construção de espaços de moradia vendidos com financiamentos a juros concedidos por bancos. As questões norteadoras à reflexão dos estudantes nesse ponto, são ilustradas na imagem 10.

**Imagem 10 – 1º Ponto de Exploração da UTA.**



**1º PONTO DE EXPLORAÇÃO**

Praça em frente ao Colégio e Supermercado  
(Avenida das Araucárias)  
Crescimento horizontal e verticalização da cidade; área de convivência/  
lazer; adensamento populacional.



Fonte: FARIAS, 2019.

A verticalização tende a ser encarada como “[...] um processo que se distingue fisionomicamente pela construção de edificações com diversos pavimentos e que implica em várias dimensões de interpretação ligadas a elementos da modernidade no espaço urbano” (LOWER SAHR, 2000, p. 9).

**A partir da afirmativa e análise espacial, registre suas impressões acerca dos seguintes fatores:**

- Existem variações de iluminação solar no espaço ao redor dos prédios? Como isso pode impactar a sensação de temperatura?
- Você identifica sons que podem comprometer a qualidade de vida da população local? Você considera que em algum momento do dia isso possa acontecer? Por qual motivo?
- Cite três impactos que o adensamento populacional local pode causar aos moradores das redondezas.
- Qual é a relação entre a organização espacial desse local com o discurso do Governo do Distrito Federal (GDF) ao disponibilizar a venda de lotes para a construção de prédios em Águas Claras? Esse fenômeno pode se repetir em outros lugares do mundo? Por quê? Explique.
- Observe e descreva como esse local pode servir como referência para a construção da identidade e afetividade para uma pessoa.
- Os espaços ilustrados na paisagem são acessíveis a todos? Justifique a sua resposta.

Fonte: Produzido pelo autor, 2019.

No 2º ponto, os conteúdos abordados foram: centralidade urbana; segregação socioespacial; rede urbana; mobilidade urbana; e produção do espaço da cidade.

O segundo ponto de exploração da UTA se encontra a poucos metros da escola e está situado na estação metroviária Arniqueiras. Durante o trajeto, já temos uma potencialidade de aprendizagem a partir da apreensão da paisagem e da experiência/vivência a respeito da mobilidade. Isso decorre do fato de existirem calçadas estreitas e faixas de pedestre apagadas, de modo que é importante que os estudantes identifiquem que a mobilidade não diz respeito apenas aos meios de transporte, mas “[...] é a condição em que se realizam os deslocamentos de pessoas e cargas no espaço urbano” (BRASIL, 2012). A mobilidade urbana é um importante indicativo de qualidade de vida nas cidades, de forma que o ir e vir a pé em calçadas ou competindo com os carros no espaço das ruas representa como os gestores urbanos se preocupam (ou não) com o direito à cidade.

Para os estudantes do Ensino Fundamental, compreender a mobilidade como essencial para que os cidadãos tenham um acesso democrático à cidade é impor-

tante, de forma que o reconhecimento de problemas como o intenso tráfego de veículos nas vias urbanas que resulta em engarrafamentos, poluição e conflitos, poderia ser solucionado com mais facilidade, além de evitar acidentes de trânsito como atropelamentos. Ressaltamos que em função da condição social do grupo de alunos, o mais comum para os deslocamentos entre os espaços é a utilização do carro. Portanto, consideramos de fundamental importância a realização do campo com uma caminhada entre os lugares, para que os estudantes pudessem ter a experiência de sensações que são comuns ao cotidiano de milhões de brasileiros e pudessem ter uma percepção mais completa sobre o modo de vida na cidade.

A proposta de ir à estação do metrô também visou discutir a respeito da rede urbana do DF, para que a partir da escala local, se alcance a compreensão do fenômeno pela manifestação e os agentes responsáveis por sua organização. Corrêa (1988) define esse fenômeno como “o conjunto de centros urbanos funcionalmente articulados entre si”, de forma que o modo de disposição dos transportes no DF permite alcançar a compreensão sobre esse processo, sobretudo em razão de Brasília atuar como cidade dominante que, ainda conforme Corrêa (1988), controla uma hinterlândia, constituída por outras cidades, muitas das quais, menores. Portanto, Corrêa (1988) demonstra tratar-se de um reflexo dos efeitos acumulados da prática de diferentes agentes sociais, que inserem atividades que geram diferenciações entre os centros urbanos, tendo como forma espacial a área metropolitana comandada por Brasília, como dito anteriormente.

Importante ressaltar que não é interesse desta pesquisa que os alunos tenham uma abordagem aprofundada sobre o fenômeno da rede urbana, mas que eles consigam ler a cidade enquanto texto com os seus diferentes fenômenos, de maneira que compreendam a cidade e se apropriem do que ela tem a fornecer.

A circulação é um importante elemento da dinâmica interna da cidade, de forma que para a ocorrência da vida nas cidades, as pessoas precisam circular por sua malha. Assim, o transporte, sobretudo o coletivo, é de grande importância na dinâmica das cidades (CAVALCANTI, 2008), fato que encontra no metrô de Águas Claras uma forte expressão que o diferencia de várias outras cidades do DF e agrega valor ao solo, sendo um dos atores da especulação imobiliária no local.

Assim, a rede urbana pode destacar os padrões de formas que contêm, ao menos parcialmente, os elementos gerados na formação espacial na qual surgiram (CORRÊA, 2000). Nesse caso, a relação com a produção de Águas Claras é indis-

cutível, visto que a rede do metrô cruza o espaço da cidade e ambos (metrô e cidade) foram inaugurados em um curto espaço de tempo, o que reforça a presença do Estado no modelo de produção e valorização da cidade. O mesmo autor nos apresenta ainda uma descrição a respeito das relações entre a rede urbana e as formações espaciais brasileiras. Entre os exemplos, ele aborda o absentismo dos grandes proprietários fundiários sobre o impacto às cidades, com a organização de lojas sofisticadas, restaurantes de alta qualidade em bairros suntuosos e verticalizados (CORRÊA, 2000), o que nos levaria a crer, ser uma referência direta à composição de Águas Claras, não fosse a data de publicação do texto.

Esse ponto de exploração apresenta ainda a possibilidade de abordar a referência da centralidade urbana, uma vez que próximo à estação é possível encontrar *shoppings centers*, escolas (privadas), supermercados, um diversificado comércio, todos próximos a prédios residenciais. Entendemos que a análise da cidade não pode se restringir às suas características físicas, de modo que ela precisa ser compreendida como o suporte e o resultado da ação humana (BARRETO, 2010).

É importante destacar, inicialmente, o que pode ser entendido como o centro urbano, de modo que esse não é necessariamente o centro geográfico de um lugar, tampouco, o ponto de início de formação de uma cidade, mas é o ponto de convergência e divergência, lugar para onde todos se deslocam para a interação das atividades aí então localizadas (SPOSITO, 1991). Portanto, o centro é o local onde a cidade se foca, onde o solo é disputado, os edifícios crescem em altura e as ruas mostram grande movimentação de pessoas ou de veículos (SALGUEIRO, 1992).

A cidade contemporânea visualiza a divisão das condições de centralidade entre vários espaços, pois atividades que eram exercidas exclusivamente no centro, podem se dispersar pelos diferentes lugares (BARRETO, 2010). A cidade de Águas Claras ilustra esse fenômeno, pois o trajeto do metrô em formato de Y possui uma estação onde é possível fazer a baldeação aos destinos finais (Ceilândia ou Samambaia) e esta localiza-se após a estação do metrô que compõe a UTA, podendo, portanto, ser considerado o centro de Águas Claras.

Enquanto o centro é o lugar de onde se exerce poder sobre os territórios, onde as riquezas são acumuladas, a centralidade é a propriedade do que se encontra no centro de um espaço (LACOSTE, 2003). As imediações da estação Arniqueiras representam a centralidade a partir do comércio e dos serviços oferecidos, de modo que os horários do metrô ditam o ritmo de circulação das pessoas no local, o que

ilustra um dinamismo em diferentes momentos do dia nesse espaço, ditado pelo horário de funcionamento do metrô. Fato corroborado por Claval (2000) ao destacar que a condição de centralidade não é uma propriedade geométrica estável, uma vez que depende das condições de deslocamento das pessoas. Desse modo, a centralidade depende do poder de atração ou de propagação de um elemento, ou de um equipamento polarizador, que nesse caso é a estação do metrô. A centralidade resultará, assim, da eficácia de polarização e do seu acesso, sendo esta condição fundamental para a sua existência (CHOAY et al, 1969).

A relação de centralidade exercida pela estação do metrô e a produção do espaço de Águas Claras têm profunda relação, pois como já discutido na caracterização da cidade, o GDF investiu nas obras de infraestrutura do metrô enquanto as empreiteiras construíram os edifícios residenciais. Fato que integrou uma ação público-privada e resultou na valorização do solo, bem como no valor dos imóveis situados nas imediações da estação. Esse processo destaca a situação na qual se encaminha para a direção do dinheiro, das trocas e dos produtos, de modo que o uso principal da cidade, a festa, se volta para o valor de troca, ou seja, um produto (LEFEBVRE, 1991), a cidade como negócio.

Esse fenômeno reforça a situação de segregação socioespacial para além da demarcação de espaços voltados aos moradores de classes sociais opostas. No caso da cidade e especificamente as imediações da estação Arniquireiras, o fenômeno é identificado a partir do valor dos imóveis, do comércio e dos serviços. Assim, a segregação socioespacial é um processo comum na vida de muitos cidadãos e a Geografia Escolar tem condições para discutir, analisar e compreender esse processo que está inserido no espaço das cidades (CAVALCANTI, 2008).

Discutir o modo como o 2º ponto de exploração da UTA reforça a segregação socioespacial é importante pois essa não é somente uma das faces mais importantes da exclusão social, mas é uma parte ativa desse processo (MARICATO, 1999) e isso ocorre, pois uma classe social com maior poder aquisitivo ocupa os melhores espaços com relação aos locais de construção das moradias e de espaços destinados ao consumo e lazer, o que proporciona uma cidade diferente da que é destinada aos de menor poder aquisitivo (PAULA, 2017), com o destaque para a localização desta cidade a 20 quilômetros de distância do Plano Piloto, numa periferia voltada para a classe média, que reforça a segregação socioespacial e empurra a população de menor renda para espaços mais afastados, sem contar a limitação do acesso e

do consumo da cidade. Fato que é comprovado pela ausência de escolas públicas voltadas ao Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio na parte vertical de Águas Claras.

As condições espaciais do 2º ponto de exploração, os acessos (ou não) aos espaços de consumo e de moradia, reforçam, conforme Sposito (2013), que a segregação socioespacial está vinculada aos sujeitos sociais envolvidos no processo, a saber, os que segregam e os que são segregados. De forma que ela não é resultado das dinâmicas da cidade em si, como o resultado da competição entre diferentes grupos pela utilização do espaço, de modo a indicar o abismo que se agiganta entre diferentes grupos no mundo que se orienta pela internacionalização da economia.

Além das condições já explicitadas que reforçam a segregação socioespacial nesse ponto de exploração, Águas Claras (além desse espaço da UTA) representa um fenômeno iniciado no Brasil e na América Latina a partir de meados dos anos 1970 – os condomínios fechados. Sposito (2013) destaca que essa é uma forma peculiar de segregação, uma vez que a parcela da população com maior poder decide se separar dos outros, trata-se da autosegregação. Os edifícios em Águas Claras contam com muros, câmeras de segurança, seguranças nas portarias, de modo que até mesmo visitar um amigo residente em um dos prédios, se torna um ato de paciência para enfrentar os protocolos de segurança dos condomínios.

Esse fato reforça outro elemento de grande importância na configuração interna da cidade que é a moradia. Estas que mudam conforme o tempo, segundo diferentes concepções, sejam elas sociais, culturais e arquitetônicas. Todavia, a maior diversidade está vinculada às variações nas condições de pagar pelas casas, bem como pelos equipamentos e serviços coletivos (CAVALCANTI, 2008), fato que reforça o fenômeno da segregação socioespacial em Águas Claras, desde o seu discurso inicial de cidade para a classe média, em um país onde a miséria ainda se faz presente e a função social do espaço urbano é relegada às periferias (muito distantes), em programas como o Minha Casa Minha Vida. Ou seja, os pobres podem morar em espaços distantes de seus postos de trabalho e podem perder grande parte do tempo de vida no deslocamento pendular em engarrafamentos quilométricos e tediosos. A imagem 11 ilustra a parte do caderno de campo referente ao 2º ponto de exploração.

Imagem 11 – 2º Ponto de Exploração da UTA.



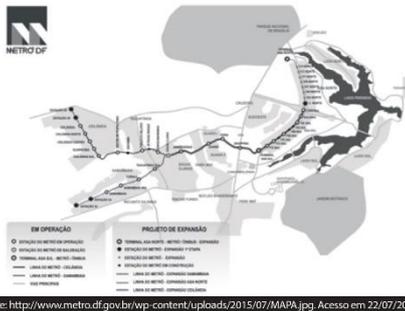
## 2º PONTO DE EXPLORAÇÃO

Estação Arniequeiras

Mobilidade; rede urbana; centralidade urbana; a cidade como consumo; produção do espaço da cidade.



Fonte: FARIAS, 2019.



Fonte: <http://www.metro.df.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/MAPA.jpg>. Acesso em 22/07/2019.

Caderno de Campo

“A centralidade resultará, assim, da eficácia do polo central e da sua acessibilidade, sendo esta condição fundamental para a sua existência” (CHOAY, 1972).

[...] a segregação espacial urbana não se restringe apenas aos locais de moradia. Compreende-se que a segregação urbana inclui também os aspectos ligados à acessibilidade aos diversos lugares da cidade e ao usufruto que se faz dessa cidade e de seu espaço urbano, e não somente ao valor do solo urbano naqueles locais. Está, assim, atrelada ao uso que as distintas classes sociais fazem de uma cidade (PAULA, 2017).

“Mobilidade urbana é a condição em que se realizam os deslocamentos de pessoas e cargas no espaço urbano” (BRASIL, 2012).

**Acerca do processo de centralidade, bem como de outros fenômenos espaciais vinculados, registre as suas impressões acerca dos seguintes fatores.**

- Como você percebe a relação de centralidade da estação Arniequeiras na paisagem ao redor? Em quais horários você imagina que isso seja mais perceptível? Por qual razão?
- A estação do metrô pode alterar o valor do solo? Como isso se relaciona à segregação socioespacial? Esse fenômeno pode acontecer em outros lugares do mundo? Justifique a sua resposta.
- Identifique como a rede urbana do DF se relaciona com esse ponto de exploração.
- Você encontrou problemas quanto a mobilidade no trajeto entre o ponto 1 e o ponto 2? Em caso afirmativo, enumere-os; em caso negativo, justifique-se.
- Qual é a relação entre a linha do metrô e a produção do espaço da cidade de Águas Claras?

5

Fonte: Produzido pelo autor, 2019.

No 3º ponto os conteúdos abordados são: ambiente urbano (relevo, vegetação, hidrografia); problemas ambientais urbanos; e consumo na e da cidade.

O terceiro ponto de exploração da UTA é iniciado na entrada do Parque Ecológico de Águas Claras (PEAC), criado em 15 de abril de 2000, pela Lei Complementar nº 287 (DISTRITO FEDERAL, 2019), e inaugurado em junho de 2002. O parque possui uma área total de 95,48 hectares e está incluso na modalidade de Parque Ecológico e de Uso Múltiplo. A modalidade foi criada para classificar parques distritais e segundo a disposição da lei, eles devem situar-se dentro de centros urbanos, em área de fácil acesso, com vegetação nativa ou exótica (DISTRITO FEDERAL, 1999).

O interesse pelo PEAC para constituir o roteiro da UTA foi o de procurar compreender o direito ao ambiente como parte do direito à cidade, de forma que o direito de usufruir de ambientes saudáveis em diferentes lugares, sobretudo as cidades, seja alcançado. Segundo Klias (1993), os parques urbanos nasceram com a necessidade de dotar as cidades com espaços adequados para atender a uma (então) recente demanda social – o lazer e o tempo de ócio. Ainda segundo o autor, os par-

ques públicos urbanos surgem como um dos atores centrais no desenvolvimento dos planos e projetos urbanos.

No caso do Brasil, as cidades do século XIX possuíam o porte europeu e é por influência cultural da ex-metrópole, que os primeiros parques urbanos são criados para complementar os cenários das elites, que mantinham o controle da nação em formação. Apesar disso, a expansão desse fenômeno no país se dá a partir de meados dos anos 1950 e 1960, quando a população, em diversas camadas sociais, demandou áreas públicas de lazer como maneira de fugir da rotina estressante das cidades (FEIBER, 2004).

O PEAC tem como objetivos proteger a flora e a fauna nativas da região, além das áreas de nascente e recargas de aquíferos e proporcionar a realização de atividades destinadas à educação ambiental, de modo a desenvolver pesquisas ecológicas (DISTRITO FEDERAL, 2019). Apesar dos objetivos descritos pelo Instituto Brasília Ambiental (IBRAM), o PEAC não apresenta uma grande diversidade de espécies de Cerrado preservado, uma vez que a área ainda mantém os resquícios do período ocupado por chacareiros, que evitavam a ocupação de terras por grupos de sem-teto. Fato que reforça a utilização da paisagem como possibilidade para a aprendizagem da cidade, uma vez que “pela observação dos objetos da paisagem – observação que é subjetiva e seletiva –, percebem-se as ações sociais, [...] as testemunhas de ações passadas, de distintos tempos” (CAVALCANTI, 2008, p. 52). Assim, os estudantes têm a possibilidade de compreender o conteúdo espacial que contempla a formação da cidade em que a UTA está sendo delimitada, de maneira que o fenômeno, até então restrito à literatura, ganha concretude e possibilita ao aluno a compreensão e generalização do que está sendo abordado como produção do espaço de uma cidade.

Águas Claras é uma cidade com pouca vegetação, de modo que as pequenas praças e áreas de convivência coletiva possuem pequenos espaços gramados e arbustos plantados próximos aos edifícios para atribuir o viés da beleza cênica, o que reserva ao PEAC o status de refúgio da natureza no espaço urbano. As áreas verdes urbanas têm importância no sentido de valorizar o papel funcional no metabolismo da cidade (FEIBER, 2004), de modo que os moradores de uma cidade rodeada por concreto, buscam esse espaço como local para encontrar ar puro e tranquilidade. Nesse caso, o PEAC pode ser concebido como área verde urbana a partir da

proposta de Hardt (1994), uma vez que possui o predomínio de características naturais e permeabilidade do solo na maior parte do espaço.

As características do parque abrem espaço para a discussão a respeito do ambiente urbano e muitas de suas alterações produzidas pela ação humana. Conforme Cavalcanti (2008, p. 101), “a retirada do verde e dos demais elementos da natureza da convivência na cidade tem levado a população a buscar áreas especialmente criadas para isso” e a constante movimentação no PEAC, sobretudo aos finais de semana, reforça que esse espaço possui lugar de destaque na cidade, uma vez que a vegetação em centros urbanos tem o potencial de amenizar impactos causados pela ação antrópica, além de amenizar a radiação solar ao fornecer sombra, agir como barreira acústica e reduzir a poluição atmosférica (FEIBER, 2004), o que acaba por atrair a população para ocupá-lo. Outro destaque relacionado a ausência de vegetação é indicado por Ab’Sáber (2003) ao afirmar que o solo tem sido ocupado em faixas de matas de galeria, o que provoca ravinamentos e causa consequências graves para o abastecimento d’água. Uma importante lembrança, visto que o DF enfrentou uma crise hídrica com racionamento de água entre os anos de 2017 e 2018.

O potencial do primeiro ponto no PEAC para a exploração na UTA, corresponde a essas análises a partir da paisagem, bem como a partir de outros elementos que ele nos apresenta, a saber, a declividade do relevo, de modo que avenidas residenciais estão acima do nível do parque, acarretando, conseqüentemente, o escoamento das águas pluviais para o seu interior, o que repercute em erosões e contaminação do córrego Águas Claras (manancial responsável por batizar a cidade), que está localizado no interior do PEAC e deságua no Lago Paranoá.

Destacamos que a pesquisa é realizada com estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais. Portanto, muitos conceitos vinculados às dinâmicas físico-naturais como intemperismo, erosão e sedimentação ainda são bastante abstratos, o que reforça a necessidade de analisar esses processos a partir das cicatrizes de erosão presentes no parque e no processo de assoreamento do córrego Águas Claras que, embora incipiente, nos oferece uma potencialidade para a análise e compreensão sobre um fenômeno visto, muitas vezes, apenas no livro didático por parte dos estudantes. Não obstante, não é objetivo da pesquisa aprofundar nesse conteúdo, em função do foco atribuído à cidade, o que nos permite pensar em futuras pes-

quisas, para correlacionar de maneira mais aprofundada a interação da cidade com as dinâmicas físico-naturais.

Outra potencialidade que o PEAC agrega à UTA é a relação de consumo da/na cidade. Morais (2011) destaca que a temática ambiental não pode ser restrita ao escopo das dinâmicas físico-naturais, de modo que o ambiente precisa ser compreendido enquanto um produto das interações entre o aspecto social e o ambiente, fato que Cavalcanti (2008, p. 97) nos indica ao afirmar que “na relação cidadania-consumo na cidade destaca-se a discussão sobre o direito de participar da produção e de consumir o que foi produzido”. No caso de Águas Claras, a relação do PEAC com o valor do solo é imediata, de modo que os imóveis próximos dos acessos ao parque são mais valorizados, bem como o comércio ao redor do parque se vale da sua localização estratégica para vender o status de um estilo de vida saudável e alinhado ao verde.

Conforme Lefebvre (1991),

[...] a sociedade de consumo traduz-se em ordens: ordem de seus elementos no terreno, ordem de ser feliz. Eis o contexto, o palco, o dispositivo de sua felicidade. Se você não souber aproveitar a ocasião de pegar a felicidade que lhe é oferecida para fazer dela a sua felicidade é que... inútil insistir (LEFEBVRE, 1991, p. 32).

O PEAC se torna um centro de consumo privilegiado e as construtoras sabem tirar proveito dessa situação, portanto, para que os estudantes obtenham uma leitura completa a respeito do espaço da cidade a partir de um caráter intra-urbano, consideramos pertinente a identificação dos espaços de consumo ao redor do parque, bem como do próprio parque como um espaço de consumo.

Destacamos que possibilitar reflexões junto aos estudantes a respeito do consumo da/na cidade é uma importante oportunidade de atentar o olhar dos mesmos para a perspectiva da cidadania, uma vez que “é direito do cidadão consumir, usar, usufruir, material e espiritualmente, de sua cidade, de tudo o que ela tem [...]” (CAVALCANTI, 2008, p. 98). Esse debate também compõe o 4º ponto de exploração da UTA. Desse modo, não esgotaremos sua discussão no momento, mas destacamos que ele se fez presente desde a porta de entrada do parque, por estar em evidência na paisagem ao redor, por conta do comércio e da publicidade que utiliza o parque para agregar valor de troca aos imóveis.

As grandes cidades têm grandes problemas ambientais. Os problemas se agravam em virtude da complexidade de ações, criações e produção dos homens

que nelas circulam e da construção diversificada e complexa do ambiente urbano, na apropriação dos elementos físico-naturais desse espaço (CAVALCANTI, 2008). Portanto, agregar a discussão de ambiente urbano em um trabalho de campo referente à cidade é indispensável à formação desse conceito e para a construção da cidadania por escolares tão jovens. A imagem 12 ilustra o trecho do caderno de campo referente a esse ponto de exploração.

**Imagem 12 – 3º Ponto de Exploração da UTA.**



### 3º PONTO DE EXPLORAÇÃO

Parque Ecológico de Águas Claras  
Impactos ambientais urbanos.



Fonte: FARIAS, 2019.



Fonte: FARIAS, 2019.

Ambiente urbano é o lugar da cidade onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas, em constante mutação, e em relação de interação [...] A cidade, como trabalho humano, é a expressão da relação do homem com a natureza” (CAVALCANTI, 2012, p. 100).

Caderno de Campo

A partir da análise da citação, com base na análise da paisagem do ponto 3, e dos conhecimentos construídos até o momento, registre as suas impressões acerca dos seguintes fatores:

- Quais elementos da paisagem indicam o passado do espaço da cidade de Águas Claras?
- Você considera que os aspectos naturais do parque estão bem preservados? Justifique a sua resposta.
- Como as condições do relevo e do solo no parque podem comprometer a qualidade da água do córrego Águas Claras? Como isso repercute na qualidade de vida dos usuários do parque?
- Por quais motivos a vegetação de cerrado não é predominante no parque?
- Como a localização do parque interfere nos espaços de consumo ao seu redor?
- Como você destaca o papel da vegetação neste ambiente urbano?
- A interação dos sons da cidade com os sons do parque afeta a qualidade de vida dos usuários do parque de alguma forma? Justifique.

7

Fonte: Produzido pelo autor, 2019.

No 4º ponto os conteúdos abordados foram: direito à cidade; e morar e habitar na cidade.

O quarto e último ponto de exploração da UTA é desenvolvido na área de convivência do PEAC, junto a uma série de quadras de esportes, equipamentos de ginástica e áreas para piqueniques. Esse ponto tem como objetivo possibilitar aos alunos a compreensão acerca do uso dos espaços públicos, as relações entre morar e habitar, bem como o direito à cidade. É necessário destacar que a cidade não se resume aos locais de moradia e trabalho, mas é composta por um sistema de objetos e um sistema de ações, sendo considerada também como um lugar de aprendizagem (CAVALCANTI, 2008). Ademais, o parque se vincula ao cotidiano das pesso-

as por ser uma área onde são desenvolvidas as atividades de lazer, o que revela parte da dinâmica das vidas das pessoas e da própria cidade.

A perspectiva de habitar a cidade se faz presente nesse ponto de exploração da UTA. Conforme Cavalcanti (2008),

[...] o direito de habitar é mais do que de morar – é morar bem, frequentar a cidade, viver com dignidade, ter acesso aos bens da cidade, poder exercer seu modo de vida, ter o direito de produzir cultura, construir identidades (CAVALCANTI, 2008, p. 90).

A cidade é o lugar onde as pessoas produzem sua vida cotidiana mais elementar, e Cavalcanti (2008) defende que o aspecto afetivo da morada é fortemente vivido por crianças e jovens, de maneira que esse aspecto se torna prioritário na formação do cidadão para a vida urbana. Assim, Lefebvre (1991) nos lembra que o habitar é essencial, pois a cidade é a forma, um envelope desse local de vida privada que é realizada nos espaços íntimos da moradia, mas que se manifesta diante dos espaços públicos como as ruas e os parques, de modo que a cidade pode ser definida, ainda, como uma “projeção da sociedade sobre o local” (LEFEBVRE, 1991, p. 62). Assim, o que se projeta é um tempo ou vários tempos em diferentes ritmos, o que possibilita a leitura da cidade como um livro ou a interpretação como música. E essa característica está relacionada ao modo como os estudantes (em caráter formativo) a concebem e a vivenciam.

O PEAC também nos abre espaço para a relação entre o cidadão e os lugares da cidade, pois o local em questão se torna o espaço das brincadeiras e dos jogos, dos momentos de lazer e descontração com a família e os amigos, tornando-se de fato, um lugar sob a concepção geográfica.

Destacamos esse local para o encerramento da UTA, pois o tema aponta para “o direito do cidadão de viver na cidade, de circular por ela e por seus lugares, de consumir lugares e de consumir nos lugares, de usufruir desses lugares” (CAVALCANTI, 2008, p. 93). Buscamos esse espaço, uma vez que é difícil identificar em uma cidade com o perfil de Águas Claras (vertical e adensada) quais são os espaços de identidade para além daqueles onde se realiza o consumo, pois é um lugar onde os moradores circulam e constroem uma relação cotidiana e interativa.

Encaminhar o roteiro da UTA para um espaço público de caráter coletivo, busca permitir ao estudante, o reconhecimento da geografia que se constrói no cotidiano, assim como a compreensão da própria cidade, para que os direitos de circulação e consumo da cidade ocorram de fato e que o contraditório possa aparecer, ao

facilitar a comparação entre lugares públicos e privados, em uma cidade onde o ideal de qualidade de vida tem um forte apelo ao consumo de serviços na esfera privada, este se manifesta em um lugar de caráter público, nesse caso, o parque.

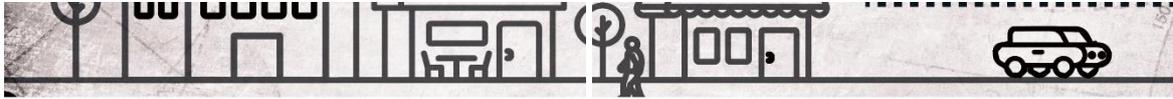
O parque é um dos lugares mais democráticos do ponto de vista do acesso de todos os habitantes, uma vez que é um lugar favorável às manifestações individuais e coletivas. Portanto, a cidade também pode ser lida e compreendida a partir desses lugares e importa aos estudantes a compreensão de como a cidade se relaciona com os mesmos e como os cidadãos se comportam, pois eles têm o direito de consumir e utilizar de tudo o que a cidade tem a oferecer. Ademais, articular consumo e cidadania é uma possibilidade de vivenciar o direito à produção social, o direito à inclusão e participação (CAVALCANTI, 2008), fatores que podem facilitar a leitura da cidade pelos estudantes.

Esse espaço da UTA também reforça o que Lefebvre (1991) define como direito à cidade, formulado como o direito à vida urbana, condição de um humanismo e uma democracia renovados. Fenômeno que se materializa a partir do momento que as pessoas têm a possibilidade de utilizar os espaços e de construir a cidade, caso que para estudantes em nível de Ensino Fundamental permite desde cedo a compreensão sobre uma perspectiva tão relevante e muitas das vezes relegada a último plano pela sociedade. Portanto, esse espaço abre a possibilidade para reflexão e construção de conhecimentos à luz da Geografia.

A proposta dos quatro pontos na delimitação da UTA busca possibilitar um ensino de Geografia que vá além das informações geográficas e possibilite a construção de um conhecimento que permita a leitura da cidade pelos estudantes, uma vez que os conteúdos devem ser tomados não em si, mas como objetos do pensamento. Nessa perspectiva, a cidade que se ensina na escola não é a mesma que o aluno vive, uma vez que ela é uma leitura específica nutrida pela ciência geográfica. Assim, busca-se superar o ensino de cidade pautado pelos conteúdos, para um ensino que permita alinhar a cidade que se vive com a cidade que se ensina (CAVALCANTI, 2014). O que buscamos fazer foi trabalhar a cidade que se vive à luz da ciência geográfica, de modo a possibilitar ao aluno a formação do seu conceito e nisso levá-lo à interpretação das espacialidades dos processos e fenômenos urbanos. A imagem 13 apresenta o trecho do caderno de campo referente ao 4º ponto de exploração. Ressaltamos que as demais páginas do caderno de campo reservam o espa-

ço para o registro das respostas pelos grupos e estão disponíveis no apêndice da dissertação.

**Imagem 13 – 4º Ponto de Exploração da UTA.**



#### **4º PONTO DE EXPLORAÇÃO**

Área de convivência no Parque Ecológico de Águas Claras  
(Quadras de esportes, áreas de piquenique)  
Espaço público; morar e habitar; mobilidade.



"Ao viver em uma cidade, o cidadão circula por seus lugares e constrói uma relação com eles, uma relação cotidiana ativa e interativa. Nessa relação, constrói os próprios lugares e é por eles construídos"  
(CAVALCANTI, 2012, p. 93).

**A partir da sua vivência no ponto 4 e acerca da citação acima, registre as suas impressões acerca dos fatores a seguir.**

- É direito do cidadão consumir, usar e usufruir de sua cidade. Como você identifica esse direito no parque?
- Em um contexto de qualidade de vida, qual é a relação entre a pouca disponibilidade de árvores na cidade com a procura pelo parque?
- As condições de mobilidade no interior do parque para pedestres e ciclistas estão em condições harmoniosas? Como isso afeta o direito à cidade? Justifique a sua resposta.
- Como o espaço do parque é aproveitado por crianças e jovens moradores de Águas Claras e como isso repercute em sua qualidade de vida?
- O que a ausência de espaços como esse podem causar em uma cidade?
- Como o parque contribui para a condição de habitar a cidade de Águas Claras?

Caderno de Campo

9

Fonte: Produzido pelo autor, 2019.

Esses, portanto, foram os pontos e os conteúdos geográficos trabalhados ao longo da UTA. O trabalho foi organizado em: exposições pelo professor, participação dos alunos e tempo destinado às fotografias e ao preenchimento dos cadernos de campo em cada ponto de exploração da UTA que, ao término das atividades, foram recolhidos pelo professor para análise dos conhecimentos construídos. Para finalizar, é importante frisar que se tratando de uma metodologia ativa, o trabalho desenvolvido primou pela atividade mental dos estudantes, buscando promover diálogo, interação, problematização e reflexão acerca dos processos e fenômenos estudados.

### 3.3.4 O pós-campo (Síntese)

O pós-campo constituiu-se das seguintes atividades: (i) criação de páginas na rede social *Instagram* para a publicação, pelos alunos (em grupo), das fotografias que tiraram durante o trabalho de campo na UTA. As fotos eram acompanhadas de uma legenda que melhor expressasse os fenômenos apresentados que, também se tornaram objeto de análise do professor; (ii) realização da mesma atividade (exercício) realizada em grupo no pré-campo: o que é cidade? O que entendem por direito à cidade? Como é viver em uma cidade? Como dito, o objetivo em voltar a tais questões, com os mesmos grupos, foi analisar a contribuição do trabalho de campo na aprendizagem dos estudantes, vinculada aos conteúdos relacionados à cidade e à formação do seu conceito enquanto meio de interpretação do espaço geográfico. Sintetizando, os instrumentos de análises do professor foram as atividades realizadas no pré (atividade diagnóstica) e pós-campo (exercício e análise das fotografias com suas respectivas legendas), e os cadernos de campo.

Abaixo, segue um quadro-síntese que resume as etapas e atividades desenvolvidas no trabalho de campo:

**Quadro 5 – Síntese do trabalho de campo na UTA Águas Claras.**

<b>Pré-campo (Problematização)</b>	<b>Campo (Sistematização)</b>	<b>Pós-campo (Síntese)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aula acerca da Urbanização Brasileira e Urbanização de Águas Claras-DF;</li> <li>- Apresentação dos pontos de exploração na UTA e problematização dos conteúdos vivenciados em campo;</li> <li>- Realização de atividade (exercício) diagnóstica, cujas questões foram: O que é cidade? O que entendem por direito à cidade? Como é viver em uma cidade?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização do trabalho de campo na UTA Águas Claras (RA XX);</li> <li>- Organizado em: exposições pelo professor, participação dos alunos e tempo destinado às fotografias e ao preenchimento do caderno de campo em cada ponto de exploração da UTA;</li> <li>- Pontos de exploração: Praça em frente à escola e ao supermercado; Estação Arniqueiras (Metrô-DF); Parque Ecológico de Águas Claras; Área de convivência no Parque Ecológico de Águas Claras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação de páginas na rede social Instagram e publicação das fotos (com legendas a respeito dos fenômenos) de cada ponto de exploração tiradas pelos alunos durante o trabalho de campo;</li> <li>- Realização da mesma atividade no pré-campo: O que é cidade? O que entendem por direito à cidade? Como é viver em uma cidade?</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

O próximo capítulo apresentará e discutirá as informações empíricas obtidas com o trabalho de campo desenvolvido na UTA em Águas Claras – DF, a partir da análise das etapas de pré-campo (problematização), campo (sistematização) e pós-campo (síntese). As informações foram organizadas em quadros para facilitar a leitura e compreensão dos resultados.

#### **4. ENXERGAR O NÃO-ÓBVIO NO ÓBVIO É CONHECER A CIDADE PELO TRABALHO DE CAMPO**

[...] porque resgata o papel tão imodesto quanto necessário, de falar do banal, do cotidiano, do óbvio, mas mostrando o não-óbvio no óbvio, alertar para pontos não percebidos, relacionar fatos aparentemente desconexos. Apontar pistas 'talvez o caminho seja por aqui, meninos'[...] (KAERCHER, 2015, p. 34).

Nesse capítulo apresentamos e analisamos as informações empíricas da pesquisa. Destacamos que os resultados e as discussões se apresentam divididos a partir da realização do trabalho de campo, em suas etapas: pré-campo, campo e pós-campo, conforme discriminadas no capítulo anterior. Desse modo, as informações foram organizadas em quadros, pois, por eles, acreditamos ser mais simples a compreensão dos resultados e de nossas análises.

Cumpramos evidenciar que nessa parte do trabalho retomaremos alguns aspectos metodológicos já explicitados, a fim de elucidarmos as atividades desenvolvidas, bem como as teorias apresentadas, visando alicerçar/fundamentar nossas discussões, permitindo, assim, o alcance de nosso objetivo geral, qual seja, o de analisar as contribuições do trabalho de campo no processo de formação do conceito de cidade pelos estudantes, tendo como base de estudo a Unidade Territorial de Aprendizagem Águas Claras (RA XX), no DF, e nossos objetivos específicos: (i) entender o trabalho de campo enquanto metodologia propícia à aprendizagem geográfica; (ii) reconhecer a importância do lugar e da paisagem como categorias de análise do espaço geográfico para a construção do conceito de cidade; (iii) demonstrar que o lugar de vivência dos estudantes pode constituir-se território de aprendizagem na realização de trabalhos de campo; (iv) analisar a aprendizagem dos estudantes no que tange à formação do conceito de cidade e à compreensão de suas dinâmicas socioespaciais pelo trabalho de campo realizado.

##### **4.1 Atividade de Pré-campo**

Como sintetizado no Quadro 5 desse trabalho, o pré-campo constituiu-se de uma aula acerca da Urbanização Brasileira e Urbanização de Águas Claras-DF, na qual problematizou-se os conteúdos vivenciados em cada ponto explorado no campo, seguido da realização de uma atividade (exercício) diagnóstica, cujas questões foram: O que é cidade? O que entendem por direito à cidade? Como é viver em uma

cidade? Nosso objetivo era saber o que eles conheciam sobre cidade antes da realização do trabalho de campo, para, ao final da atividade (pós-campo), voltar às mesmas questões trabalhadas, analisando os conhecimentos construídos ou o avanço intelectual alcançado via trabalho de campo, como já discutimos.

A atividade pré-campo resultou no quadro a seguir.

**Quadro 6** – Resultados da atividade pré-campo.

<b>Pré-Campo</b>				
<b>Perguntas</b>	<b>G1</b>	<b>G2</b>	<b>G3</b>	<b>G4</b>
<b>Para vocês o que é cidade?</b>	<i>É uma cidade, com uma grande população, abriga pessoas de diferentes idades, possui comidas DELICIOSAS [sic], é bem movimentada, com muitos shoppings, escolas, mas o trânsito... Jesus!</i>	<i>A cidade é um lugar onde há aglomeração populacional com recursos para atender à população.</i>	<i>Um local onde tem estrutura para atender diversas pessoas, como saúde, educação, segurança, moradia, comércio, saneamento, limpeza, etc.</i>	<i>Centro que tem estrutura para capacitar diversas pessoas.</i>
<b>O que vocês entendem por direito à cidade?</b>	<i>Possuir uma população respeitosa, segurança, um bom governo e administração.</i>	<i>É o direito a um local que disponibiliza recursos para atender às necessidades da população.</i>	<i>Direito das pessoas de exercer o controle sobre uma moradia.</i>	<i>Direito à cidade é o direito da pessoa ter acesso à urbanização que é muito comum nas cidades.</i>
<b>Como é viver em uma cidade?</b>	<i>Muito bom, pois muitas coisas sempre estão perto, você conhece pessoas de todas as idades, possuem várias programações: shopping, parque, cinema, etc. Ah! E comida, muita comida. O único ruim é o trânsito.</i>	<i>Viver na cidade é ter lazer e ter acesso a educação, hospitais, farmácias e outros recursos públicos.</i>	<i>É viver em um lugar que você pode ter “tudo” por perto. Com mais disponibilidade.</i>	<i>Viver na cidade é muito bom, pois você fica próximo de tudo inclusive lojas, restaurantes, etc.</i>

Fonte: Organizado pelo autor a partir da atividade diagnóstica realizada pelos estudantes, 2019.

As respostas do grupo 1 demonstram que seus conhecimentos estão vinculados ao cotidiano ou às suas próprias experiências de vida, pois destacam a cidade junto dos elementos relacionados ao lugar Águas Claras, dentre eles: lugar com muitas pessoas, presença de *shoppings* e trânsito congestionado. Por sua vez, no que tange ao direito à cidade, os alunos condicionam o termo à atuação do governo como garantia de segurança, além de ressaltar o papel das relações interpessoais. Fato bastante valorizado entre os moradores da cidade de Águas Claras em função dos conflitos existentes nos condomínios fechados com áreas de convivência coleti-

va, como as quadras de esportes, espaços de churrasqueiras, entre outros locais, que podem produzir ruídos e incomodar os moradores. Apesar disso, distancia-se da proposta de Lefebvre (1991) a respeito do direito à cidade, como já discutido anteriormente. Por último, quando questionados a respeito do modo de vida na cidade, mais uma vez, os estudantes respondem conforme as características do estilo de vida que levam em uma cidade vertical, pois relatam sobre a localização dos espaços de comércio e serviços próximos aos locais de moradia, bem como a variedade de espaços de lazer a que eles têm acesso. Portanto, são categóricos ao afirmar que viver na cidade é muito bom, e indicam apenas o engarrafamento como problemática no estilo de vida.

As respostas desse grupo evidenciam o elevado padrão de consumo ao qual os estudantes fazem parte, como já discutido na caracterização da cidade de Águas Claras a partir dos dados da PDAD, uma vez que não são mencionados outros problemas tão comuns nas cidades brasileiras e latino-americanas, como a violência, o alto custo de vida e a ausência de saneamento básico.

Em consonância aos conhecimentos cotidianos, o grupo 2 ressalta a cidade como um lugar que concentra pessoas e recursos voltados às necessidades da população. Preocupação que é retomada ao responder o questionamento acerca do direito à cidade, de forma que eles repetem o que foi mencionado na primeira resposta com o uso de outras palavras. Portanto, revelam que a compreensão sobre o sentido da expressão atrelada à cidade ainda é pequena. Por último, sobre o modo de vida na cidade, descrevem os sistemas de objetos que ela tem a oferecer, mas não esclarecem a percepção do grupo para considerar a vida na cidade como boa, média ou ruim. Fato que demonstra pouca apropriação do assunto, uma vez que o grupo encontrou dificuldade para versar sobre o próprio cotidiano. Assim, não conseguiram se desvencilhar da realidade para pensar em outros modos de vida e ressignificar isso conforme o conhecimento geográfico.

Por sua vez, o grupo 3 define a cidade a partir de alguns elementos que eles consideram pertinentes às pessoas. Não obstante, restringem o direito à cidade como o direito à moradia e demonstram pouca compreensão acerca da expressão que tem pertinência à construção da cidade. Além disso, descrevem a vida na cidade a partir da proximidade aos serviços e comércios presentes no espaço, o que reforça o lugar de vivência na apreensão da espacialidade dos fenômenos e, assim como o grupo 2, não destacou a percepção sobre o que considera a respeito de viver em

uma cidade ao não qualificar a resposta e limitar-se à questão da proximidade dos serviços aos locais de moradia. Até o momento, o grupo apenas destaca os aspectos mais comuns do cotidiano, o que reforça a necessidade de comparar as respostas iniciais à conclusão do processo na etapa de pós-campo.

O grupo 4, por fim, restringiu a definição de cidade à formação de pessoas a partir de suas estruturas e não elencou outras características/elementos, como a moradia ou acesso a serviços como destacado pelos outros grupos, o que representa uma visão limitada a respeito da concepção de cidade. Em relação ao direito à cidade, por sua vez, ressalta a diferença entre cidade e urbano, o que consideramos importante, pois apesar de não tecer maiores explicações, revela a separação entre forma (a cidade) e conteúdo (o urbano). Quanto ao viver na cidade, o grupo qualifica como bom e, assim como os outros grupos, ressalta a importância da proximidade das pessoas como o comércio e serviços.

Destacamos que, diante das respostas referentes à atividade diagnóstica, que corresponde à etapa da problematização e de conhecimento dos saberes prévios dos estudantes, compreendemos que, de maneira geral, já possuíam uma visão acerca do que é a cidade, uma vez que todos os grupos destacaram, desde o início, a presença das pessoas junto dos aparatos de comércio e serviços, o que corrobora com Cavalcanti (2008) ao destacar que a cidade é um espaço geográfico, uma vez que as ações desenvolvidas pelas pessoas que moram, trabalham ou visitam Águas Claras, junto dos objetos presentes no local, como o metrô, parque, comércio, moradia, contemplam a formação de um espaço que é dinâmico e que passa por transformações ao longo do tempo.

Em relação ao direito à cidade, identificamos que os conhecimentos cotidianos dos estudantes expressavam pouca compreensão acerca dessa discussão, pois foi o tema onde ocorreu maior vagueza e a maior divergência entre as respostas, onde apenas um dos grupos (o 4º) demonstrou aproximação à proposta de Lefebvre (1991), na qual se relaciona ao direito à vida urbana. Por último, ao destacarem sobre o modo de vida na cidade, os grupos ressaltaram uma característica do lugar de vivência, que é a proximidade entre o local de moradia e os serviços/locais de comércio oferecidos à população. Um fator em comum que nos chamou a atenção diante das respostas foi a maneira como os estudantes ilustraram o consumo na cidade, pois em diferentes momentos, os *shoppings* e restaurantes foram citados como referências ao modo de vida nas cidades. Águas Claras é uma cidade com grande

variedade nesse segmento de espaços de compras e alimentação, de modo que o apelo ao consumo faz parte do cotidiano dos estudantes e reforça a fala de Cavalcanti (2008, p. 97) ao afirmar que “a cidade é o lugar privilegiado do consumo”. Atenhamos, porém, para o destaque que os estudantes deram ao consumo na cidade, dos seus centros comerciais e restaurantes, mas pouco exploraram, nesse momento inicial, sobre o consumo da cidade, dos seus espaços oferecidos aos moradores e transeuntes, o que em uma cidade repleta de muros e grades se torna algo difícil de ser pensado

É importante ressaltar que nesse primeiro momento, percebemos que os alunos não fazem uso de um linguajar com vocabulário geográfico e que embora os conhecimentos cotidianos sejam pertinentes aos temas discutidos, ainda são superficiais. Além disso, percebemos que esses estudantes são bombardeados pelo consumo na cidade, fato que ilustra o fetiche do capital evidenciado nos espaços de comércio alimentar, sejam eles do grande capital internacional, visíveis nas famosas redes de *fast-food* ou vinculados aos empreendedores locais que também se apropriam das estratégias de *marketing* dos grupos estrangeiros para atrair o público jovem e conseqüentemente, podemos ter como resultado a alteração dos padrões culturais alimentares no Brasil, o que repercute em índices alarmantes de obesidade infantil.

## 4.2 Atividade de Campo

Conforme explicitado no Quadro 5, o campo constitui-se da realização do trabalho de campo na UTA Águas Claras (RA XX), sendo organizado em exposições pelo professor, participação dos alunos e tempo destinado às fotografias e ao preenchimento do caderno de campo em cada ponto de exploração da UTA, sendo: a Praça em frente à escola e ao supermercado; a Estação Arniqueiras (Metrô-DF); o Parque Ecológico de Águas Claras; e a Área de convivência no Parque Ecológico de Águas Claras. Optamos, mais uma vez, pela apresentação das informações empíricas por meio de quadros por julgarmos adequados tanto à organização da pesquisa quanto à compreensão pelo leitor. Acrescentamos ainda que este quadro conta também com informações organizadas na atividade pós-campo, uma vez que contempla as imagens registradas durante o campo, mas que foram selecionadas pelos alunos

durante o pós-campo. O quadro utiliza as respostas dos alunos nas duas etapas, pois eles se complementam e permitem verificar a aprendizagem de forma mais ampla.

Além das respostas dos estudantes extraídas dos cadernos de campo, os quadros contam com as fotografias/desenhos (com legenda) registradas por eles durante a atividade *in loco*. Capturadas pelos *smartphones* dos alunos, as fotografias correspondem a um local/uma paisagem emblemático(a) de cada um dos quatro pontos de exploração da UTA. Destaca-se que os grupos criaram páginas específicas na rede social *Instagram* e publicaram suas fotografias com as respectivas legendas que melhor expressassem os fenômenos apresentados, sendo acessadas e analisadas posteriormente pelo professor/pesquisador. Apenas um dos grupos não possuía *smartphones*, de modo que o grupo se prontificou a ilustrar os pontos de exploração a partir de desenhos e o próprio grupo escolheu dividir as tarefas para sua concepção que, nesse único caso, foram realizados em casa e levados posteriormente para a sala de aula. Não existe uniformidade em questão de técnica ou habilidades, pois foram realizados por diferentes alunas de um mesmo grupo, o que pouco nos importa, uma vez que nos interessa o conteúdo e suas compreensões referentes às questões estudadas.

Infelizmente, nem todos os questionamentos do caderno de campo foram respondidos e nem todos os grupos elaboraram legendas para todas as fotos, como solicitado, embora tivessem sido motivados e provocados pelo professor. Mas, as respostas dadas são válidas para nossa análise, pois nos permitiram refletir acerca da contribuição do trabalho de campo na aprendizagem geográfica, que envolve a compreensão de cidade e suas dinâmicas socioespaciais.

Os resultados do campo foram organizados e sintetizados em quatro quadros, sendo constituídos por critérios pré-definidos segundo as questões do caderno de campo para cada ponto de exploração, as respostas dos 14 estudantes (distribuídos em 4 grupos), as imagens capturadas *in loco* ou os desenhos junto de suas legendas.

Quadro 7 – Resultados do campo: Grupo 1.

Ponto 1 - Praça em frente ao Colégio e Supermercado			
Especificação Critérios	Respostas	Imagem	Legenda da Imagem
Identificar as consequências da verticalização e adensamento populacional	<i>... os prédios diminuem o calor. ... no trânsito escutamos muitas buzinas, a noite sons de bar, festas que incomodam. ...</i>		<i>Nesta área podemos ver muitos prédios, uma escola e um supermercado. Não há presença de muita natureza preservada mas possui algumas áreas verdes.</i>
Reconhecer a atuação do Estado na produção do espaço	Não reconheceu.		
Identificar a relação entre o lugar e a construção da identidade	<i>...vivemos com muitas pessoas, a nossa comunicação aumenta e criamos afetividade com o lugar.</i>		
Verificar a relação acesso/consumo	<i>Não, pois não são todos que têm boas condições.</i>		
Ponto 2 – Estação Arniquireiras			
Identificar a relação de centralidade local	<i>... possui uma boa centralidade pois possui muitas moradias, empregos e escolas em sua volta e é muito usada pela população.</i>		O grupo não criou legenda.
Relacionar o metrô à produção do espaço e à segregação socioespacial	<i>... muitas coisas são construídas em torno dele para uma melhor localização.  ... os prédios que estão perto dele são melhor localizados e isso aumenta o seu valor.</i>		

Identificar a relação do local com a rede urbana do DF	<i>Ajuda no transporte e na locomoção.</i>		
Identificar problemas relativos à mobilidade	<i>Alguns, pois carros estacionavam nas rampas, porém respeitavam as faixas.</i>		
<b>Ponto 3 – Parque Ecológico de Águas Claras</b>			
Identificar a história pretérita do local na paisagem	<i>As árvores do cerrado, a mata ciliar, uma floresta secundária, a área rural.</i>		O grupo não criou legenda.
Avaliar as condições do parque urbano	Não respondido.		
Associar elementos da paisagem físico-natural à qualidade de vida	Não respondido.		
Identificar relação espaço e consumo	Não respondido.		
Identificar relação vegetação e ambiente urbano	Não respondido.		
Identificar a paisagem sonora	Não respondido.		
<b>Ponto 4 – Área de convivência no Parque Ecológico de Águas Claras</b>			
Perceber o direito ao uso do parque	<i>... pessoas correndo, utilizando as quadras, bicicleta...</i>		O grupo não criou legenda.
Identificar a importância do parque para a cidade	<i>... você pode fazer exercícios para sua saúde, comer e direito a viver. ... os espaços servem para pessoas ficarem magras e felizes. ... deixa a cidade mais natural e é um lazer para as pessoas.</i>		
Identificar o comporta-	<i>... temos que ter mais</i>		

mento cidadão	<i>respeito e cuidado porque já houve acidentes.</i>		
Identificar e analisar os usos e usuários do parque	<i>... parquinho para crianças, academia de velhos para velhos e barras para muitas pessoas.</i>		

Fonte: Organizado pelo autor a partir do caderno de campo, 2019.

O grupo 1 apresentou imagens sobre todos os pontos de exploração da UTA mas, infelizmente, não escreveu legendas para todas as fotos e não respondeu aos questionamentos referentes ao 3º ponto de exploração da UTA no caderno de campo. Apesar disso, os registros fotográficos foram coerentes com as discussões tecidas nesses locais, representando os processos e fenômenos geográficos de cada ponto, representando os locais que são mais relevantes para cada ponto de exploração. Todavia, destacamos que para uma análise mais profunda a respeito do conhecimento construído por esse grupo, seria pertinente analisar as legendas.

No 1º ponto de exploração da UTA – Praça em frente ao Colégio e Supermercado – o grupo destacou o adensamento populacional a partir da paisagem, pois foi relatada a problemática dos ruídos causados por bares, festas e carros e, com isso, o incômodo dado aos moradores. Ademais, o grupo relatou a sensação de queda da temperatura pela sombra dos prédios que cobrem o Sol nas primeiras horas da manhã, o que o grupo entendeu como consequência da verticalização da cidade. Tal processo pode ser corroborado por Tonetti (2011) ao destacar que esses problemas fazem parte do cotidiano das pessoas em cidades com adensamento como o de Águas Claras.

Quanto à relação de afetividade e identidade com esse lugar em específico, percebida na questão que analisa a relação entre o lugar e a construção da identidade, o grupo ressaltou a convivência entre as pessoas e a comunicação interpessoal. É importante ressaltar que o grupo abordou isso ao falar sobre um local com praça e equipamentos como brinquedos, aparelhos de ginástica e bancos. Essa compreensão é reconhecida por Cavalcanti (2008), como já discutido anteriormente, ao referir-se à cidade como espaço habitual da vida cotidiana e local de encontro de diferentes grupos. Por fim, quanto ao consumo e acesso aos lugares do espaço, ressaltamos que o grupo conseguiu diferenciar um espaço privado de caráter público de um espaço público, pois houve o destaque para a escola e o supermercado não serem acessíveis a todos. Tal constatação, de fato, condiz com a realidade local, uma vez que nem todos possuem condições de acesso à instituição escolar, por ser particular, e ao supermercado, por não dispor de mercadorias de baixo custo, o que pode se relacionar às suas localizações, ambos situados em um bairro de classe média.

A imagem escolhida para representar o ponto 1 evidenciou a escola, o supermercado e os prédios que compõem a paisagem local. A legenda da imagem ressaltou corretamente a pouca disponibilidade de elementos naturais como a vegetação e destaca a presença da grama como elemento de beleza cênica para o local. Destacamos que essa percepção é importante para a construção do conceito de cidade, uma vez que permite analisar, desde cedo, com o senso crítico, os elementos que colaboram com o bem-estar em um ambiente urbano e, o mais importante, não dividiram a análise em Geografia humana e física. Ao contrário, mesmo em um local onde não era esperada a abordagem sobre a dinâmica físico-natural, o grupo teceu comentário. Infelizmente o grupo não demonstrou reconhecer o processo de atuação do Estado na produção do espaço. Acreditamos que esse fenômeno é mais abstrato aos alunos e, por não ser visível imediatamente na análise do primeiro plano da paisagem, constatamos que se tornou mais difícil percebê-lo. Assim, cabe uma pergunta a respeito dos fenômenos abstratos, qual seja, como tornar visíveis e/compreensíveis as ações do capital privado e estatal no espaço para estudantes do Ensino Fundamental? Esperamos que outras pesquisas debruçem sobre questões dessa natureza, a fim de auxiliar-nos no processo de ensino-aprendizagem relacionado ao assunto.

No ponto 2 – Estação Arniqueiras – o grupo destacou corretamente a centralidade exercida pela estação e citou no caderno de campo alguns elementos perceptíveis na paisagem, como os prédios residenciais, os locais de trabalho e as escolas, sendo todos no raio de acesso da estação. Ademais, ressaltou a presença das pessoas como um uso constante dos arredores da estação pela própria população local. As afirmações dos alunos dialogam com as concepções de Barreto (2010) e Lacoste (2003) ao destacarem a função de centralidade a partir da presença de atividades que antes estavam localizadas apenas na área do centro da cidade.

De forma indireta, o grupo reconheceu a atuação do Estado na produção do espaço, uma vez que relacionaram a estação com o surgimento de novas construções nas proximidades, o que de fato amplia o interesse do mercado imobiliário pela área. Do mesmo modo, o grupo explicitou corretamente a relação entre a estação e a valorização do solo, permitindo identificar a segregação socioespacial como fenômeno presente na cidade, alcançando as expectativas

esperadas para esse ponto de exploração e corroborando com Paula (2017), quando destaca a existência de diferentes cidades conforme o poder aquisitivo. Destacamos que reconhecer o processo de segregação socioespacial é fundamental para a prática cidadã, sobretudo em razão do elevado padrão de consumo dos alunos, o que poderia torná-los alheios à realidade que os cercam. Assim, a Geografia cumpre o seu papel, ao ser voltada à formação da cidadania, ao permitir que estudantes de diferentes classes sociais reconheçam as contradições existentes no espaço.

Além disso, o grupo identificou a relação do local com a rede intraurbana do DF e, apesar da descrição breve, ressaltou o processo de transporte para a locomoção no espaço, o que é referendado por Cavalcanti (2008) ao destacar a relevância do transporte (sobretudo coletivo) para que a vida possa ocorrer na cidade, bem como por Corrêa (1988) ao classificar a rede urbana como um conjunto de diferentes espaços urbanos integrados. Ainda em relação à mobilidade, o grupo identificou problemas entre o deslocamento a pé da escola até a estação. Destacamos relevância a esse fato pois, como já dito anteriormente, o elevado padrão de vida dos alunos, faz com que muitos sejam alheios à realidade e temíamos que eles restringissem a mobilidade urbana com os deslocamentos feitos por veículos automotores, pois esse é o principal modo de deslocamento dos alunos e seus familiares. Infelizmente o grupo não produziu legendas para as imagens a partir desse ponto de exploração, mas utilizou a estação do metrô como imagem emblemática para representar esse ponto de exploração.

Quanto ao 3º ponto de exploração – Parque Ecológico de Águas Claras – destaca-se que o grupo, mesmo sendo orientado desde o início para o preenchimento de todas as etapas, preencheu apenas uma das perguntas do caderno de campo, de modo que dispomos de poucos elementos para avaliar a aprendizagem a partir dos objetivos para esse local. O fato nos permite entender que a idade dos escolares em questão (7º ano) ainda pode demandar uma atenção maior por parte do professor quanto à realização das tarefas e nos leva a tecer uma indagação: (i) o aluno do ensino fundamental possui maturidade suficiente para elaborar as atividades sem a supervisão/fiscalização do professor? Em função da experiência do pesquisador enquanto professor de Geografia, defendo que o estudante nessa etapa escolar, precisa ser constan-

temente alertado sobre a necessidade de realização das tarefas, pois ele ainda está em um processo de formação de hábitos de estudos.

A única resposta dada pelo grupo foi coerente ao que propusemos, na qual destacou alguns dos elementos da paisagem que permitem identificar o passado do espaço em questão, como o resquício de área rural que o parque possui. Isso vai ao encontro das colocações de Cavalcanti (2008) ao relatar que a observação da paisagem permite perceber ações passadas na produção do espaço e é útil para que a leitura de mundo seja criada, uma vez que as rugosidades do espaço podem ser encontradas e interpretadas para uma melhor compreensão sobre as dinâmicas de transformação ao longo do tempo. Por fim, como imagem emblemática para ilustrar o ponto de exploração, o grupo escolheu um trecho do córrego Águas Claras, que possui um canal para desvio da água, o que é simbólico para a cidade e para o parque, embora a falta da legenda dificulte a discussão de uma análise mais profunda.

No quarto e último ponto de exploração da UTA – Área de convivência no Parque Ecológico de Águas Claras, destaca-se o valor que o grupo agregou à prática de esportes no parque, desde o direito ao uso do parque à importância de sua presença na cidade. O termo felicidade chegou a ser empregado na escrita, o que atribuímos relevância em função da cidade ser mais que um espaço de moradia, pois precisa estar vinculada ao processo de habitação, como destacado por Cavalcanti (2008) e Lefebvre (1991) ao relatarem a imprescindibilidade do direito à dignidade no ato de habitar um espaço.

Ainda sobre o assunto, Cavalcanti (2008) defende a afetividade como aspecto necessário à formação da cidadania para a vida urbana. Portanto, entendemos que falar sobre felicidade é relevante no processo de formação do conceito de cidade. Ao apontar sobre o comportamento cidadão, o grupo relata mais uma vez a prática cidadã ao destacar o respeito como fator fundamental ao bom relacionamento no parque. Essa observação do grupo é importante, pois as pistas do parque são estreitas e são utilizadas por pedestres e ciclistas ao mesmo tempo. Assim, as chances de acidentes são grandes, como descrito pelo grupo. Outro destaque dado pelo grupo foi a versatilidade quanto a idade dos usuários, uma vez que ilustraram a presença de crianças e idosos, o que valida a concepção de Lefebvre (1991) ao referir-se sobre a projeção da sociedade em um local. E por último, embora o grupo não tenha criado legenda para

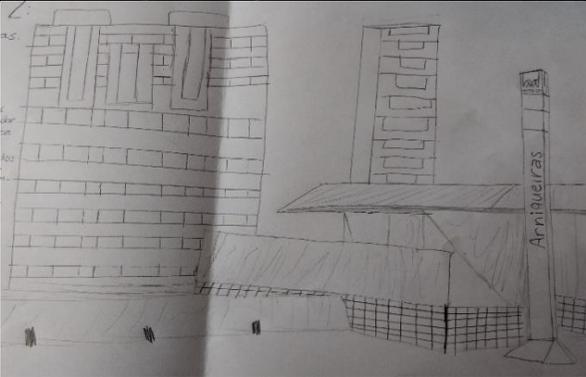
a imagem, o registro do parque com a cidade ao fundo é emblemático para ressaltar a importância desse espaço para o convívio de seus habitantes com qualidade de vida, direito à cidade e função de habitação.

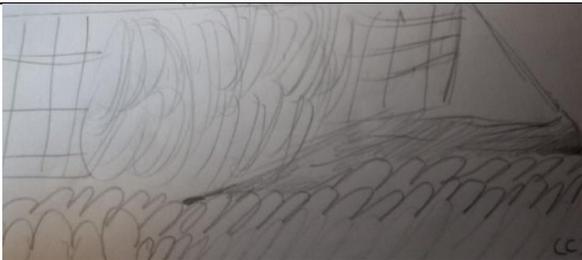
As respostas do grupo 1 permitem concluir uma maior apropriação dos conteúdos geográficos para a compreensão da cidade enquanto um todo. Embora o grupo não tenha produzido legendas para as imagens, o fato de existir coerência com os temas abordados em cada ponto da UTA nos motiva a encarar o trabalho de campo como um percurso metodológico de mediação didática nas aulas de Geografia, pois percebemos que a aprendizagem ocorreu em um ambiente de interação dos alunos com o meio repleto de sons, cheiros, sensações que possibilitaram a compreensão sobre a Geografia que se produz cotidianamente no espaço de vivência. Estar fora da sala de aula em uma atividade com propósito de construção de conhecimento, permitiu identificar processos, problematizar o cotidiano e entender que existem contradições mesmo em um local com foco voltado à população de classe média, abre um caminho para ampliar uma leitura crítica de mundo, além de reconhecer que dentro do espaço que se faz óbvio por conta da rotina, existem fenômenos geográficos que implicam consequências no modo de vida da população local, como o adensamento populacional, centralidade, rede urbana, segregação socioespacial, valor de uso e valor de troca da cidade.

Ressaltamos ainda que os estudantes ultrapassaram a etapa de descrição da paisagem, uma vez que conseguiram conectar os fenômenos à dinâmica visível e invisível nos locais como a discussão sobre centralidade e segregação socioespacial. Além disso, reconheceram que mesmo os espaços focados no lazer, têm dimensões geográficas e são fundamentais ao modo de habitação da cidade, que vai muito além da simples moradia.

A seguir, apresentaremos o quadro sistematizado e os resultados do campo do grupo 2.

Quadro 8 – Resultados do campo: Grupo 2.

<b>Ponto 1 – Praça em frente ao Colégio e Supermercado</b>			
<b>Especificação</b>	<b>Respostas</b>	<b>Imagem</b>	<b>Legenda da Imagem</b>
<b>Critérios</b>			
Identificar as consequências da verticalização e adensamento populacional	<i>... o espaço frio. ... se incomodar com o barulho dos carros. ... engarrafamento, lixo.</i>		<i>Aqui estamos representando o colégio... onde foi o nosso ponto de partida. Além de trazer muita movimentação, tem o supermercado que traz mais lazer aos moradores da região. O local traz a interação social</i>
Reconhecer a atuação do Estado na produção do espaço	<i>O governo criou Águas Claras para a população de classe média... para evitar a ocupação da classe baixa criam um local para a classe média.</i>		
Identificar a relação entre o lugar e a construção da identidade	<i>... serve de moradia para as pessoas que desenvolvem afetividade com o local.</i>		
Verificar a relação acesso/consumo	Não verificou.		
<b>Ponto 2 – Estação Arniqueiras</b>			
Identificar a relação de centralidade local	<i>... há um conjunto de prédios, comércios e serviços.</i>		<i>O metrô é um meio de transporte que interliga a cidade de Águas Claras com outras cidades ao redor (Rede urbana). Ele exerce centralidade na cidade, sendo que os apartamentos mais próximos dele são mais caros. O metrô também liga as cidades formadas pela segregação socioespacial.</i>
Relacionar o metrô à produção do espaço e à segregação socioespacial	Não relacionou.		
Identificar a relação do local com a rede urbana do DF	<i>... conecta a rede urbana do DF com Águas Claras</i>		
Identificar problemas relativos à mobilidade	<i>... o retorno fica muito engarrafado para as pessoas chegarem em suas casas e para o metrô.</i>		
<b>Ponto 3 – Parque Ecológico de Águas Claras</b>			
Identificar a história preterita do local na paisa-	Não respondeu.		<i>A vegetação do Parque de Águas Claras é típica do</i>

gem			
Avaliar as condições do parque urbano	<i>... córrego sujo.</i>		
Associar elementos da paisagem físico natural à qualidade de vida	<i>... a chuva escorre até o córrego levando impurezas, deixa o córrego sujo, assim diminuindo a visitação.</i>		<i>cerrado (A). O relevo é plano, sendo que em uma de suas partes há uma pequena inclinação (B) que, quando a chuva cai, conduz a água até o córrego Águas Claras (C).</i>
Avaliar as condições de preservação do cerrado	Não respondido.		
Identificar relação espaço e consumo	<i>... imóveis ao redor do parque são mais caros do que os longe do parque.</i>		
Identificar relação vegetação e ambiente urbano	<i>... as pessoas terem um espaço de conforto e lazer.</i>		
Identificar a paisagem sonora	<i>... as pessoas reclamam do barulho.</i>		
<b>Ponto 4 – Área de convivência no Parque Ecológico de Águas Claras</b>			
Perceber o direito ao uso do parque	<i>Direito de habitar e ter lazer no parque</i>		<i>O parque aumenta o valor do solo que está ao redor dele, pois as pessoas gostam de ter uma vida mais saudável e natural. Porém</i>
Identificar a importância do parque para a cidade	<i>... para se exercitar com o espaço verde da cidade.</i>		

	<i>... (sem o parque) a população fica reprimida.</i>		
Identificar o comportamento cidadão	<i>Tem mais conforto e lazer.</i>		
Identificar e analisar os usos e usuários do parque	<i>Eles brincam e jogam.</i>		

*há alguns problemas ambientais, como lixo (poluição); o córrego fica cada vez mais poluído pelas águas das chuvas, que leva até o córrego lixo e parte do solo.*

Fonte: Organizado pelo autor a partir do caderno de campo, 2019.

O grupo 2 respondeu a grande parte das perguntas presentes no caderno de campo e, para identificar as consequências do adensamento populacional e da verticalização, destacou a queda de temperatura, o incômodo causado por ruídos e a presença de lixo no local. Todos esses fatores são facilmente perceptíveis na rotina diária, mas o grupo não fez menção aos problemas de trânsito que são bem comuns na rodovia que conecta Águas Claras a Brasília nos horários de maior movimentação. Atentamos para o fato de muitos dos estudantes irem para a escola de carro, no horário em que as famílias estão se deslocando para o local de trabalho. Fato que limita a percepção do fato no interior da cidade de Águas Claras.

Ao descrever a relação entre o Estado e o capital na formação do espaço, o grupo reproduziu a fala do professor e trouxe a informação sobre a criação de uma cidade para a classe média, com o argumento de que a ação ocorreu para evitar a ocupação do espaço pelos mais pobres. A resposta é coerente e, embora esteja reproduzindo a aula expositiva do professor, aborda o tema com palavras diferentes e uma interpretação a partir dos fatos. Assim, ainda que a aprendizagem tenha ocorrido a partir da exposição do professor, os estudantes não destacaram elementos visíveis/perceptíveis (ou invisíveis) na paisagem para corroborar com a resposta. Importante destacar que o grupo compreendeu que o Estado foi o agente responsável pela segregação socioespacial nesse caso, ao destinar um local exclusivo para a classe média, como já discutido anteriormente.

Quanto à construção do referencial de lugar, o grupo trouxe a relação entre a situação de moradia e o desenvolvimento da afetividade. Entendemos que a resposta é coerente com a proposta de enxergar a cidade enquanto um lugar onde se produz o modo de vida, o que nesse caso, comunga com Cavalcanti (2008) ao destacar que o lugar é o domínio do que é vivido com o próprio corpo. Infelizmente o grupo não verificou a relação entre o consumo e o acesso aos espaços privados de caráter público. O desenho referente ao ponto de exploração ilustra a fachada da escola e do supermercado, tendo o destaque para a legenda que ressaltou a interação social proporcionada pelo espaço e uma impressão curiosa a respeito do mercado como espaço de lazer, o que nos remonta ao início da discussão desse capítulo, ainda referente à fase de pré-campo, onde ressaltamos a valorização que os alunos atribuem ao consumo, sendo que até o supermercado deixa de ser visto como local de abastecimento para o espaço de descontração.

De modo geral, as respostas foram satisfatórias quanto à compreensão dos fenômenos espaciais presentes no local, o que corrobora com a fala de Herrick (2010) ao ressaltar que o trabalho de campo atua sob a perspectiva da vivência e da aprendizagem experiencial, por isso a potencialidade de utilizar o local da Geografia do aluno para ressignificá-la, a partir dos conteúdos próprios da ciência, com vistas à formação de conceitos, tendo nesse caso, o potencial para a cidade.

Quanto ao segundo ponto de exploração da UTA, o grupo identificou a relação de centralidade exercida pela estação a partir da presença de prédios, comércio e serviços nas imediações, o que, mais uma vez, dialoga com a discussão empreendida por Barreto (2010), ao destacar que as atividades anteriormente centrais se dispersam pelo espaços com funções de centralidade.

Quanto à relação entre o metrô e a produção do espaço, bem como à segregação socioespacial, embora o grupo não tenha conseguido relacioná-las nas questões que voltavam a isso, ele discorreu sobre o tema ao apresentar a legenda do desenho criado para ilustrar esse ponto. Assim, o grupo ilustrou a área com um desenho que colocou a estação em primeiro plano junto de alguns prédios ao redor, relatou que os apartamentos mais próximos do metrô são mais caros e que o metrô conecta cidades formadas pela segregação socioespacial, fato validado por Maricato (1999) ao destacar que o fenômeno é parte ativa da exclusão social. Por isso, a necessidade de se desenvolver um trabalho de campo enquanto metodologia, amparada por reflexões teóricas adequadas ao que se estuda no local onde se manifestam os fenômenos.

O caso do grupo 2 ilustra que uma aprendizagem não alcançada em uma das etapas do campo pode ser atingida em outra(s). O trabalho de campo não pode constituir-se apenas como o campo em si. Considerando que a aprendizagem é processual, o pré, o campo e o pós-campo, que formam o trabalho de campo em sua totalidade, são fundamentais ao desenvolvimento cognitivo do estudante.

Sobre a rede urbana, o grupo destacou que o metrô conecta o DF a Águas Claras e aperfeiçoa esse argumento na legenda descritiva da imagem, quando indica que se trata de um meio de transporte utilizado para conectar cidades. Assim como o grupo anterior, a definição é confirmada por Corrêa (1988) e Cavalcanti (2008), uma vez que os autores destacam, respectivamente, a integração entre diferentes espaços e a importância do transporte, sobretudo o coletivo para a apreensão da cidade. É importante destacar que o metrô-DF não conecta todos os espaços

dessa unidade da federação, mas ele conecta a porção oeste do DF à rodoviária do Plano Piloto, lugar que permite a integração com diferentes espaços da unidade da federação e até mesmo com municípios do entorno do DF.

Consideramos que uma pequena viagem de metrô seria ideal para ampliar essa compreensão sobre o espaço, todavia, não foi possível em função das questões de tempo, impossibilitando, assim, a agregação de mais valor e significância ao trabalho de campo realizado, uma vez que permitiria uma visita a cidades como Ceilândia, a qual apresenta a lógica de produção do espaço completamente diferente de Águas Claras, por ter surgido como lugar de resistência de muitos dos candangos que participaram do processo de construção de Brasília e que foram abrigados em um local distante do centro do poder como lógica de segregação socioespacial. Mas desta vez, um espaço de moradia para a população de baixa renda que não poderia ficar a mostras no lugar reservado à classe política e aos servidores públicos.

Por último, o grupo identificou que um engarrafamento na área de retorno é um problema quanto à mobilidade, uma vez que limita o deslocamento de pessoas entre as casas e o metrô. É importante ressaltar que essa percepção foi possível graças à caminhada entre o primeiro e o segundo ponto de exploração da UTA, pois acreditamos que, no caso do desenvolvimento da atividade com o uso do transporte escolar, as chances de identificar essa problemática seriam reduzidas. Portanto, concordamos com Tuan (2013) ao destacar que a interação com o espaço é essencial, pois não basta visitar o lugar, mas é preciso vivenciá-lo também.

O grupo não respondeu à primeira pergunta do ponto 3, que versa a respeito do passado local a partir da análise da paisagem, tampouco sobre as condições da vegetação de Cerrado ali. Todavia, avaliou as condições do parque ao indicar que as águas do córrego Águas Claras estão sujas e associaram essa característica a uma possível redução do número de visitantes do parque como consequência imediata, pois as pessoas procuram esse espaço em busca de conforto e lazer. Tais afirmações vão ao encontro das discussões de Feiber (2004) e Cavalcanti (2008), quando ressaltam que as áreas verdes urbanas têm importância no sentido de valorizar o papel funcional no metabolismo da cidade e que as pessoas tendem a buscar espaços destinados a abrigar a vegetação nas cidades. Ademais, o grupo, novamente, demonstrou que a atividade pós-campo tem valia, uma vez que ilustrou o ponto 3 com uma árvore do cerrado, bem como o relevo e o córrego, de modo que valorizaram as dinâmicas físico-naturais presentes no parque e na cidade, diferente

da etapa do campo, pois não responderam às perguntas do caderno de campo. Apesar de considerarmos a representação imagética importante, o grupo não destacou a presença de espécies de vegetação exótica como um resquício do passado de ocupação do espaço por chacareiros, o que é visualmente evidente na paisagem em todo o percurso do parque. Entretanto, o grupo percebeu a paisagem sonora no espaço ao destacar que as pessoas se incomodam com o barulho da cidade. Assim, destacamos que a paisagem está relacionada às imagens construídas sobre o espaço e tem uma relação muito forte com a percepção individual, pois uma característica que, para o pesquisador se apresentava evidente, para o grupo não o foi, de modo que a percepção alcançou outros detalhes, como os ruídos urbanos no espaço do parque. Por último, o grupo soube relacionar o parque urbano à segregação socioespacial, o que agrega valor à análise da geografia local como um todo, sem diferenciar dinâmicas físico-naturais dos aspectos humanos, o que é reforçado por Morais (2011) ao destacar que o ambiente precisa ser compreendido a partir das interações sociais. Assim, apesar de não responder a todos os questionamentos, o grupo apresentou argumentos importantes sobre a relação entre a cidade e o parque enquanto ambiente urbano.

O último ponto da UTA é a área de convivência do PEAC. O primeiro objetivo desse ponto de exploração foi perceber o direito ao uso do parque e o grupo ilustrou esse processo relacionando-o ao lazer. Nesse caso, foi reproduzida a fala do professor ao abordar o direito de habitar indo além do direito de morar, fala que possui a anuência de Cavalcanti (2008) ao destacar que o direito de habitar está vinculado a ter acesso aos bens da cidade. Novamente, o parque foi associado à prática de esportes, de modo que sem o parque, a população fica reprimida. Essa fala precisa ser destacada, pois novamente corrobora com Cavalcanti (2008) ao afirmar que é direito do cidadão usufruir de tudo que a cidade tem, além de oportunizar ao cidadão o consumo da cidade. Vejam que diferente dos outros momentos, ocorre a valorização ao consumo dos espaços da cidade e não do consumo nos estabelecimentos comerciais situados na cidade. A importância de reconhecer a cidade como local que privilegia o deslocamento das pessoas, a obtenção de lazer gratuito e um espaço que pode se tornar libertário é indispensável ao processo formativo dos sujeitos escolares nessa idade.

A respeito do comportamento cidadão no parque, o grupo destacou o aumento das condições de conforto e a prática de brincadeiras e jogos, tal como afirma

Feiber (2004), ao indicar que a vegetação em espaços urbanos ameniza a radiação solar com o fornecimento de sombra e possibilita a redução da poluição atmosférica. Além disso, dialoga com a fala de Cavalcanti (2008) ao articular o direito à inclusão e participação nos espaços públicos da cidade, reforçando o direito à cidade indicado por Lefebvre (1991). Assim, é importante que jovens escolares reconheçam que os espaços da cidade podem ser apropriados como locais de produção geográfica a partir das brincadeiras e dos jogos que são limitados nos casos de uma infância atrás dos muros e das grades dos condomínios fechados.

Para ilustrar o ponto 4 da UTA, o grupo apresentou um desenho com uma figura humana em um espaço com árvores e morros, com formação de relevo semelhante ao que se encontra no parque. O grupo ressaltou o gosto das pessoas por um estilo de vida mais saudável e apresentou alguns problemas ambientais com o escoamento das águas das chuvas até o córrego, de modo que este tende a ficar poluído, embora não explicita o que motiva esse problema ambiental. Portanto, o grupo associou mais uma vez os aspectos ambientais aos sociais, o que consideramos fundamental para a compreensão e leitura da cidade, enquanto um conceito geográfico à luz dos processos e fenômenos do próprio cotidiano dos estudantes, o que permite antecipar ações antes de períodos mais complicados como a estação das chuvas no DF, que tende a agravar problemas de escoamento da água em uma cidade que tem grande parte do solo impermeabilizado.

Entendemos que o grupo em questão se apropriou de maneira satisfatória dos conceitos vinculados à cidade e apesar de não ter respondido a todos os questionamentos, até o momento conseguiu demonstrar que o lugar pode, de fato, constituir-se em território de aprendizagem, desde que o professor ressignifique os aspectos geográficos presentes nesse espaço, onde o cotidiano dificulta enxergá-los e interpretá-los, mas a análise geográfica possibilita compreendê-los, de modo que sejam instrumentos para a construção de conceitos. Isso se vincula a alguns dos nossos objetivos específicos: o de demonstrar que o lugar de vivência dos estudantes pode constituir-se território de aprendizagem na realização de trabalhos de campo; o de reconhecer a importância do lugar e da paisagem como categorias de análise do espaço geográfico para a construção do conceito de cidade; e o de entender o trabalho de campo enquanto metodologia propícia à aprendizagem geográfica.

Em seguida, apresentaremos e discutiremos os resultados do campo do grupo 3.

Quadro 9 – Resultados do campo: Grupo 3.

Ponto 1 – Praça em frente ao Colégio e Supermercado			
Especificação	Respostas	Imagem	Narrativa da Imagem
Critérios			
Identificar as consequências da verticalização e adensamento populacional	<p>... aonde tem mais Sol é mais quente – sensação térmica.</p> <p>... buzinas. De manhã ou de noite, horário de trânsito e trabalho, por haver muitas pessoas.</p> <p>... Poluição sonora, acúmulo de lixo e trânsito.</p>		<p>... cercado de diversos prédios ao seu redor, além de supermercado e praça pública (a todos). Isso realça a ideia de direito a cidade, porque todos podem ir até lá quando quiserem, para diferentes afins (sic). É um bom local para descanso e de fácil acesso aos prédios que o cercam.</p>
Reconhecer a atuação do Estado na produção do espaço	<p>... moradia ao público de classe média.</p> <p>... grandes cidades precisam atender bem essa classe, separar os povos em cidades é uma ótima organização.</p>		
Identificar a relação entre o lugar e a construção da identidade	<p>... Águas Claras pode servir como lar para muitos, com lugares pertos e criando uma vida estável e segura.</p>		
Verificar a relação acesso/consumo	<p>O supermercado sim, embora a escola não, pois é particular. A praça é acessível.</p>		
Ponto 2 – Estação Arniqueiras			
Identificar a relação de centralidade local	<p>No comércio, camelôs, prédios, circulações de pessoas. No final de tarde e no almoço.</p> <p>... várias pessoas voltando para casa após esco-</p>		<p>... um bom ponto de partida para várias pessoas, costuma ser mais cheio de pessoas durante o período de trabalho. Cercado de comércios, lojas ou tendas, por ter uma boa circulação de pes-</p>

	<i>la/trabalho.</i>		
Relacionar o metrô à produção do espaço e à segregação socioespacial	<i>... ajuda para o crescimento das cidades ao seu redor, logo o espaço de Águas Claras. ... suas arredondezas (sic) torna-se mais caro por ser nesse local. ... casas pertos de lugares importantes são de mais valor.</i>		<i>soas. Por ser mais aceitável morar perto do metrô, por ser um ponto de partida, o valor do terreno aumenta, logo as moradias ao seu redor tem um preço mais alto do que as outras.</i>
Identificar a relação do local com a rede urbana do DF	<i>... o metrô é meio de transporte para a rede urbana.</i>		
Identificar problemas relativos à mobilidade	<i>... as estradas são boas, principalmente para a passagem de pedestre. ... organização e certa rapidez.</i>		
<b>Ponto 3 – Parque Ecológico de Águas Claras</b>			
Identificar a história pretérita do local na paisagem	<i>Árvores do cerrado, as plantações, o rio, a vegetação, a seca visível.</i>		<i>O começo do parque é cercado de árvores e vegetação com características do cerrado, com uma seca visível. O rio não é uma água limpa, pelo assoreamento do solo, com a vinda da chuva, vários dejetos são levados para o córrego, tornando-a suja. É um grande centro para a população por ser um dos únicos lugares de Águas Claras que se concentra a natureza, novamente levando o ideal de direito a cidade</i>
Avaliar as condições do parque urbano	<i>... existem várias árvores com a vegetação inicial, embora tenha áreas queimadas.</i>		
Associar elementos da paisagem físico natural à qualidade de vida	<i>... no período de chuva, parte do solo é levado até o córrego, assoreamento. Isso deixa o córrego mais sujo.</i>		
Avaliar as condições de preservação do cerrado	<i>... a maioria da vegetação são plantas que foram trazidas para o parque, então, não nativas.</i>		
Identificar relação espaço e consumo	<i>... o consumo ao seu redor costuma ser mais caro.</i>		

Identificar relação vegetação e ambiente urbano	<i>Ser um destaque verde para um grande centro urbano, para pegar ar fresco, passear e ter um exemplo de vida saudável.</i>		
Identificar a paisagem sonora	<i>É bom acordar com os sons naturais do parque, pois é um som saudável. Já no parque, as pessoas procuram paz, logo, é ruim você ouvir os sons da cidade.</i>		
<b>Ponto 4 – Área de convivência no Parque Ecológico de Águas Claras</b>			
Perceber o direito ao uso do parque	<i>As pessoas se exercitam, descansam e brincam no parque. Esse é o direito de usufruir do parque.</i>		<i>Ao entrar no parque, nós vemos muitas pessoas, eventos ou festas, por ser um ponto agradável para a população. As pessoas querem um exemplo de natureza em suas vidas, por isso, costumam ir no parque. Diversas crianças, pessoas, atletas, ou gente que apenas faz exercícios vão para lá, curtir o exemplo de situação saudável que não podem ter no centro das cidades.</i>
Identificar a importância do parque para a cidade	<i>A falta desses lugares nas cidades pode causar maior ausência de lugares naturais e “verde”, onde você pode sair um pouco da urbanização.</i>  <i>Ele contribui para um ambiente mais natural para a cidade.</i>		
Identificar o comportamento cidadão	<i>... afeta positivamente os ciclistas e corredores do parque.</i>		
Identificar e analisar os usos e usuários do parque	<i>As crianças aproveitam o parque para brincar e se divertir, (o parque) é bem aproveitado por eles.</i>		

Fonte: Organizado pelo autor a partir do caderno de campo, 2019.

O grupo 3 descreveu as consequências da verticalização a partir das características vinculadas à temperatura e iluminação solar interrompida pelos prédios altos. Além disso, relata os ruídos causados pelo trânsito, a presença de lixo e a movimentação de pessoas pelo espaço como consequência do adensamento, o que pode concordar com Nucci (2008), ao afirmar que qualquer edificação acima de quatro pavimentos causa pressão aos seus arredores. Perceber essas características em uma cidade e generalizar esse conceito para interpretar outros espaços, pode colaborar com o desenvolvimento de um senso crítico pelo estudante e influenciá-lo a uma mudança de hábitos que conduzem a uma prática cidadã, além de permitir o desenvolvimento de um raciocínio geográfico que possibilite a interpretação do espaço. Apesar disso, assim como o grupo anterior, não foi tecida nenhuma crítica aos problemas de trânsito.

A respeito da atuação do Estado na produção do espaço, o grupo relatou a criação de uma cidade voltada à classe média. Não obstante, demonstra pouca compreensão acerca do conceito de segregação socioespacial, uma vez que considera a divisão do espaço em classes sociais uma coisa boa. Tal afirmativa, demonstra que o grupo concorda com a criação de cidades conforme a classe social do sujeito, como nos diz Paula (2017). Interessante destacar, que não havia indicação para responder às questões sobre segregação socioespacial nesse ponto da UTA, portanto, essa resposta partiu diretamente do grupo e da opinião que ele compartilha, o que nos surpreendeu ao destacar que “*separar os povos em cidades é uma ótima organização*”, pois reforça um pensamento elitista, uma vez que enxerga com bons olhos a ação do Estado para dividir os lugares conforme as classes sociais. Algo que no DF é reproduzido desde as etapas de construção de Brasília na década de 1950, uma vez que os acampamentos dos trabalhadores ficavam distantes dos canteiros de obras para evitar a permanência.

Sobre a relação entre o lugar e a criação de identidade, o grupo ampliou a escala de análise do local, saindo da praça em frente à escola para a cidade de Águas Claras como um todo, o que nos leva a destacar a identidade que o grupo construiu com a cidade. Ainda a respeito desse aspecto, a segurança da cidade como condição importante para a qualidade de vida foi citada, o que revela o processo de autossegregação mencionado por Sposito (2013), ao destacar os condomínios fechados, sendo uma realidade presente em Águas Claras e um local onde a classe média busca refúgio dos problemas sociais presentes no espaço urbano.

Por último, sobre o ponto 1, o grupo demonstrou compreensão a respeito da dinâmica de consumo na cidade e alcançou êxito ao separar os espaços conforme o potencial de consumo, pois separou a escola do supermercado e do parque. Destacamos que essa compreensão é relevante, pois ainda que sejam estudantes que se encontram em condição financeira privilegiada, demonstram uma visão restrita de DF, pois enxergam essa unidade da federação a partir de uma realidade que é muito particular como no caso de Águas Claras.

Também é importante ressaltar que eles estão em processo de construção da consciência social acerca das desigualdades que os cercam, pois não têm oportunidade de vislumbrar a pobreza, uma vez que são protegidos pelo poder aquisitivo das famílias, além de serem reféns de uma vida confortável que pode ser alienante quanto às desigualdades sociais. Ademais, embora percebam a desigualdade pelas telas do *smartphone*, a visão de pobreza é caricata e precisa ser mantida a distância, o que reforça o papel da Geografia para construir a leitura de mundo junto a uma classe social privilegiada financeiramente, de modo a permitir que estes sujeitos se tornem cidadãos menos alienados e ao mesmo tempo, conscientes da realidade que os cerca, para quem sabe, atuarem no futuro em ações que possam reduzir as desigualdades sociais.

A imagem registrada pelo grupo ilustra todos os elementos que compõem o primeiro ponto de exploração da UTA, uma vez que integraram a praça, os prédios residenciais, a escola e o supermercado. Ademais, o grupo faz menção ao direito à cidade ao destacar a função da praça enquanto um local de descanso acessível a todos, o que infelizmente é questionável. Pois esse é um acesso específico aos moradores, uma vez que os moradores das periferias que abrigam populações de baixa renda, não possuem espaços bem equipados como em Águas Claras.

Ressaltamos que a conexão entre o espaço público e o conceito de direito à cidade é uma importante análise a respeito do espaço e da formação cidadã para alunos que estão em idade tão jovem, o que reforça a abordagem de Cavalcanti (2008) referente a aprender da cidade. Este seria um aprendizado para a vida e embora corramos o risco de soar como utópicos, enxergamos que o conhecimento geográfico abre uma possibilidade de transformação futura dos hábitos destes estudantes ao se relacionarem com espaços de convivência coletiva, para valorizá-los e preservá-los com mais atenção. Mesmo com as limitações e todas as influências que estes ainda sofrerão durante o processo formativo, enxergamos na Geografia cons-

truída a partir do trabalho de campo, uma possibilidade para mostrar um caminho de mudança nas vidas de tais sujeitos.

Quanto ao segundo ponto da UTA, o grupo reconheceu o papel de centralidade exercido pelo espaço, ao citar a presença de camelôs e a movimentação de pessoas em diferentes horários do dia, além de descrever que para muitos, Águas Claras é uma cidade dormitório, pois destacou-se o retorno para casa após períodos de trabalho ou estudos. Reforçamos que essas impressões são importantes, pois permitem aos estudantes o reconhecimento de que Águas Claras é uma periferia de Brasília (RA I), que embora tenha um padrão de vida bastante elevado, não consegue absorver a mão de obra local com a oferta de empregos, o que leva a maioria da população a trabalhar em Taguatinga (RA III) ou em Brasília, com lentos deslocamentos pendulares diários. Além disso, reforça a compreensão de que existem diferentes cidades no DF e que a unidade da federação não se resume a Brasília, tendo inclusive diferenças culturais e identitárias relacionadas a cada lugar.

Ao relacionar o metrô à produção do espaço, o grupo destacou a presença de construções nas proximidades, o que reforça a percepção de que os lugares com infraestrutura atraem investimentos. Por sua vez, a respeito da segregação socioespacial, o grupo cita a estação como um lugar importante que valoriza os locais próximos. Ressaltamos que nesse caso, o grupo se refere ao mercado imobiliário e ao comércio local. Embora o argumento seja coerente, ainda nos incomoda a percepção ilustrada no primeiro ponto da UTA, ao indicar que a separação de lugares para pessoas com diferentes classes sociais é positiva no tocante a organização espacial.

A rede urbana, por sua vez, foi identificada a partir da utilização do metrô enquanto meio de transporte e, embora o grupo tenha utilizado uma frase curta, ao destacar que é um meio de transporte para a rede urbana, ela se apresenta de forma correta. Diferente disso, foi a resposta acerca de problemas quanto a mobilidade na cidade, na qual o grupo não conseguiu identificar. Ao contrário, teceu elogios quanto à circulação de pedestres. Isso não denota a realidade do deslocamento pelo espaço, já que até mesmo as faixas de pedestres estão apagadas no local e reforça a visão ensimesmada dos estudantes.

Por último, o grupo utilizou a chegada do trem a estação como imagem emblemática para registrar esse ponto de exploração e integrou características da rede urbana, centralidade e segregação socioespacial na legenda para representar os fenômenos perceptíveis e analisados nesse local. Assim, entendemos que o grupo

demonstrou uma compreensão satisfatória a respeito dos temas debatidos nesse ponto de exploração, embora não tenha reconhecido problemas quanto a mobilidade pelo espaço da cidade.

Ao explorar o terceiro ponto da UTA, o grupo apresentou bastante apropriação dos assuntos/conteúdos que foram discutidos. Para identificar os aspectos relacionados ao passado do local, o grupo destacou os aspectos naturais como o Cerrado e o córrego, além de mencionar a presença de plantações em pequenas propriedades próximas ao PEAC. Destacamos que a utilização da paisagem se fez importante, pois ela testemunha as ações passadas de distintos tempos (CAVALCANTI, 2008) e possibilita ao aluno a compreensão a respeito da produção do espaço a partir das ações e dos objetos em um contexto histórico-social. Mais uma vez podemos relacionar essa constatação a um dos nossos objetivos específicos, qual seja, o de reconhecer a importância do lugar e da paisagem como categorias de análise do espaço geográfico para a construção do conceito de cidade.

Para avaliar as condições do parque, o grupo relata que ainda existe vegetação original, mas ressalta a presença de áreas queimadas. Portanto, os estudantes identificaram a presença de problemas ambientais no PEAC, o que pode comprometer a procura pelo espaço, uma vez que este é um atrativo para as pessoas que buscam o verde nas cidades (CAVALCANTI, 2008). É importante ressaltar que o Trabalho de Campo foi realizado no mês de agosto, período de seca no DF, o que potencializa esse problema.

Quanto à dinâmica físico-natural, ao afirmar que parte do solo é levado até o córrego pelas águas das chuvas, o grupo retratou o escoamento superficial pluvial e o processo de assoreamento do córrego causado pelo transporte do solo com a água da chuva e destacou que o Cerrado não é a vegetação predominante no PEAC, ilustrando a grande transformação desse espaço ao longo do tempo e o desprezo ao domínio morfoclimático por governos anteriores. Ao ressaltar estes aspectos, o grupo nos atenta para a importância de analisar o espaço geográfico como um todo, sem separar Geografia física de Geografia humana, ou como Santos (2014) aborda, a relação entre homem e natureza como um processo sempre renovado que modifica a ambos, além de destacar que não há Geografia física que não seja parte da Geografia humana, de modo que, na verdade, existe a Geografia do homem.

A respeito do consumo na cidade, o grupo destacou que o preço nos arredores do parque costuma ser mais elevado, o que reforça a fala de Lefebvre (1991)

sobre o valor de troca que a cidade adquire, ou seja, a de um produto. Além disso, o grupo ressaltou que a presença do verde em uma área urbana se destaca pela presença de ar fresco e exemplifica o ideal de vida saudável, como destacado por Feiber (2004), sobre a demanda por parques urbanos para fugir da rotina estressante, fato que o mercado imobiliário se apropria e vende como imaginário de felicidade e sucesso.

A referência à paisagem sonora ressalta mais uma vez a importância que os estudantes atribuem à presença do PEAC, pois mencionam que os sons são agradáveis às pessoas que o procura em busca de paz, além da contraposição aos ruídos urbanos, o que reforça a necessidade de discutirmos a problemática da poluição sonora diante do nível de estresse na vida das cidades. É válido destacar que esse tema tem conquistado espaço entre a população do DF, pois constantemente são noticiados conflitos entre vizinhos por conta de ruídos e festas que ultrapassam o horário determinado pela lei do silêncio e os estudantes demonstram desde cedo que é fundamental procurar uma convivência que seja harmoniosa dentro dos limites da razoabilidade, de modo a facilitar a compreensão sobre o modo de vida na cidade

Por último, o grupo ilustra esse ponto da UTA com a legenda descritiva sobre os aspectos naturais do parque, ressaltando alguns problemas ambientais aparentes e relacionando a presença do PEAC ao direito à cidade, o que demonstra apropriação do conceito e um caminho para a construção da cidadania por jovens escolares. Esse grupo registrou um ipê amarelo como imagem emblemática do ponto de exploração, o que destacamos ser coerente, pois associa a presença de espaços de natureza no interior da cidade.

A respeito do 4º ponto de exploração da UTA, para falar sobre o direito ao uso do parque, o grupo destacou a prática de exercícios, brincadeiras e espaço para o descanso. Eles destacaram, ainda, quando dizem que a ausência de lugares semelhantes, impede a existência de áreas verdes na cidade, ademais, evidenciam que esse é um espaço importante, pois favorece uma fuga da urbanização no interior da cidade com a presença de espaços naturais. A utilização do termo fuga nos chama a atenção, pois traz a ideia que a cidade é um lugar de aprisionamento, ao invés de liberdade de circulação pelos espaços. Embora os estudantes não tenham explicado com maior clareza o motivo para a utilização do termo, entendemos que ele está relacionado à vida atrás dos muros dos condomínios, sendo que o parque se torna um local para as brincadeiras ao ar livre, passeios de bicicleta e patinete sem correr

riscos de atropelamento no trânsito carregado da cidade. Portanto, associado ao habitar na cidade.

A respeito do comportamento cidadão, da convivência harmoniosa entre grupos de pedestres e ciclistas nas dependências do parque, o grupo ressaltou que os usuários utilizam o espaço de forma positiva, mas não esclareceu com mais detalhes como isso ocorre na relação entre os usuários que compartilham o espaço, por exemplo. Além disso, salientou que as crianças aproveitam bem esse espaço, pois são utilizados para brincadeiras, o que se torna difícil nos condomínios fechados, em função das regras de convivência sobre o barulho que as crianças fazem quando estão em grupos.

Faz-se oportuno destacar que a imagem emblemática utilizada pelo grupo para ilustrar esse ponto da UTA não é coerente com a área, uma vez que não destacou a presença das pessoas, bem como os equipamentos públicos oferecidos como as quadras e os aparelhos de ginástica. Contudo, a legenda resalta que o parque é um lugar de festa utilizado por atletas e pessoas comuns que buscam um estilo de vida mais saudável. Essa descrição nos permite lembrar de Lefebvre (1991), mais uma vez, ao ressaltar que esse é o uso principal da cidade que garante o direito a uma vida urbana com qualidade e que possibilita o sentimento de habitação e pertencimento aos locais de uso coletivo.

De modo geral a análise das informações desse grupo demonstra que houve compreensão acerca dos conteúdos vinculados à cidade, possibilitando, assim, a construção do conceito de cidade. Isso é percebido pela clareza com que as respostas foram construídas, como a evidência dada a importância do parque ao afirmarem que *“Ao entrar no parque, nós vemos muitas pessoas, eventos ou festas, por ser um ponto agradável para a população”*. Apesar disso, nos chamou a atenção o fato de o grupo apresentar uma visão elitista sobre a segregação socioespacial, o que se revela como desafio para o professor ao mediar um conhecimento que seja libertário em diferentes classes sociais, para que até mesmo as mais privilegiadas financeiramente, construam um senso crítico a respeito das injustiças sociais visíveis no espaço.

Em seguida, apresentaremos e discutiremos as informações empíricas geradas, em campo, pelo grupo 4.

Quadro 10 – Resultados do campo: Grupo 4.

Ponto 1 – Praça em frente ao Colégio e Supermercado			
Especificação	Respostas	Imagem	Narrativa da imagem
Critérios			
Identificar as consequências da verticalização e adensamento populacional	<p>... os prédios tampam a luz solar e consequentemente os lugares sombreados serão mais frios.</p> <p>... os sons de obras, sons de carros e motos. À noite por exemplo, o barulho da moto impede alguns moradores de dormir.</p> <p>... Superlotação, poluição e aumento da violência.</p> <p>... o forte cheiro de lixo.</p>		<p>Nesta foto observamos as variações de iluminação solar ao redor do espaço, pelo fato de ter muitos prédios que geram sombra, sendo a própria escola um deles.</p>
Reconhecer a atuação do Estado na produção do espaço	<p>... fizeram isso para que esse lugar não virasse uma favela. Isso só aconteceu pois Brasília é uma cidade planejada.</p>		
Identificar a relação entre o lugar e a construção da identidade	<p>... esse é um lugar onde se dá um direito à cidade aos moradores.</p>		
Verificar a relação acesso/consumo	<p>... para entrar em um prédio precisa pagar e o único que é acessível a todos é o dono de casa (supermercado) e os objetos para malhar.</p>		
<b>Ponto 2 – Estação Arniqueiras</b>			

Identificar a relação de centralidade local	Não identificou.		<p><i>Águas Claras é uma cidade onde muitos de seus moradores trabalham em cidades vizinhas como Taguatinga e Plano Piloto, e para isso, precisam morar perto de uma forma de transporte como o metrô, e ao redor desses pontos o valor do solo aumenta justamente pelo fato de ficar perto do metrô.</i></p>
Relacionar o metrô à produção segregação sócio espacial	<p><i>... os prédios crescem em volta da estação justamente por causa da mobilidade entre Águas Claras e cidades vizinhas.</i></p> <p><i>... morar perto do metrô aumenta o valor do solo pois você fica mais próximo de uma forma de mobilidade.</i></p>		
Identificar a relação do local com a rede urbana do DF	<i>... muitas pessoas vem morar perto do metrô para facilitar a mobilidade, até porque boa parte da população trabalha no plano piloto.</i>		
Identificar problemas relativos à mobilidade	<i>... as pequenas calçadas</i>		
<b>Ponto 3 – Parque Ecológico Águas Claras</b>			
Identificar a história pretérita do local na paisagem	Não identificou.		<p><i>... podemos ver o ravinamento do solo, causado pelo escoamento da água das chuvas que correm até o córrego Águas Claras, o que causa o desgaste do solo, deixando essa marca característica na terra.</i></p>
Avaliar as condições do parque urbano	<i>... depois de muito tempo, a quantidade de árvores no parque reduziu drasticamente</i>		
Associar elementos da paisagem físico-natural à qualidade de vida	<i>As condições da água podem ser alteradas de acordo com as condições do solo pois pode contaminar a água.</i>		
Avaliar as condições de preservação do cerrado	<i>... a maioria das árvores são plantadas com o objetivo de crescer rápido para gerar som-</i>		

	<i>bra e essas plantas não são nativas do cerrado</i>		
Identificar relação espaço e consumo	<i>A localização do parque interfere no valor do solo</i>		
Identificar relação vegetação e ambiente urbano	<i>... perto do parque você sente aquela sensação de ar puro. ... a sombra das árvores que servem como local de descanso</i>		
Identificar a paisagem sonora	<i>... é possível ouvir o barulho das buzinas e etc., o que afeta a qualidade da visita pois você está indo ao parque principalmente para se desprender da vida cotidiana estressante/barulhenta.</i>		
<b>Ponto 4 – Área de convivência no Parque Ecológico de Águas Claras</b>			
Perceber o direito ao uso do parque	<i>... o parque é público, tem diversos eventos, é agradável e tem opções de transporte por todos os lados.</i>		<i>... podemos perceber a realização de um evento no parque, aberto para visita com diversas atrações e muitas pessoas aglomeradas em volta desse local, o que permite do visitante usufruir desses benefícios que o parque proporciona</i>
Identificar a importância do parque para a cidade	<i>... As pessoas que procuram uma vida mais saudável procuram o lugar nas proximidades com mais árvores e plantas. ... (a ausência do parque causa) o aumento da poluição, aumento da violência, bloqueio da entrada do Sol por prédio.</i>		
Identificar o comporta-	Não respondido.		

mento cidadão			
Identificar e analisar os usos e usuários do parque	<i>... estimula a prática de exercícios.</i>		

Fonte: Organizado pelo autor a partir do caderno de campo, 2019.

O grupo 4 respondeu a todas as perguntas propostas no caderno de campo para o primeiro ponto de exploração e destacou que as consequências para a verticalização e o adensamento populacional estão marcadas pelo bloqueio da iluminação solar, bem como pelos odores e ruídos perceptíveis na paisagem. É relevante mencionar que este foi o único grupo a mencionar a violência enquanto um típico problema causado pelas características em questão.

Ao falar sobre a produção do espaço em parceria com o Estado, o grupo destacou a segregação socioespacial e cita Brasília para explicar o processo, o que infelizmente se apresenta como equívoco, pois Águas Claras não corresponde à mesma dinâmica de produção do espaço e se constitui como outra RA, mesmo que inserida no domínio territorial do DF. O grupo disse ainda que a separação do território foi realizada para que o espaço “*não se tornasse uma favela*”, o que demonstra uma fala pejorativa a respeito dos espaços produzidos pela população de baixa renda no Brasil e ilustra o abismo social existente no país, pois como já falamos antes, o grupo de alunos pertence a uma classe social financeiramente privilegiada, comparada à média brasileira.

Quanto ao processo de identidade e afetividade com o lugar, o grupo cita o direito à cidade, ao destacar que o lugar permite o acesso a tal direito, mas não esclarece a maneira que torna isso possível. Por fim, o grupo demonstra compreensão a respeito da relação de consumo na cidade, e destaca as diferenças entre os espaços públicos e privados, atestando, assim, a ideia de Cavalcanti (2008), que destaca ser importante para o cidadão, ter direito a viver na cidade e circular por seus espaços. A imagem emblemática registrada para demarcar o ponto 1 apresenta os prédios de referência local, cuja legenda ressalta os impactos da verticalização e do adensamento no espaço da cidade de Águas Claras, como a “*variação da iluminação solar*” nos espaços ao redor da escola.

A respeito do segundo ponto de exploração, apesar de destacar que a linha do metrô separa a cidade em bairros Sul e Norte, entendemos que o grupo não identificou a relação de centralidade exercida pela estação do metrô. Não obstante, o grupo menciona a construção de novos prédios para abordar a produção do espaço e justifica esse processo em função da procura por mobilidade e fluidez no espaço, o que também é ressaltado para falar sobre o aumento do valor do solo no local, bem como para demonstrar a compreensão acerca da rede urbana proporcionada pela estação. Fato esclarecido ao mencionar o deslocamento da população entre o espa-

ço de moradia e o lugar de trabalho, que, para os moradores de Águas Claras, geralmente está no Plano Piloto e ressalta o processo de migração pendular, que é bastante comum para a população das diferentes cidades do DF.

Por fim, de forma breve, o grupo citou as pequenas calçadas para identificar os problemas de mobilidade e, diferente dos outros grupos, utilizou um prédio para abordar o ponto de exploração da UTA e justificou a escolha para falar a respeito das pessoas que buscam a proximidade com a estação de metrô para facilitar o deslocamento ao trabalho. A abordagem nos chamou a atenção, uma vez que este foi o único grupo a ilustrar o espaço com uma abordagem diferente dos demais, pois reforçou que a procura pelo metrô se configura enquanto uma conveniência ao modo de vida na cidade.

A respeito do terceiro ponto de exploração da UTA, o grupo não identificou elementos da paisagem para relacionar ao passado da cidade e, infelizmente, não soube avaliar as condições do parque, pois ao contrário do que foi respondido no caderno de campo, o número de árvores tem aumentado a partir da realização de ações voluntárias voltadas ao processo de replantio das mesmas. Por sua vez, sobre a qualidade de vida associada aos aspectos naturais, o grupo citou a possível contaminação da água por componentes presentes no solo e sobre as condições de preservação do Cerrado no local. Também destacou corretamente a presença de árvores exóticas voltadas ao paisagismo, fato que poderia ter sido explorado no primeiro objetivo da UTA, uma vez que esse é um resquício do passado da cidade, quando o GDF mantinha chacareiros na região para que o espaço se tornasse uma reserva destinada à especulação imobiliária.

Quanto à segregação socioespacial, o grupo destaca a interferência do parque quanto ao valor do solo, mas não presta maiores esclarecimentos sobre como esse fenômeno ocorre. No entanto, sobre a relação entre a vegetação e o ambiente urbano, o grupo evidenciou que os ruídos da cidade são audíveis no parque, o que afeta a qualidade da visita, uma vez que isso causa incômodo. Ressaltamos a importância a respeito dessa percepção a partir do que Sacramento e Souza (2018) nos falam sobre o exercício cognitivo necessário para analisar a paisagem, de modo que, assim, o observador interage com o espaço observado. Por fim, para ilustrar o ponto de exploração, o grupo utilizou uma imagem com uma cicatriz de ravinamento cuja legenda explica adequadamente o fenômeno: *“podemos ver o ravinamento do solo, causado pelo escoamento da água das chuvas que correm até o córrego*

*Águas Claras, o que causa o desgaste do solo, deixando essa marca característica na terra*". Importante observar que o grupo utilizou um termo geográfico de forma correta para identificar um problema ambiental urbano relacionado ao solo, que era conhecido apenas nos livros didáticos.

Em relação ao quarto e último ponto de exploração, o grupo destacou que o parque é público e conta com diversos eventos para falar sobre o direito ao uso, de forma a informar que sua importância está vinculada à procura por uma vida saudável e ao aumento da poluição, quando não se fazem presentes nas cidades. Outro fator que nos chamou a atenção foi o grupo mencionar, novamente, a violência, ressaltando que esse problema pode ser aumentado, caso não existam espaços de lazer como o parque, o que consideramos pertinente, uma vez que estes lugares têm função social e proporcionam áreas para a prática de esportes, convívio social, festas e eventos. Enfatizamos, porém, que lugares assim são indispensáveis nas periferias de baixa renda, uma vez que os jovens estão em maior condição de vulnerabilidade social.

O grupo também destacou que a prática de esportes está associada ao uso do parque e, infelizmente, não respondeu ao questionamento sobre o comportamento cidadão no espaço. Por fim, para representar este ponto de exploração, o grupo registrou uma fotografia com a presença de diversas pessoas em um evento que estava acontecendo na data do trabalho de campo e destacou essa situação na legenda ao falar que o parque promove benefícios às pessoas que o utiliza. Esse fato reforça a discussão empreendida por Leite e Barbato (2011) ao destacar a influência do lugar na forma como o sujeito compreende o próprio mundo, pois na verdade, todas as respostas estão associadas ao cotidiano destes alunos e não são análises frias e quantitativas a respeito do espaço. Trata-se da maneira como eles compreendem a organização e o modo de vida da cidade sob orientação da Geografia.

Após esse importante trabalho de apresentar e analisar os resultados da atividade desenvolvida em campo por cada um dos grupos, apresentaremos no próximo quadro uma síntese comparativa das informações produzidas pelos estudantes ao longo dos pontos explorados, para demonstrar a nossa compreensão sobre os resultados alcançados pelos alunos durante o processo de sistematização dos conhecimentos sobre a cidade, a partir da realização do campo e das respostas registradas no caderno de campo.

**Quadro 11 – Síntese comparativa dos resultados do campo.**

<b>Ponto 1</b>				
<b>Especificação</b>	<b>G1</b>	<b>G2</b>	<b>G3</b>	<b>G4</b>
<b>Crítérios</b>				
Identificar as consequências da verticalização e adensamento populacional	Identificou o bloqueio de iluminação solar pelos prédios localizados ao redor, além de sinalizar o incômodo causado por ruídos e o engarrafamento que é constante nessa cidade.	Identificou a queda de temperatura causada pela sombra dos prédios ao redor e sinalizou para os ruídos de carros, trânsito engarrafado e acúmulo de lixo.	Identificou pela sensação térmica ao ilustrar que os locais ensolarados são mais quentes; atentou-se para a poluição sonora e o acúmulo de lixo.	Identificou a queda de temperatura causada pela sombra dos prédios; sinalizou a existência de ruídos e atentou-se para a existência de poluição e violência.
Reconhecer a atuação do Estado na produção do espaço	Não reconheceu.	Reconheceu ao destacar que o Estado produziu o espaço e a segregação socioespacial, sobretudo por não permitir a ocupação pela população de baixa renda.	Não reconheceu.	Reconheceu que o Estado produziu o espaço e proporcionou a segregação socioespacial, ao destinar a cidade a uma população com renda específica.
Identificar a relação entre o lugar e a construção da identidade	Identificou a partir da interação das pessoas com o ponto de exploração.	Identificou ao considerar a área ao redor do ponto 1 como local de moradia das pessoas.	Identificou o espaço como local de segurança e estabilidade. Ademais, destacou o local como moradia para muitas pessoas em condições harmoniosas.	Identificou que o local proporciona o uso da cidade pelos moradores. Usou a expressão direito à cidade para se referir a apropriação simbólica do espaço pelos moradores.
Verificar a relação acesso/consumo	Verificou a partir da condição financeira.	Não verificado.	Verificou ao diferenciar os espaços públicos de caráter privado do espaço público de caráter coletivo e gratuito.	Verificou ao diferenciar os espaços ao redor enquanto o caráter público e público vinculado à iniciativa privada. Destacou que nem todos os espaços são acessíveis a todos.
<b>Ponto 2</b>				
Identificar a condição de centralidade local	Identificou pela presença de equipamentos públicos, moradias e movimentação das pessoas próximos à estação.	Identificou pela presença de prédios que concentram serviços, comércio e moradia nas áreas próximas à estação.	Identificou pela grande circulação de pessoas, bem como pela disponibilidade de comércio e serviços nas imediações.	Não identificou.
Relacionar metrô à produção do espaço e segregação	Relacionou a localização do imóvel ao valor	Não relacionou.	Relacionou o equipamento público a agregação de valor	Relacionou ao destacar a cidade cresceu ao redor

ção socioespacial	de mercado.		atribuída aos imóveis em suas imediações.	do metrô e que o equipamento público aumenta a mobilidade e contribui com o aumento do valor do solo.
Identificar a relação do local com a rede urbana do DF	Identificou a partir do deslocamento das pessoas pelo espaço do DF.	Identificou a integração de Águas Claras com o restante do DF a partir do metrô.	Relacionou a estação do metrô à circulação de pessoas no território do DF.	Ressaltou a circulação de pessoas pelo espaço do DF e a relevância do transporte em uma cidade dormitório.
Identificar problemas relativos à mobilidade intraurbana.	Identificou na paisagem a obstrução de rampas para deficientes nas calçadas.	Destacou que o volume de carros nas ruas deixa o trânsito engarrafado.	Não identificou.	Destacou que as calçadas são pequenas e que em muitos cantos, elas são pequenas para as pessoas.
<b>Ponto 3</b>				
Identificar a história pretérita do local na paisagem	Identificou pela presença da vegetação de cerrado e uma pequena propriedade rural próxima ao parque.	Não identificou.	Ressaltou a presença do Cerrado e das plantações próximas ao parque.	Não identificou.
Avaliar as condições do parque urbano	Não respondeu.	Destacou que as águas do córrego ficam sujas com impurezas escoadas pela água da chuva até ele.	Destacou a presença de queimadas na vegetação do parque e a presença de Cerrado.	Destacou a redução de árvores no espaço do parque e considerou que os aspectos naturais não estão bem preservados.
Associar elementos da paisagem físico-natural à qualidade de vida	Não respondeu.	Relacionou a vertente próxima ao córrego com o escoamento da água da chuva ao transportar lixo às águas do córrego.	Destacou a interação do relevo local com o acúmulo de sedimentos no córrego e a formação de assoreamento.	Destacou que a contaminação da água pode prejudicar a vida dos moradores que utilizam o parque.
Avaliar as condições de preservação do cerrado	Não respondeu.	Não avaliou.	Destacou que o Cerrado não é a vegetação predominante no parque, pois a maior parte da vegetação local é exótica.	Destacou que o Cerrado não é a vegetação predominante no parque em função da substituição de árvores que crescem com mais velocidade para gerar sombra, o que reflete, de modo indireto, a história pretérita da paisagem.
Identificar relação espaço e consumo	Não respondeu.	Destacou que o parque agrega	Identificou ao ressaltar a importância	Identificou ao destacar que os

		valor aos imóveis situados em suas proximidades.	do parque no interior da cidade e a forma como o comércio se apropria dessa localidade ao aumentar o valor sobre mercadorias.	imóveis próximos ao parque são mais caros, em função das sensações de conexão ao meio ambiente, por conta da presença de ar puro.
Identificar relação vegetação e ambiente urbano	Não respondido.	Ressaltou que a vegetação do parque proporciona sensação de conforto aos usuários.	Destacou a contribuição da vegetação para fornecer ar puro à cidade e para atrair a população ao desenvolvimento de atividades físicas.	Ressaltou que a vegetação proporciona um ambiente voltado ao descanso das pessoas por conta da sombra e do ar puro.
Identificar a paisagem sonora	Não respondido.	Identificou que os sons da cidade incomodam os usuários do parque.	Identificou os sons do parque como importantes para aumentar as condições de saúde e tranquilidade. Além disso, ressaltou que os ruídos da cidade prejudicam as pessoas.	Ressaltou que os ruídos urbanos afetam a qualidade da visita ao parque, pois as pessoas não conseguem se desprender do barulho presente no cotidiano da vida na cidade.
<b>Ponto 4</b>				
Perceber o direito ao uso do parque	Percebeu a prática de diferentes modalidades esportivas e de lazer no parque.	Relacionou o lazer no parque ao direito de habitar a cidade.	Considerou como usufruto do parque um espaço para a prática de atividades físicas.	Destacou que o parque é público e fornece diferentes eventos aos frequentadores. Ressaltou a presença de transporte para acessar a área do parque.
Identificar a importância do parque para a cidade	Identificou pela prática de esportes, possibilidade de convivência e garantia da felicidade.	Destacou a prática de exercícios físicos, aumento de conforto e felicidade para a população.	Identificou o parque como um local que abriga a natureza, destacou que a ausência de parque contribui para o stress.	Identificou ao ressaltar que a população que frequenta o parque busca um estilo de vida mais saudável. Ademais, ressaltou que a ausência do parque pode provocar problemas como a violência e a poluição, bem como a construção de mais prédios.
Identificar o comportamento cidadão	Identificou a necessidade de aumentar o respeito pelos usuá-	Ressaltou o acesso ao lazer com a prática de jogos, esportes	Identificou que ciclistas e pedestres convivem harmoniosamente no	Ressaltou a função social do parque como espaço que pos-

	rios do parque.	e brincadeiras.	parque e que ambos têm direito à cidade.	sibilita a prática de exercícios e inibe a violência.
Identificar e analisar os usos e usuários do parque	Destacou o uso de equipamentos e espaços do parque por diferentes grupos etários.	Destacou a prática de brincadeiras e jogos, mas não ressaltou quais são os usuários.	Destacou que o parque é um local para brincadeiras e diversão.	Ressaltou a utilização do parque como espaço para a prática de exercícios físicos.

Fonte: Organizado pelo autor a partir dos cadernos de campo, 2019.

Essas informações nos demonstram que a apreensão acerca dos fenômenos e processos presentes na cidade é satisfatória, e que os estudantes compreendem muitas de suas dinâmicas socioespaciais. Apesar de algumas perguntas do caderno de campo não terem sido respondidas e de algumas análises estarem incoerentes com fenômenos manifestos nos pontos de exploração da UTA, o envolvimento dos estudantes com a atividade proposta e o nível de conhecimento demonstrado com a maior parte das respostas do caderno de campo e a produção de páginas sobre a UTA na rede social *Instagram*, ilustram que o trabalho de campo pensado e aplicado como metodologia para o ensino de Geografia é de fato relevante e favorável à aprendizagem geográfica. Demonstram, ainda, que a análise da cidade à luz das categorias lugar e paisagem foram de extrema importância na análise do espaço geográfico de Águas Claras, e nisso, na construção do conceito de cidade, pois a todo o instante os alunos forneceram informações pertinentes à vivência na cidade, no entanto (re)significados pelo conhecimento geográfico. De igual modo demonstrou, também, que o lugar de vivência dos estudantes pode constituir-se território rico de aprendizagem na realização de trabalhos de campo, nas aulas de Geografia.

Essas afirmações nos permitem endossar a fala de Cavalcanti (2014) ao ressaltar que o lugar é referência à construção do conhecimento pelo estudante, quando este interage com a realidade, bem como, quando destaca que a cidade é vista como lugar por onde se produz um modo de vida. Encontramos essa abordagem nas respostas do caderno de campo e na síntese elaborada pelos estudantes, quando organizaram as imagens com as legendas na atividade pós-campo, como discorreremos a seguir, sem contar que as respostas apresentaram como os estudantes interagem com a paisagem a partir de suas mais variadas manifestações, como os cheiros, sons e imagens. Fato que reforça a abordagem de Cavalcanti (2014) ao ressaltar que a paisagem ajuda a compreender as concepções dos jovens a respeito da cidade e da vida urbana.

Consideramos que o objetivo específico voltado a demonstrar que o lugar de vivência dos estudantes pode constituir-se território de aprendizagem na realização de trabalho de campo foi atingido a partir da análise dos quadros de sistematização e síntese das informações empíricas, pois conseguimos ressignificar as imediações da escola que compõem o cotidiano dos estudantes à luz do conhecimento geográfico, de modo que, para promover a aprendizagem, não houve a necessidade de um deslocamento para lugares distantes, uma vez que os estudantes conseguiram (na maioria das vezes) encontrar o não-óbvio no óbvio, além de perceberem que a Geografia não está limitada ao livro didático, ao professor ou a sala de aula. Compreenderam, que a praça, a rua, a estação do metrô, o comércio, o vai e vem das pessoas, o parque, todos os espaços foram produzidos a partir de ações humanas em interação com sistemas de objetos. Estes, que se apresentam muitas vezes de forma contraditória e fazem parte do modo de vida dos estudantes.

Para encerrarmos a análise e a discussão das nossas informações empíricas, apresentaremos na próxima seção os resultados obtidos no pós-campo.

### **4.3 Atividade de Pós-campo**

Conforme anunciamos na parte metodológica desse trabalho, o pós-campo constituiu-se das seguintes atividades: (i) criação de páginas na rede social *Instagram* para a publicação, pelos alunos (em grupo), das fotografias que os mesmos registraram durante o trabalho de campo na UTA, sendo acompanhadas de uma legenda que melhor expressasse os fenômenos apresentados; e (ii) realização da mesma atividade (exercício) feita em grupo no pré-campo: o que é cidade? O que entendem por direito à cidade? Como é viver em uma cidade? O objetivo em voltar a tais questões foi analisar a contribuição do trabalho de campo na aprendizagem ou no avanço intelectual dos estudantes, vinculada aos conteúdos relacionados à cidade e à formação do seu conceito enquanto meio de interpretação do espaço geográfico. Nossas expectativas, em primeiro lugar, estavam voltadas para o estudante construir o conceito de cidade, compreendendo sua dinâmica espacial/geográfica, e segundo, que o trabalho de campo nas imediações da escola possibilitasse ao estudante a construção da cidadania, uma vez que por meio de operações mentais mais complexas, o aluno consegue fazer generalizações no pensamento, análises e sínteses da realidade estudada (e para além dela), permitindo-o entender o que é cida-

de, o direito à cidade e como é viver em uma cidade, ou seja, suas dinâmicas socio-espaciais e suas relações escalares mais amplas.

É oportuno salientar que nessa seção nosso foco é a análise da atividade ou do exercício realizado em sala de aula, pois a análise das fotografias já foi feita na seção 4.2, ao analisarmos o campo em sua totalidade. Desse modo, o desenvolvimento dessa atividade (exercício), realizada pelos mesmos grupos formados desde o pré-campo, resultou na seguinte sistematização, organizada por meio de uma síntese comparativa entre as duas etapas:

**Quadro 12 – Síntese comparativa do pré-campo e pós campo.**

<b>Pergunta 1. O que é cidade?</b>				
<b>Etapas</b>	<b>Grupos</b>			
	<b>G1</b>	<b>G2</b>	<b>G3</b>	<b>G4</b>
<b>Pré-campo</b>	<i>É uma cidade, com uma grande população, abriga pessoas de diferentes idades, possui comidas DELICIOSAS [sic], é bem movimentada, com muitos shoppings, escolas, mas o trânsito... Jesus!</i>	<i>A cidade é um lugar onde há aglomeração populacional com recursos para atender à população.</i>	<i>Um local onde tem estrutura para atender diversas pessoas, como saúde, educação, segurança, moradia, comércio, saneamento, limpeza, etc.</i>	<i>Centro que tem estrutura para capacitar diversas pessoas.</i>
<b>Pós-campo</b>	<i>Cidade é um local com moradia, comércio, emprego, escola, etc.</i>	<i>É uma aglomeração de moradias, pessoas, serviços e etc.</i>	<i>Cidade é uma área delimitada pelo governo que abrange infraestrutura, saneamento básico, comércio e saúde. Sendo um lugar que atende a necessidades do povo.</i>	<i>Cidade é um local urbano onde reside muitas pessoas que têm ou pelo menos era para ter o direito à cidade. É um local que tem infraestrutura para suportar muita gente.</i>
<b>Pergunta 2. O que vocês entendem por direito à cidade?</b>				
<b>Pré-campo</b>	<i>Possuir uma população respeitosa, segurança, um bom governo e administração.</i>	<i>É o direito a um local que disponibiliza recursos para atender às necessidades da população.</i>	<i>Direito das pessoas de exercer o controle sobre uma moradia.</i>	<i>Direito à cidade é o direito da pessoa ter acesso à urbanização que é muito comum nas cidades.</i>
<b>Pós-campo</b>	<i>Direito à cidade é poder usufruir de tudo que a cidade tem a oferecer, das áreas de lazer, comércio, etc.</i>	<i>Direito a tudo o que a cidade pode oferecer (serviços públicos, lazer, um sistema de transporte e etc.).</i>	<i>Direito à cidade é direito de ter tudo que a cidade proporciona.</i>	<i>... o direito da pessoa de ter os benefícios que a urbanização da cidade proporciona, por exemplo, o comércio, a proximidade do transporte, etc.</i>

<b>Pergunta 3. Como é viver em uma cidade?</b>				
<b>Pré campo</b>	<i>Muito bom, pois muitas coisas sempre estão perto, você conhece pessoas de todas as idades, possuem várias programações: shopping, parque, cinema, etc. Ah! E comida, muita comida. O único ruim é o trânsito.</i>	<i>Viver na cidade é ter lazer e ter acesso a educação, hospitais, farmácias e outros recursos públicos.</i>	<i>É viver em um lugar que você pode ter "tudo" por perto. Com mais disponibilidade.</i>	<i>Viver na cidade é muito bom, pois você fica próximo de tudo inclusive lojas, restaurantes, etc.</i>
<b>Pós-campo</b>	<i>Viver em uma cidade é muito bom, pois temos acesso à escola, comércio, moradia, diversão, além de conhecer diversas pessoas.</i>	<i>É ter acesso a tudo o que preciso com maior acessibilidade.</i>	<i>Viver na cidade é lidar com poluição sonora, visual, mas também significa ter acesso no comércio, shopping e divertimento.</i>	<i>... viver na cidade é ótimo, justamente pela proximidade de tudo, de lazer, de estudo, comércio e etc. É agradável a vegetação da cidade.</i>

Fonte: Organizado pelo autor a partir das atividades pré e pós-campo realizadas pelos estudantes, 2019.

A comparação das respostas das etapas pós-campo com o pré-campo nos permite afirmar que houve um avanço significativo por parte dos alunos. Entendemos que as ideias estão mais concatenadas e que os termos utilizados estão mais próximos da linguagem geográfica vinculada às dinâmicas do urbano, o que destacamos ser uma apropriação do conceito de cidade. Portanto, reconhecemos que houve a aprendizagem dos conteúdos vinculados à cidade a partir da realização de um trabalho de campo na cidade com os estudantes da própria cidade em questão. Chegamos a essa conclusão pois as respostas obtidas pela atividade de pós-campo ilustram avanço cognitivo dos alunos, sem contar que em conversas informais, destacaram que essa foi uma maneira bastante agradável de estudar e aprender, pois a atividade ultrapassou o que até então era conhecido como passeio escolar. A cultura de passeio ainda é muito forte, mas quando os alunos reconhecem que existe um método e embasamento teórico e que eles se enxergam como atuantes no processo de construção, ultrapassamos os limites do que até então era visto como uma atividade de recreação em um sábado de manhã.

A respeito da primeira pergunta, apesar de considerarmos que apenas o grupo 4 não definiu de maneira coerente com os conhecimentos cotidianos, entende-

mos que todos apresentaram evolução e consideraram a cidade enquanto um espaço geográfico, pois mencionaram a presença de aparatos próprios da infraestrutura local, serviços, empregos, comércio e até mesmo o direito à cidade. Destacamos que é relevante o fato de o grupo 4 mencionar que esse direito deveria ser garantido a todos, o que aparece em tom de crítica na resposta. Consideramos que isso se apresenta enquanto uma evolução cognitiva dos estudantes, pois a resposta dada no período do pré-campo, indicava se tratar apenas de capacitação das pessoas e não avançou além disso.

Quanto à segunda pergunta, durante a fase do pré-campo, entendemos que os grupos tiveram dificuldades para compreender o direito à cidade, pois mencionavam questões aleatórias como “*população respeitosa*” e “*controle sobre uma moradia*”. Todavia, as respostas do pós-campo demonstram a apropriação do conceito, bem como o uso de termos referentes ao tema, como (i) usufruto das áreas de lazer; (ii) direito aos serviços públicos que a cidade pode oferecer; (iii) direito aos benefícios que a urbanização da cidade proporciona aos moradores. Assim, os grupos apresentaram um consenso de que o direito à cidade corresponde ao usufruto do que a cidade oferece, ou como Lefebvre (1991) fala, o direito ao valor de uso em detrimento ao valor de troca. É importante indicar que os grupos entraram em consenso sobre o fato de que o direito à cidade está relacionado a tudo o que a cidade pode oferecer.

Por fim, as respostas da terceira pergunta demonstram que os estudantes relacionaram o modo de vida na cidade com os serviços, a moradia e as facilidades que a vida cidadina tem a oferecer, mas também tivemos respostas que reconheceram a existência de problemas urbanos cotidianos, como diferentes formas de poluição, o que entendemos ter sido possível com a valorização da paisagem e do lugar enquanto categorias de análise do espaço geográfico para a compreensão do conceito cidade. Portanto os alunos aprenderam que a cidade é educadora, como ocorre nos dizeres de Cavalcanti (2008) ao indicar que a cidade educa, forma valores, comportamentos e informa com sua espacialidade. Nesse aspecto, pode-se dizer que o trabalho de campo contribuiu para uma etapa de construção da cidadania desses sujeitos. Trabalhar e entender a cidade é reconhecer que sua interpretação leva à formação e exercício da cidadania, pois é o lugar onde, também, exercita-se o direito a ter direitos.

Com as informações empíricas apresentadas e discutidas, temos subsídios suficientes para responder às nossas perguntas iniciais, concernente às contribuições do trabalho de campo na formação do conceito de cidade e para a compreensão de suas dinâmicas socioespaciais, e se os estudantes compreendem melhor os processos geográficos que envolvem a cidade a partir do trabalho de campo. Assim, entendemos que o trabalho de campo contribuiu na formação do conceito de cidade a partir da análise/vivência de pontos específicos do cotidiano dos estudantes com tempo para problematizações, registros de informações via caderno de campo e síntese das ideias esboçadas com as páginas na rede social *Instagram* e com as respostas às perguntas do pós-campo. Destacamos que, apesar de as compreensões a respeito das dinâmicas socioespaciais propostas para discussão na UTA não terem sido alcançadas plenamente, a atividade se demonstrou satisfatória ao processo de ensino-aprendizagem, pois houve aprimoramento nas respostas elaboradas pelos grupos, bem como a demonstração de que os conhecimentos cotidianos evoluíram para conhecimentos sistematizados à luz da Geografia.

Ressaltamos que os alunos utilizaram os termos geográficos de maneira adequada. Esse fato caracteriza uma evidência de aprendizagem pois como demonstrado no pré-campo, as respostas ilustravam conhecimentos cotidianos com pouca percepção sobre a geografia presente nesses espaços e a participação do trabalho de campo colaborou para ampliar o repertório referente à Geografia da cidade.

Entendemos que houve raciocínio geográfico, uma vez que os estudantes conseguiram prever, por exemplo, que o córrego águas claras ficará sujo durante as chuvas, bem como os processos de segregação socioespacial referente às proximidades do metrô e do parque, ou a percepção a respeito da importância do parque para o modo de vida e ao direito à cidade.

Os alunos também identificaram os processos que compõem a dinâmica do urbano e estavam contemplados na UTA de Águas Claras, o que foi possível por conta de uma reflexão aprofundada sobre a dinâmica espacial inserida nesse território.

Reconhecemos que a participação dos estudantes na elaboração do caderno de campo e outras atividades de pós-campo como uma roda de conversa seriam ideais para uma aprendizagem ainda mais eficaz e significativa, mas entendemos que a maneira como o trabalho foi desenvolvido, com as limitações de tempo devido ao calendário da instituição escolar, ilustram uma maior realidade do professor que

está diariamente no chão da escola, que precisa conciliar o desenvolvimento de atividades extraclasse com a conclusão do cronograma previsto para o ano letivo, e que é possível construir conhecimentos por caminhos alternativos às aulas, simplesmente, expositivas ou à pedagogia tradicional.

Também reconhecemos que as informações empíricas ilustram com clareza que os estudantes melhoraram a compreensão a respeito dos processos geográficos que envolvem a cidade e o trabalho de campo mostrou-se bastante eficaz para esse resultado, pois acompanhou de maneira gradual o desenvolvimento cognitivo dos estudantes a respeito do conceito de cidade, bem como à leitura sobre as dinâmicas socioespaciais presentes na UTA delimitada, o que responde à segunda pergunta e nos permite alcançar o quarto objetivo específico da pesquisa (analisar a aprendizagem dos estudantes no que tange à formação do conceito de cidade e à compreensão de suas dinâmicas socioespaciais pelo trabalho de campo realizado), pois destacamos que houve aprendizagem e a mesma foi analisada no decorrer desse capítulo.

Por último, destacamos que a pesquisa contribuiu para que atingíssemos o nosso objetivo geral, que consiste em analisar as contribuições do trabalho de campo no processo de formação do conceito de cidade pelos estudantes, tendo como base de estudo, a unidade territorial de aprendizagem Águas Claras (RA XX) no DF. Assim, a partir das nossas discussões referentes às informações empíricas, compreendemos que o trabalho de campo: (i) possibilitou a problematização de um tema referente ao cotidiano dos estudantes, para que estes pudessem compreendê-lo a partir do conhecimento geográfico; (ii) proporcionou a vivência no espaço cotidiano para que a dinâmica socioespacial fosse compreendida a partir da sistematização do conhecimento mediado pelo professor/pesquisador; (iii) viabilizou enxergar o não-óbvio nos cenários de obviedade que compõem a rotina do ir e vir de casa para a escola; (iv) ajudou a construir o conceito de cidade de modo que os estudantes entenderam que se trata do resultado de um sistema de objetos e um sistema de ações ao longo do tempo; (v) colaborou para a análise dos fenômenos geográficos perceptíveis e imperceptíveis no espaço com a interpretação da paisagem e com a referência de lugar; (vi) favoreceu o desenvolvimento cognitivo dos estudantes de modo a reconhecer e construir a consciência cidadã de direito à cidade.

Com o destaque para as contribuições do trabalho de campo para a construção do conceito de cidade, referendamos a nossa suposição apresentada na intro-

dução dessa dissertação (quando bem realizado em suas dimensões teóricas e pedagógicas, o trabalho de campo facilita e torna significativa a aprendizagem dos conteúdos vinculados à cidade a partir do lugar de vivência dos estudantes, contribuindo, assim, na compreensão de suas dinâmicas socioespaciais e processos em escalas mais amplas), uma vez que a aprendizagem se torna significativa ao compreender o mundo a partir da leitura do lugar, de modo que o conceito se torna, de fato, um instrumento cognitivo de compreensão espacial do mundo, além de um modo de operar o pensamento. Destacamos que a estratégia do trabalho de campo confirma a fala de Vygotsky (2008), quando ressalta que um conceito é um complexo e genuíno ato de pensamento, o que se torna bastante relevante para os sujeitos escolares dessa pesquisa que estão em processo de formação de identidades e de construção da cidadania.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa nasceu enquanto reflexão da prática docente do pesquisador, que é professor há onze anos e sentiu a necessidade de repensar suas práticas em sala de aula, em um processo de formação continuada. Para que ela se tornasse possível, buscamos embasamento teórico referente a Geografia Escolar, trabalho de campo e ao ensino de cidade. Apresentamos ainda a proposta de Unidade Territorial de Aprendizagem, como um recorte espacial realizado no espaço cotidiano de estudantes, localizado nos arredores da escola, onde destacamos o potencial da relação de ensino-aprendizagem a partir da mediação didática no referencial de lugar que o estudante possui, fazendo uso dessa categoria e da paisagem de modo a permitir a análise do espaço geográfico e possibilitar aos estudantes, a construção do conceito de cidade a partir do trabalho de campo.

Reconhecemos que pela educação escolar, os alunos adquirem conhecimentos científicos e desenvolvem a capacidade de pensar criticamente os problemas e desafios postos pela realidade, a partir da habilidade de pensamento e competências cognitivas para compreender as contradições que se fazem presentes no espaço geográfico e atuar com prática cidadã, para que também ocorra transformação a partir do que se apresenta como pronto, em determinado momento na história. Para que isso aconteça, a escola precisa fomentar o desenvolvimento mental de modo que o estudante aprenda a pensar com base na informação científica, sobretudo nos tempos atuais de informações por *fake news* ou memes que utilizam uma linguagem divertida e bastante atraente aos jovens escolares, mas que podem cair no erro da simplificação ou da informação incorreta.

Para que os estudantes atinjam esse ponto, ressaltamos que a mediação didática é um caminho possível, pois ela se ampara por intervenções didáticas e pedagógicas do professor no processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo do aluno. Assim, o professor possui condições de proporcionar um ambiente de protagonismo aos alunos, no qual o trabalho de campo assume destaque enquanto uma proposta de metodologia ativa, pois retira o estudante da condição de passividade, uma vez que ele é levado a realizar reflexões e indagações no espaço de ocorrência dos processos e fenômenos geográficos, bem como a problematizar, sistematizar e sintetizar os conhecimentos construídos ao longo do processo.

Assim, ressaltamos a defesa que fazemos sobre uma Geografia Escolar que produz conhecimento a partir dos contextos que os estudantes estão inseridos, pois os territórios de vivência desses alunos apresentam a manifestação de fenômenos globais, que muitas das vezes são contraditórios, sobretudo em um país com características econômicas emergentes, como é o caso do Brasil. Embora, os estudantes partícipes da pesquisa possuam condição social privilegiada para os padrões brasileiros, ressaltamos que o desenvolvimento de um raciocínio geográfico para esse grupo é tão importante quanto para qualquer outro, pois também são pessoas que produzem o espaço em suas ações cotidianas e precisam construir a cidadania para a formação de uma sociedade pautada por justiça social.

O caminho encontrado nessa pesquisa para que isso ocorresse foi a partir do trabalho de campo e a formação do conceito de cidade. Assim, buscamos embasamento teórico sobre o assunto na plataforma *Web of Science* com a ambição de apresentar autores, além dos clássicos que já são discutidos pela Geografia Escolar brasileira, para quem sabe, contribuir de forma mais ampla à teorização de uma prática que é demasiado clássica no ensino de Geografia, mas que enfrenta obstáculos epistemológicos, quanto à sua concepção amparada por referencial teórico e rigor metodológico.

O trabalho de campo é uma importante estratégia metodológica de construção do conhecimento com o protagonismo do aluno, uma vez que possibilita de forma mais significativa a realização da leitura do espaço, de modo processual, o que conduz à formulação de conceitos e a compreensão do mundo. A atividade possui valor pedagógico, uma vez que proporciona a interação social, autonomia para a resolução de problemas, construção de conhecimento e desenvolvimento de habilidades de pesquisa. É importante ressaltar que tivemos a preocupação em desconstruir com os alunos a impressão de que a saída dos domínios da escola é sinônimo de passeio, pois esse está relacionado a lazer, brincadeiras e pura descontração. O trabalho de campo desenvolvido junto aos alunos teve, a todo instante, a demonstração que se tratava de atividade sistematizada, com objetivos claros, para que os alunos enxergassem o propósito e alcançassem a aprendizagem esperada: compreender as dinâmicas socioespaciais da cidade e para além dela a partir do seu conceito. Nesse caso, o foco foi a construção do conceito de cidade. O conceito foi apropriado nesse trabalho enquanto instrumento de compreensão espacial, que possibilita a interpretação dos processos intrínsecos à cidade. Por isso foi destacado

que a formação de conceito pelo estudante não tem um fim em si mesmo, mas constitui-se um meio para compreender a espacialidade do(s) fenômeno(s). Assim, o trabalho de campo procurou compreender os processos que atuaram para a composição da paisagem e do espaço, à luz do conhecimento geográfico, pois este não é fim, mas um meio de viabilização da construção desse conhecimento.

O trabalho de campo valeu-se de uma ferramenta auxiliar elaborada pelo professor/pesquisador, que é o caderno de campo. Consideramos sua utilização fundamental para auxiliar o processo de observação e análise da paisagem, pois ele foi elaborado a partir das características dos pontos de exploração da UTA delimitada pelo professor/pesquisador nas imediações da escola. Ademais, indicamos que o caderno de campo assume função importante, pois trata-se de uma documentação a respeito do que se está vivenciando no campo à luz da Geografia, de modo que ele se demonstrou bastante útil, também, na realização do pós-campo, pois serviu de referência aos estudantes, para conferência e recordação sobre os temas que haviam sido discutidos durante a etapa do campo. Percebemos que o tempo reservado às respostas do caderno se apresentou como bastante valioso no tocante à troca de ideias, discussão, levantamento de dúvidas e questionamentos aos pares e ao professor, sem contar que ele também foi utilizado como guia para visualizar todos os pontos que seriam explorados.

Para a realização do trabalho de campo, o professor/pesquisador delimitou uma Unidade Territorial de Aprendizagem, que se trata do espaço recortado/delimitado para fins educativos em Geografia, inserido nas imediações da escola. Trata-se de um território com potencial para ser explorado pedagogicamente, a partir de uma reflexão teórico-metodológica que partiu do professor/pesquisador sobre as concepções paisagísticas locais, das manifestações globais presentes no lugar, tendo como referência a espacialidade onde a escola se situa, pois a Geografia é uma ciência para a vida cotidiana, na qual seus conhecimentos são reflexões sobre a vida pessoal e coletiva. Por isso, a cidade (lugar de vivência dos estudantes) foi aproveitada como espacialidade para o trabalho de campo.

Ressaltamos que os arredores do espaço escolar possuem potencial valioso para proporcionar aprendizagem, de modo que este representa o lugar para os alunos e cada lugar é o mundo à sua maneira. Portanto, não vemos razões pedagógicas para viagens a lugares distantes, sem uma boa justificativa teórica destinada à aprendizagem, pois as próprias imediações da escola constituem-se ambientes de

aprendizagem ou unidade territorial de aprendizagem como definimos. Entendemos que existam fenômenos muito específicos, mas ressaltamos que, geralmente, as escalas local e regional podem ser aproveitadas para a realização de um trabalho de campo, pois além de tornarem significativas as aprendizagens, o elevado valor financeiro de uma viagem pode limitar o acesso aos estudantes e condicionar a aprendizagem a uma mercadoria, o que não é o interesse de uma educação libertária, que conduza a autonomia e à prática cidadã.

A presente pesquisa fez uso da cidade enquanto conceito importante para que os estudantes construíssem conhecimentos geográficos a partir da vivência. Ressaltamos que a apropriação da cidade Águas Claras enquanto espacialidade para a realização do trabalho de campo, nos permitiu abordar uma das cidades do DF, diferente do imaginário popular e do próprio IBGE, que trata toda a unidade da federação como uma única cidade e despreza as particularidades existentes ao longo da produção dos espaços.

Enxergar o não-óbvio no óbvio mostrou-se um desafio, pois os estudantes em questão têm a cidade como o lugar de ir e vir, o que a princípio se apresentava quase como orgânico. Todavia, questionamentos sobre o modo de vida dos alunos levantaram inquietações, uma vez que os alunos sentiram dificuldades em expressar com palavras o que se vivencia rotineiramente. A cidade assumiu destaque por se caracterizar como espaço da contradição e lugar da diferença. Portanto, compreendê-la fez-se importante para reafirmar um projeto de vida que garanta o direito à cidade e a construção da cidadania.

A cidade foi destacada como conceito por ser o lugar de vivência dos alunos, via de construção da cidadania e meio para interpretação dos processos intrínsecos à espacialidade, de modo a compreender em escalas mais amplas e atribuir significado ao que se aprende na escola, tendo como referência a geografia vivida pelos alunos. Ressaltamos, ainda, que nos apropriamos da perspectiva de uma cidade enquanto espaço geográfico que educa na medida em que ocorre a relação do sujeito com o espaço. Assim, tivemos a preocupação de extrair os fenômenos que se faziam presentes nas imediações da escola, para que a UTA demonstrasse potencial didático-pedagógico no processo de ensinar-aprender Geografia, com uma abordagem que buscasse, ao máximo, sair das concepções tradicionais de ensino e de aprendizagem.

Destacamos que a proposta é feita por um professor para professores, de modo que entendemos ser completamente viável a adaptações, conforme as condições apresentadas pela escola. Ressaltamos que os professores precisam conhecer bem a realidade espacial de seus alunos, para ressignificar a Geografia que se apresenta e se produz nesse espaço. A presente pesquisa nos despertou curiosidade sobre quais seriam as UTA's em diferentes cidades do DF, que apresentam realidades econômicas tão díspares. Analisar o modo como estudantes em diferentes realidades compreendem a cidade é uma proposta que pretendemos alcançar em uma futura pesquisa com maior tempo para execução.

Quanto à execução do trabalho de campo para fins específicos da pesquisa, buscamos o conhecimento prévio dos estudantes acerca do conceito de cidade, do direito à cidade e o modo de vida na cidade com a justificativa de que o espaço de vivência deve ser valorizado nas aulas e ressignificado junto aos conteúdos de Geografia. A partir dos resultados de pré-campo, entendemos que os conhecimentos cotidianos dos alunos se apresentaram com pouca apropriação do vocabulário geográfico e forte impressão a respeito do cotidiano e lugar de vivência como referência às respostas, a qual destacamos as referências ao consumo na cidade, pois em diversos momentos os alunos destacaram a presença de *shoppings* e restaurantes, o que de fato se apresenta como uma característica peculiar de Águas Claras. Não obstante, os alunos apresentaram pouca percepção a respeito do consumo da cidade e dos seus espaços coletivos como o PEAC.

O campo, por sua vez, foi constituído pela exploração da UTA pelos alunos, orientada pelo professor e pelas propostas de reflexões do caderno de campo. Embora nem todas as perguntas tenham sido respondidas, as impressões dos alunos foram coerentes com a atividade e demonstraram aprendizagem e avanço quanto ao desenvolvimento do discurso referente a temática. Fato que referenda a proposição de uma UTA e o uso do trabalho de campo como metodologia.

Os grupos se apropriaram da paisagem a partir de diferentes percepções como os sons, cheiros, texturas, além de demonstrarem compreensão ao analisarem as contradições do espaço. Destacamos a importância de percorrermos todo o trajeto a pé, pois isso agregou valor à experiência e contribuiu com a melhor apreensão sobre a leitura da cidade, para que a análise geográfica possibilitasse a utilização do espaço como instrumento para a construção do conceito.

O lugar mostrou-se pertinente à delimitação da UTA, às referências de construção de conhecimentos geográficos vinculados à cidade e à concepção do trabalho de campo, pois os estudantes identificaram a Geografia que eles constroem no cotidiano e na vivência com o espaço, de modo que essa categoria permitiu a ressignificação dos espaços pela interpretação geográfica do que eles já apreendiam rotineiramente.

A apresentação das informações do pós-campo, ilustraram que houve aprimoramento de conhecimentos diante dos conhecimentos cotidianos apresentados no pré-campo. A partir do que foi demonstrado pelos alunos, percebemos que a concepção inicial sobre o modo de vida foi ultrapassada, de modo que eles enxergaram outros elementos, além do que se identificava à luz do conhecimento geográfico. A evolução a respeito do conceito de cidade foi expressiva, o que inclui as noções espaciais relativas ao urbano. Estuda-se a cidade pois nela são explicados os processos espaciais de forma mais concreta. Eles são específicos da dinâmica urbana e os alunos associaram de forma coerente os espaços de circulação, lazer e convívio das pessoas com o valor de uso para além do valor de troca.

As informações ratificaram a proposta de cidades educadoras, uma vez que as informações empíricas retratadas pelo plano da paisagem citadina foram ressignificadas pelos estudantes. Assim, a aprendizagem da cidade com o uso de um trabalho de campo na cidade, possibilitou que a cidade fosse compreendida por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, de modo que esperamos que a prática cidadã se constitua enquanto processo cognitivo destes escolares.

Acreditamos que os resultados obtidos referendaram a nossa suposição de que, quando bem realizado em suas dimensões teóricas e pedagógicas, o trabalho de campo facilita e torna significativa a aprendizagem dos conteúdos vinculados à cidade a partir do lugar de vivência dos estudantes, contribuindo, assim, na compreensão de suas dinâmicas socioespaciais e processos em escalas mais amplas. Esperamos ter evidenciado a importância do ensino de Geografia como prática para a construção da cidadania, a realização do trabalho de campo enquanto metodologia e a construção do conceito de cidade enquanto instrumento cognitivo de formação do raciocínio geográfico, posto que é uma das funções da Geografia no âmbito da Educação Básica.

Para finalizar, a pesquisa foi de grande valia para o professor/pesquisador, uma vez que possibilitou a reflexão sobre a sua prática, bem como o acompanhar do

desenvolvimento de estudantes durante a execução de uma atividade que é considerada clássica diante do ensino de Geografia. Ademais, identificar o processo de aprendizagem de escolares é um fenômeno emocionante, que amplia os nossos saberes profissionais, bem como, os conhecimentos a respeito do desenvolvimento de competências de seres humanos a partir do conhecimento geográfico. Ressaltamos que esse processo é demasiado importante para agregar valor ao profissional professor, à Geografia enquanto disciplina na escola e às práticas cidadãs, que podem colaborar para a formação de uma sociedade menos desigual, uma vez que as realidades são compreendidas, interpretadas e passam a compor a trajetória formativa dos sujeitos escolares.

## REFERÊNCIAS.

AB'SÁBER, Aziz Nacib. **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. Ateliê Editorial, 2003.

ALBUQUERQUE, Mariana Zerbone Alves de. **A lógica da produção do espaço de Águas Claras na reprodução do capital no Distrito Federal**. 2009. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo; ROCHA-LEÃO, Otávio Miguez de. Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado? **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 84, p. 51-67, 2006.

ALVES, Adriana Olivia; SOUZA, Malu Ítala Araújo. A GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS: a leitura integrada da paisagem para a construção de conceitos dos conteúdos relevo-solo-rocha. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 5, n. 10, p. 277-299, 2016.

AMOS, Ruth; REISS, Michael. The benefits of residential fieldwork for school science: Insights from a five-year initiative for inner-city students in the UK. **International Journal of Science Education**, v. 34, n. 4, p. 485-511, 2012

ANDRADE, Maria Margarida de. Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação. 10. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

BARRETO, Rogério. O centro e a centralidade urbana – aproximações teóricas a um espaço em mutação. **Cadernos curso de doutoramento em geografia. FLUP**, 2010.

BERNET, J. T. Ciudades educadoras: bases conceptuales. In: ZAINKO, M. A. S (org). Ciudades educadoras. Curitiba: Ed. Da UFPR, 1997.

BERTRAND, G. Paisagem e geografia física global – esboço metodológico. **Cadernos de Ciências da Terra**, São Paulo, n. 13, p. 1-27, 1968.

BORGES, Mavistelma Teixeira Carvalho. A construção de conceitos no ensino de Geografia por meio do trabalho de campo em bacia hidrográfica. 2018. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiás.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. UNIÃO. Lei nº 12.587, de 3 de janeiro de 2012, que institui as diretrizes da Política nacional de mobilidade Urbana. **Diário oficial da União**, v. 4, 2012.

BRUNER, Jerome. *A Cultura da Educação*. Tradução Marcos Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CALLAI, Helena Copetti. A formação do profissional da Geografia. **Ijuí: Unijuí**, 1999.

\_\_\_\_\_. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: NEPEG, 2010.

\_\_\_\_\_. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?. **Terra livre**, v. 1, n. 16, p. 133-152, 2015.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. Papyrus Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. Geografia e práticas de ensino: Geografia escolar e procedimentos de ensino numa perspectiva sócio-construtivista. **Goiânia: Alternativa**, 2002.

\_\_\_\_\_. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 25, n. 66, p. 185-207, 2005.

\_\_\_\_\_. Geografia Escolar E a Cidade (a). Papyrus Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. Aprender sobre a cidade: a geografia urbana brasileira e a formação de jovens escolares. **Revista Geográfica de América Central**, v. 2, p. 1-18, 2011.

\_\_\_\_\_. O ensino de geografia na escola. **Lana de Souza Cavalcanti.- Campinas, SP: Papyrus**, 2012.

\_\_\_\_\_. Geografia escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social. In: Eunice Isaias da Silva; Lucineide Mendes Pires. (Org.). **Desafios da Didática de Geografia**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2013a, p. 45-65.

\_\_\_\_\_. Apre(e)nder a paisagem geográfica: a experiência espacial e a formação do conceito no desenvolvimento das pessoas. In: PEREIRA, M.G. **La opacida- de del paisaje: formas, imágenes y tempos educativos**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013b. p. 219-238.

\_\_\_\_\_. A metrópole em foco no ensino de Geografia: o que/para que/para quem ensinar?. **PAULA, Flavia Maria de Assis Paula; CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo de. O ensino de Geografia e Metrópole**, v. 1, p. 30-55, 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolu- ção e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 2003, 16(2), pp. 221-236.

CHOAY, Françoise et al. **Le sens de la ville**. 1969.

CHRISTOFOLETTI, Antonio. *As perspectivas dos estudos geográficos*. In: CHRIS- TOFOLETTI, Antonio (org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982.

CLAUDINO, S. Educação Geográfica, Trabalho de Campo e Cidadania. O Projeto Nós Propomos. **O Ensino na Escola de Hoje. Teoria, Investigação e Aplicação**, p. 265-303, 2018.

CLAVAL, Paul. Réflexions sur la centralité. **Cahiers de géographie du Québec**, v. 44, n. 123, p. 285-301, 2000.

COMPIANI, Mauricio; CARNEIRO, Celso Dal Ré. Os papéis didáticos das excursões geológicas. **Enseñanza de las Ciencias de la Tierra**, v. 1, n. 2, p. 90-97, 1993.

COOK, Victoria Ann. The origins and development of geography fieldwork in British schools. **Geography**, v. 96, p. 69, 2011.

COOK, Victoria A.; PHILLIPS, Deborah; HOLDEN, Joseph. Geography fieldwork in a 'risk society'. **Area**, v. 38, n. 4, p. 413-420, 2006.

CORRÊA, Roberto Lobato. O estudo da rede urbana: uma proposição metodológi- ca. **Revista Brasileira de Geografia**, v. 50, n. 2, p. 107-124, 1988.

\_\_\_\_\_. *Territorialidade e corporação: um exemplo*. In: SANTOS, Milton, SOU- ZA, Maria Adélia A. de, SILVEIRA, Maria Laura. **Território: globalização e frag- mentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.

\_\_\_\_\_. **Trabalho de campo e globalização**. Trabalho apresentado no colóquio “O discurso Geográfico na Aurora do século XXI”. Programa de pós-graduação em Geografia - UFSC. Florianópolis: 27-29 de novembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Rede urbana e formação espacial: uma reflexão considerando o Brasil. **Revista Território, Rio de Janeiro**, v. 5, n. 8, p. 121-129, 2000.

DAVYDOV, V. V. Problems of developmental teaching—The experience of theoretical and experimental psychological research. Parte II—Cap. 5-Learning activity in the younger school age period. Cap. 6-The mental development of younger school children in the process of learning activity. **Soviet Education**, 1988.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Complementar nº 265, 14 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a criação de Parques Ecológicos e de Uso Múltiplo no Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal, 23 de dezembro de 1999.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – Águas Claras – PDAD, 2016. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/PDAD-%C3%81guas-Claras-1.pdf>>. Acesso em 5 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **PARQUE ECOLÓGICO DE ÁGUAS CLARAS**. Disponível em: <<http://www.aguasclaras.df.gov.br/2016/06/30/parque-ecologico-de-aguas-claras/>> Acesso em 15 jul. 2019.

DUMMER, Trevor JB et al. Promoting and assessing ‘deep learning’ in geography fieldwork: An evaluation of reflective field diaries. **Journal of Geography in higher education**, v. 32, n. 3, p. 459-479, 2008.

FEIBER, Silmara Dias. Áreas verdes urbanas. imagem e uso - o caso do passeio público de Curitiba-PR. **Raega-O Espaço Geográfico em Análise**, v. 8, 2004

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa-3. Artmed editora, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª. Ed. **Rio de Janeiro: Paz e Terra**, v. 3, 1987.

FULLER, Ian; GASKIN, Steve; SCOTT, Ian. Student perceptions of geography and environmental science fieldwork in the light of restricted access to the field, caused by foot and mouth disease in the UK in 2001. **Journal of Geography in Higher Education**, v. 27, n. 1, p. 79-102, 2003.

FULLER, Ian C.; FRANCE, Derek. Securing field learning using a twenty-first century Cook's Tour. **Journal of Geography in Higher Education**, v. 39, n. 1, p. 158-172, 2015.

GIMENEZ, Humberto Marshal Mendes. **Interpretação do espaço urbano de Maringá: a lógica da verticalização - período de 1990 a 2005**. 183 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

GIROTTO, Eduardo Donizeti; MORETTO, Beatriz Campos. Entre a escola e a universidade: os múltiplos sentidos do trabalho de campo como mediação didática. **GeoTextos**, v. 13, n. 2, 2017.

GUIMARÃES, IARA. Ensino de Geografia, mídia e produção de sentidos. **Terra Livre**, v. 1, n. 28, p. 45-66, 2015.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do " fim dos territórios" à multiterritorialidade**. Bertrand Brasil, 2004.

HARDT, Letícia Peres Antunes. Paisagismo de praças e parques. In: UNIVERSIDADE LIVRE DO MEIO AMBIENTE. Curso sobre "Arborização urbana". Curitiba, 1995.

HARRISON, Margaret; SHORT, Christopher; ROBERTS, Carolyn. Reflecting on reflective learning: the case of geography, earth and environmental sciences. **Journal of Geography in Higher Education**, v. 27, n. 2, p. 133-152, 2003.

HERRICK, Clare. Lost in the field: ensuring student learning in the 'threatened' geography fieldtrip. **Area**, v. 42, n. 1, p. 108-116, 2010.

HOPE, Max. The importance of direct experience: A philosophical defence of fieldwork in human geography. **Journal of Geography in Higher Education**, v. 33, n. 2, p. 169-182, 2009.

KAERCHER, Nestor André. A geografia escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num fast food?. **Terra livre**, v. 1, n. 28, p. 27-44, 2015.

KENT, Martin; GILBERTSON, David D.; HUNT, Chris O. Fieldwork in geography teaching: A critical review of the literature and approaches. *Journal of geography in higher education*, v. 21, n. 3, p. 313-332, 1997.

KLIASS, Rosa Grena. Parques urbanos de São Paulo e sua evolução na cidade. São Paulo: Pini, 1993.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectivas, 1975.

LACOSTE, Yves. **De la géopolitique aux paysages: dictionnaire de la géographie**. Armand Colin, 2003.

\_\_\_\_\_. **A geografia-isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Papi-  
rus, 2005.

\_\_\_\_\_. A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pes-  
quisadores, estudantes e cidadãos. Boletim Paulista de Geografia, n. 84, p. 77-92,  
2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 6ª  
ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LEAL, D. F. R. (2010). **As saídas de estudo na aprendizagem da Geografia e da  
História**. Dissertação (Mestrado em ensino de História e Geografia) – Faculdade de  
Letras da Universidade do Porto. Porto, 2010.

LEITE, Cristina Maria Costa. Geografia no Ensino Fundamental. **Revista Espaço e  
Geografia**, v. 5, n. 2, 2002.

\_\_\_\_\_. O CONCEITO LUGAR NA PERSPECTIVA DA GEOGRAFIA ESCO-  
LAR. Itinerarius Reflectionis, v. 14, n. 2, p. 01-15, 2018.

LEITE, Cristina Maria Costa; BARBATO, Silviane. Reflexões sobre a construção do  
conceito de lugar na escola contemporânea. **Revista Espaço e Geografia**, v. 14, n.  
2, 2011.

LEFEBVRE, Henri. O direito à cidade. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

LIBÂNIO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na  
perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Re-  
vista**, v. 20, n. 24, p. 113-147, 2004

\_\_\_\_\_. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, p. 5-24 2006.

\_\_\_\_\_. Docência universitária: formação do pensamento teórico-científico e atuação nos motivos dos alunos. In: D'ÁVILA, C. (Org.). **Ser professor na contemporaneidade**: desafios, ludicidade e protagonismo. Curitiba: Editora CRV, 2009.

\_\_\_\_\_. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Claudivan Sanches; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia (Londrina)**, v. 18, n. 2, p. 173-191, 2009.

LÖWEN SAHR, Cicilian L. Dimensões de análise da verticalização: exemplos da cidade média de Ponta Grossa-PR. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, 2000, v.5, n.1, p.9-36.

MARICATO, Erminia. Metrópole na periferia do capitalismo. Ilegalidade, desigualdade e violência. **Capital & Class**, v. 23, n. 3, p. 182-185, 1999.

MCGUINNESS, Mark; SIMM, David. Going global? Long-haul fieldwork in undergraduate geography. **Journal of Geography in Higher Education**, v. 29, n. 2, p. 241-253, 2005.

MICHEL, Maria Helena. Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Jerusa Vilhena de; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, vol. 17, nº 2, 2018, p. 422-436.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. **O ensino das temáticas físico-naturais na Geografia escolar**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. Editora Contexto, 2015.

MOREIRA, Ruy. Para onde vai o pensamento geográfico? por uma epistemologia crítica. Editora Contexto, 2017.

NEVES, Karina Fernanda Travagim Viturino. **Os trabalhos de campo no ensino da geografia: reflexões sobre a prática docente na educação básica**. Editus, Editora da UESC, 2015.

NUCCI, João Carlos. **Qualidade ambiental e adensamento urbano: um estudo de ecologia e planejamento da paisagem aplicado ao distrito de Santa Cecília (MSP)**. Edição do autor, 2008.

OLIVEIRA, MHC de; MONTEIRO, I. da S. Didática dos estudos sociais Didática dos estudos sociais Didática dos estudos sociais: como aprende-como ensinar. 1988.

OOI, Giok Ling. 'Where are the buses'? Role of geography fieldwork in a socially fragmented world. 2008.

PAULA, Flávia Maria de Assis Paula. A segregação espacial no ensino de geografia: alguns elementos teórico-metodológicos para seu estudo em sala de aula. OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira; PIRES, Lucineide Mendes. Ensinar sobre a Cidade, ed. Espaço Acadêmico, Goiânia – GO, v. 1, p. 31-43, 2017.

PAVIANI, Aldo. Geógrafo em atividade de planejamento urbano: 'projeto Águas Claras', Distrito Federal. In: Geografia. v. 9. N. 17-18. Rio Claro: AGETEO, out. 1984. p. 81-100.

PERACINI BENTO, I. A mediação didática na construção do conhecimento geográfico: uma análise do processo de ensino e aprendizagem de jovens do ensino médio e da potencialidade do lugar. 2013. 262 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. Ler o Espaço para Compreender o Mundo: algumas notas sobre a função alfabetizadora da Geografia. **Revista Tamoios**, v. 1, n. 2, 2005.

PINO, A. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, E.F.; SMOLKA, A.L.B. (Org.). *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 21-50.

PONTUSCHKA, N. N. Estudo do meio, interdisciplinaridade, ação pedagógica. IN: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 13., 2004 Goiânia. Anais ... Goiânia, GO, 2004.

RAFFESTIN, Claude. **A produção das estruturas territoriais e sua representação.** In SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs). Territórios e territorialidades. Teorias, processos e conflitos. Rio de Janeiro. 2ª Edição. Editora Consequência, 2015. p. 13-32.

ROQUE ASCENÇÃO, Valeria de Oliveira. Os conhecimentos docentes e a abordagem do relevo e suas dinâmicas nos anos finais do ensino fundamental. 2009.

SACRAMENTO, A. C. R; SOUZA C. J. O. O trabalho de campo para a formação e atuação docente na Educação Básica: realidade e desafios. In: Eliana Marta Barbosa de Moraes; Adriana Olivia Alves; Valéria de Oliveira Roque Ascensão. (Org.). Contribuições da Geografia Física para o Ensino de Geografia. 1ª ed. Goiânia: **C&A Alfa Comunicação**, 2018, v1, p. 121-149.

SALGUEIRO, Teresa Barata. A cidade em Portugal: uma geografia urbana. **Lisboa: Edições Afrontamento**, 1992.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado.** São Paulo: Hucitec. 2014.

\_\_\_\_\_. **O retorno do território.** In: Santos, M. *et al* (orgs.) Território: Globalização e Fragmentação. São Paulo: Hucitec e ANPUR, 1994.

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** Edusp, 2002.

\_\_\_\_\_. **O Espaço do Cidadão.** Edusp, 2007.

\_\_\_\_\_. **Da totalidade ao lugar.** 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SCORTEGAGNA, A., NEGRÃO, O. B. M. Trabalhos de campo na disciplina de Geologia Introdutória: a saída autônoma e seu papel didático. **Terrae didática**, 2015.

SILVA, Alcinéia de Souza; FARIAS, Ricardo Chaves de; LEITE, Cristina Maria Costa. O TRABALHO DE CAMPO PARA ALÉM DE UMA ATIVIDADE PRÁTICA NAS AULAS DE GEOGRAFIA: UMA METODOLOGIA DE VIABILIZAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO. **Revista Tamoios**, v. 15, n. 1, 2019.

SHAH, Anita; TREBY, Emma. Using a community based project to link teaching and research: The Bourne Stream partnership. **Journal of Geography in Higher Education**, v. 30, n. 1, p. 33-48, 2006.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. O centro e as formas de expressão da centralidade urbana. **Revista de Geografia**, v. 10, p. 1-18, 1991.

\_\_\_\_\_. Segregação socioespacial e centralidade urbana. **A cidade contemporânea: segregação socioespacial**. São Paulo: Contexto, p. 61-93, 2013.

STAINFIELD, John et al. International virtual field trips: a new direction?. **Journal of Geography in Higher Education**, v. 24, n. 2, p. 255-262, 2000.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo na série iniciais**. 2.ed. São Paulo: AnnaBlume, 2008.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Pesquisa de campo em geografia. **GEOgraphia**, v. 4, n. 7, p. 64-68, 2002.

THRALLS, Z. A. **O ensino da Geografia**. Porto Alegre: Globo, 1967.

TONETTI, Emerson Luis. Potencialidades de adensamento populacional por verticalização das edificações e qualidade ambiental urbana no município de Paranaguá, Paraná, Brasil. 2011.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e lugar: A perspectiva da experiência. SciELO-EDUEL, 2013.

VIADANA, A. G. **A excursão geográfica didática** (Pontal do Triângulo Mineiro). Rio Claro/SP, LPM – IGCE / UNESP, 2005.

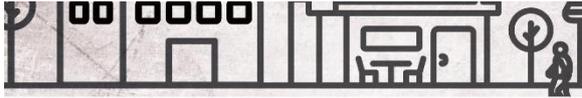
VYGOTSKY, L.S. Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. Pensamento e linguagem, 2008.

## APÊNDICE

**APÊNDICE A** – Caderno de Campo utilizado pelos alunos na Unidade Territorial de Aprendizagem em Águas Claras (RA XX).





## Prezado estudante,

O caderno de campo é um importante instrumento para o pesquisador durante os trabalhos realizados em campo. A partir dele, você receberá orientações sobre os pontos a serem explorados e os aspectos mais importantes a serem observados, analisados e registrados, conforme discutidos em sala de aula, ou seja, no pré-campo. Use-o para o registro de informações e conhecimentos adquiridos, dúvidas, análises e de suas impressões acerca das questões geográficas apresentadas. Espero que a sua experiência seja rica e que ela possibilite momentos de conhecimento e de aprendizagem, pois a Geografia envolve tudo o que está ao nosso redor, o que nos possibilita a realização de uma leitura e compreensão dos fenômenos mundiais manifestos no lugar, perceptíveis a partir da análise da paisagem.

Bom trabalho!

Disciplina: Geografia      Professor: Ricardo Chaves de Farias  
Série/ano: 7º ano          Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2019  
Aluno: \_\_\_\_\_

Caderno de Campo

1



### 1º PONTO DE EXPLORAÇÃO

Praça em frente ao Colégio e Supermercado  
(Avenida das Araucárias)

Crescimento horizontal e verticalização da cidade; área de convivência/lazer; adensamento populacional.



Fonte: FARIAS, 2019.

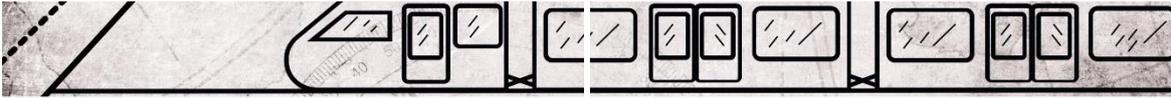
A verticalização tende a ser encarada como “[...] um processo que se distingue fisionomicamente pela construção de edificações com diversos pavimentos e que implica em várias dimensões de interpretação ligadas a elementos da modernidade no espaço urbano” (LOWER SAHR, 2000, p. 9).

A partir da afirmativa e análise espacial, registre suas impressões acerca dos seguintes fatores:

- Existem variações de iluminação solar no espaço ao redor dos prédios? Como isso pode impactar a sensação de temperatura?
- Você identifica sons que podem comprometer a qualidade de vida da população local? Você considera que em algum momento do dia isso possa acontecer? Por qual motivo?
- Cite três impactos que o adensamento populacional local pode causar aos moradores das redondezas.
- Qual é a relação entre a organização espacial desse local com o discurso do Governo do Distrito Federal (GDF) ao disponibilizar a venda de lotes para a construção de prédios em Águas Claras? Esse fenômeno pode se repetir em outros lugares do mundo? Por quê? Explique.
- Observe e descreva como esse local pode servir como referência para a construção da identidade e afetividade para uma pessoa.
- Os espaços ilustrados na paisagem são acessíveis a todos? Justifique a sua resposta.

Caderno de Campo

3



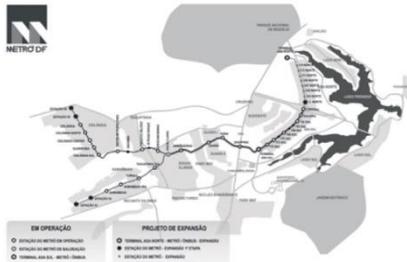
**2° PONTO DE EXPLORAÇÃO**

**Estação Amniquieiras**

Mobilidade; rede urbana; centralidade urbana; a cidade como consumo; produção do espaço da cidade.



Fonte: FARIAS, 2019.



Fonte: <http://www.metro.df.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/MAPA.jpg>. Acesso em 22/07/2019.

Caderno de Campo

“A centralidade resultará, assim, da eficácia do polo central e da sua acessibilidade, sendo esta condição fundamental para a sua existência” (CHOAY, 1972).

[...] a segregação espacial urbana não se restringe apenas aos locais de moradia. Compreende-se que a segregação urbana inclui também os aspectos ligados à acessibilidade aos diversos lugares da cidade e ao usufruto que se faz dessa cidade e de seu espaço urbano, e não somente ao valor do solo urbano naqueles locais. Está, assim, atrelada ao uso que as distintas classes sociais fazem de uma cidade (PAULA, 2017). “Mobilidade urbana é a condição em que se realizam os deslocamentos de pessoas e cargas no espaço urbano” (BRASIL, 2012).

**Acerca do processo de centralidade, bem como de outros fenômenos espaciais vinculados, registre as suas impressões acerca dos seguintes fatores.**

- Como você percebe a relação de centralidade da estação Amniquieiras na paisagem ao redor? Em quais horários você imagina que isso seja mais perceptível? Por qual razão?
- A estação do metrô pode alterar o valor do solo? Como isso se relaciona à segregação socioespacial? Esse fenômeno pode acontecer em outros lugares do mundo? Justifique a sua resposta.
- Identifique como a rede urbana do DF se relaciona com esse ponto de exploração.
- Você encontrou problemas quanto a mobilidade no trajeto entre o ponto 1 e o ponto 2? Em caso afirmativo, enumere-os; em caso negativo, justifique-se.
- Qual é a relação entre a linha do metrô e a produção do espaço da cidade de Águas Claras?

5



**3° PONTO DE EXPLORAÇÃO**

**Parque Ecológico de Águas Claras**

Impactos ambientais urbanos.



Fonte: FARIAS, 2019.



Fonte: FARIAS, 2019.

Ambiente urbano é o lugar da cidade onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas, em constante mutação, e em relação de interação [...] A cidade, como trabalho humano, é a expressão da relação do homem com a natureza” (CAVALCANTI, 2012, p. 100).

Caderno de Campo

**A partir da análise da citação, com base na análise da paisagem do ponto 3, e dos conhecimentos construídos até o momento, registre as suas impressões acerca dos seguintes fatores:**

- Quais elementos da paisagem indicam o passado do espaço da cidade de Águas Claras?
- Você considera que os aspectos naturais do parque estão bem preservados? Justifique a sua resposta.
- Como as condições do relevo e do solo no parque podem comprometer a qualidade da água do córrego Águas Claras? Como isso repercute na qualidade de vida dos usuários do parque?
- Por quais motivos a vegetação de cerrado não é predominante no parque?
- Como a localização do parque interfere nos espaços de consumo ao seu redor?
- Como você destaca o papel da vegetação neste ambiente urbano?
- A interação dos sons da cidade com os sons do parque afeta a qualidade de vida dos usuários do parque de alguma forma? Justifique.

7



