



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

RICARDO CHAVES DE FARIAS

**SITUAÇÕES GEOGRÁFICAS EM TRABALHO DE CAMPO: LEITURAS
TERRITORIAIS DOS SUJEITOS ESCOLARES PARA APRENDER
GEOGRAFIA**

**BRASÍLIA-DF
2025**



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

RICARDO CHAVES DE FARIAS

**SITUAÇÕES GEOGRÁFICAS EM TRABALHO DE CAMPO: LEITURAS
TERRITORIAIS DOS SUJEITOS ESCOLARES PARA APRENDER
GEOGRAFIA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Doutor em Geografia.

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

Eixo Temático: Formação Escolar Geográfica e Instrumentos Educacionais.
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Cristina Maria Costa Leite.

**BRASÍLIA-DF
2025**

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

RICARDO CHAVES DE FARIAS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Doutor em Geografia.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Cristina Maria Costa Leite

Universidade de Brasília (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Adriana Olívia Alves

Universidade Federal de Goiás (Membro Externo)

Prof^a. Dr^a. Carla Juscélia de Oliveira Souza

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) (Membro Externo)

Prof. Dr. Valdir Adilson Steinke

Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. Raimundo Lenilde de Araújo

Universidade Federal do Piauí (UFPI) (Suplente)

Brasília-DF, 13 de junho de 2025.

FARIAS, RICARDO CHAVES DE

Situações geográficas em trabalho de campo: leituras territoriais dos sujeitos escolares para aprender geografia / Ricardo Chaves de Farias. Brasília – DF, 2025. 313p.

Tese de Doutorado. Departamento de Geografia. Universidade de Brasília (UnB), Brasília – DF.

1. Ensino de Geografia.
2. Geografia Escolar;
3. Situação Geográfica;
4. Território;
5. Trabalho de Campo;
6. Unidade Territorial de Aprendizagem

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

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

Ricardo Chaves de Farias

AGRADECIMENTOS

Escrever uma tese de doutorado não é tarefa que se realiza sozinho. Por isso, agradecer a todas e todos que contribuíram de alguma forma é um momento especial, reservado apenas ao final de todo o processo.

Inicialmente, agradeço à comunidade acadêmica que me acompanhou ao longo dessa trajetória. Refiro-me às colegas e aos colegas que conheci nos espaços formativos, como nas disciplinas cursadas no Departamento de Geografia e na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Foram companheiros de turma, parceiros em trabalhos e seminários coletivos, além de professoras e professores que apontaram caminhos, contradições e inspirações fundamentais para a realização desta pesquisa. Muito obrigado pelo apoio ao longo desses anos.

Também registro minha gratidão às e aos colegas do Grupo de Trabalho Temas e Conteúdos, do Fórum Nacional NEPEG, e do Grupo de Pesquisa em Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores – GEAF. As discussões de textos, sugestões, conversas informais e até desabafos contribuíram para o amadurecimento desta tese.

É essencial agradecer à minha professora-orientadora, Cristina Maria Costa Leite. A relação construída ao longo dessa caminhada — iniciada ainda em uma disciplina como aluno especial, fortalecida no mestrado e consolidada no doutorado — sempre se pautou pelo respeito, pela colaboração e por um olhar humano sobre meu potencial enquanto pesquisador e professor. Nossas conversas ficaram registradas não apenas nas gravações das orientações, mas, sobretudo, na memória, dada a energia investida neste trabalho. Encerra-se a relação orientadora-orientando, mas permanece a amizade e a admiração que nutro.

Agradeço aos professores e às professoras que participaram da banca. Suas leituras atentas e orientações valiosas na etapa de qualificação — com destaque para Adriana Olivia Alves e Carla Juscélia de Oliveira —, bem como o aceite para compor a banca de defesa, por Valdir Adilson Steinke e Raimundo Lenilde de Araújo, foram fundamentais. Muito obrigado.

Agradeço, ainda, ao Governo dos Trabalhadores e à CAPES, pela resolução que possibilitou o recebimento de bolsa mesmo com vínculo empregatício via CLT. Ainda que tenha sido apenas no último ano da pesquisa, o apoio foi bem-vindo, especialmente diante da necessidade de pedir demissão de uma das escolas em que lecionava, a fim de ampliar minha dedicação ao doutorado. Que esse tipo de incentivo siga contribuindo para

a formação de alta qualidade de mais e mais trabalhadoras e trabalhadores em um país ainda marcado por profundas desigualdades. De igual forma, agradeço ao Departamento de Geografia da Universidade de Brasília pela oportunidade de desenvolver esta pesquisa, com foco no Ensino de Geografia na Educação Básica.

Minha gratidão se estende a todas e todos os estudantes que passaram por minha trajetória profissional até aqui. De diferentes maneiras, vocês contribuíram para minhas reflexões e para meu esforço contínuo em ser um professor melhor a cada semestre. Agradeço também, em especial, às e aos estudantes do CED 04 do Guará e ao professor de Geografia da escola, por aceitarem participar da pesquisa e abrirem, com generosidade, o universo em que estavam inseridos.

Faço questão de agradecer aos amigos Alessandro, Glaucio, Leonardo e Lucas, por compartilharem das angústias e por proporcionarem momentos de leveza, tão necessários ao longo deste processo.

Por fim, agradeço aos meus pais e aos meus sogros pela compreensão diante das ausências em muitos almoços e fins de semana dedicados à pesquisa. Essa conquista também é de vocês.

E com o coração cheio de gratidão, agradeço à minha companheira de vida, Mariana Rezende. Incentivo nos momentos de desânimo, pela compreensão nas ausências das horas de estudo e pelas alegrias compartilhadas com cada novidade, artigo publicado e avanço na pesquisa. Agradeço também ao meu filho João Ricardo, que chegou para alegrar nossas vidas e ampliar meu olhar para o mundo através da paternidade — e ao seu irmão ou irmã mais novo ou mais nova, que ainda está na barriga da mamãe, mas já é parte fundamental desta história, trazendo mais amor para nossa família.

“Isso de querer ser exatamente aquilo que a gente é ainda vai nos levar além.”
Paulo Leminski

RESUMO

O trabalho de campo é reconhecido como atividade clássica no ensino de Geografia, mas seu uso como estratégia pedagógica pura e simples não garante que a aprendizagem ativa e significativa seja alcançada pelos sujeitos. Essa foi a questão trabalhada pelo investigador ao longo da dissertação de mestrado, pesquisa que foi ampliada no decorrer do Doutorado e que propõe o amadurecimento da categoria denominada Unidade Territorial de Aprendizagem (UTA), em que o espaço geográfico escolar sirva como revelador dos territórios de estudantes, de modo a compreender o uso das situações geográficas na condução dos conhecimentos cotidianos aos conhecimentos científicos durante a formação escolar. A pesquisa de orientação qualitativa utiliza o levantamento bibliográfico sobre Geografia Escolar; Situação Geográfica; Geografias das Crianças e Juventudes; a categoria Território; e o uso do Trabalho de Campo para a construção do referencial teórico, os quais foram selecionados de anais de congressos, de periódicos científicos, de livros e da base de dados *Web of Science*. Ademais, utiliza-se entrevista semiestruturada com professor de Geografia de uma escola pública, no recorte espacial do Distrito Federal. A justificativa da pesquisa envolve: o reconhecimento das Geografias dos estudantes para delimitar e utilizar as UTAs em contexto de aprendizagem, sob a demanda dos próprios escolares; agregar à discussão acadêmica sobre o Ensino de Geografia quanto ao trabalho de campo pela via do território; além da formação continuada do pesquisador, que também é professor na Educação Básica e buscou a pós-graduação como caminho para sanar lacunas ainda da formação inicial. Os dados obtidos foram analisados para avaliar o contexto de aprendizagem dos sujeitos e verificar a potencialidade do uso das situações geográficas na categoria espacial proposta pela tese, voltada a confirmar a suposição de que a mediação didática dos professores é indispensável à construção dos conhecimentos, tendo o território estudantil como fio condutor da aprendizagem significativa e da ativação da identidade com o espaço. É pela mediação didática em Geografia, que o professor possui condições de encontrar caminhos assertivos à organização do meio social de desenvolvimento e construir um contexto de ensino coerente com a realidade territorial dos sujeitos escolares, de modo que a situação de vivência seja potencializada para a leitura de mundo, formação cidadã e resolução de problemas complexos. Portanto, considera-se o trabalho de campo colaborativo como um avanço na prática docente, que pode inserir os estudantes em situação de atividade e protagonismo, com a realização de leituras territoriais que ultrapassam o olhar de banalidade sobre território usado.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Geografia Escolar; Situação Geográfica; Território; Trabalho de Campo; Unidade Territorial de Aprendizagem.

ABSTRACT

Fieldwork is recognized as a classic activity in the teaching of Geography, but its use as a pure and simple pedagogical strategy does not guarantee that active and meaningful learning will be achieved by the subjects. This was the issue worked on by the researcher throughout the master's dissertation, research that was expanded during the Doctorate and that proposes the maturation of the category called Territorial Learning Unit (TLU), in which the school geographic space serves as a revealer of the student territories, in order to understand the use of geographic situations in the conduction of everyday knowledge to scientific knowledge during school education. The qualitative research uses bibliographical research on School Geography; Geographical Situation; Geographies of Children and Youth; the Territory category; and the use of Fieldwork to construct the theoretical framework, which were selected from conference proceedings, scientific journals, books and the Web of Science database. Furthermore, a semi-structured interview with a Geography teacher from a public school, in the spatial context of the Federal District, is used. The justification for the research involves: recognizing the students' Geographies to delimit and use the TLUs in a learning context, under the demand of the students themselves; adding to the academic discussion on the Teaching of Geography regarding fieldwork through the territory; in addition to the continued training of the researcher, who is also a teacher in Basic Education and sought postgraduate studies as a way to fill gaps in his initial training. The data obtained were analyzed to evaluate the subjects' learning context and verify the potential use of geographic situations in the spatial category proposed by the thesis, aimed at confirming the assumption that the didactic mediation of teachers is indispensable to the construction of knowledge, with the student territory as the guiding thread of significant learning and the activation of identity with space. It is through didactic mediation in Geography that the teacher is able to find assertive ways to organize the social environment of development and build a teaching context that is coherent with the territorial reality of the school subjects, so that the living situation is enhanced for reading the world, citizenship formation and resolution of complex problems. Therefore, collaborative fieldwork is considered an advance in teaching practice, which can insert students into a situation of activity and protagonism, with the realization of territorial readings that go beyond the banal view of used territory.

Keywords: Geography Teaching; School Geography; Geographical Situation; Territory; Fieldwork; Territorial Learning Unit.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ANPEGE – Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
Café – (Comunidade acadêmica federada)
CAPES – (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)
CED – Centro Educacional
CMEB-DF – Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal
CRE – Conselho Regional de Ensino
DF – Distrito Federal
EAPE – Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
ENANPEGE – Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia
ERE – Ensino Remoto Emergencial
GDF – Governo do Distrito Federal
GEAF – Grupo de Pesquisa em Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Geografia
GT – Grupo de Trabalho
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira
NEPEG – Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação Geográfica
NOVACAP – Companhia Urbanizadora da Nova Capital
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROUNI – Programa Universidade Para Todos
PNE – Plano Nacional de Educação
RA – Região Administrativa
SCIA – Setor Complementar Indústria e Abastecimento
SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do DF
SHIS – Sociedade de Habitação de Interesse Social
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFG – Universidade Federal de Goiás
UnB – Universidade de Brasília
UniCEUB – Centro Universitário de Brasília
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTA – Unidade Territorial de Aprendizagem

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Unidade territorial de aprendizagem para o trabalho de campo	56
Figura 2 - Conexões entre território e o ensino de Geografia	95
Figura 3 - Organização da UTA e contribuições para a Geografia Escolar	126
Figura 4 - Levantamento bibliográfico em trabalho de campo	168
Figura 5 Localização do CED 04	174
Figura 6 - Nuvem de palavras com o significado de território para os estudantes.....	189
Figura 7 - Nuvem de palavras com o significado de poder para os estudantes.....	189
Figura 8 - Estudantes na oficina de cartografia colaborativa	191
Figura 9 - Informações espaciais do território estudantil 1	195
Figura 10 - Informações espaciais do território estudantil 2	196
Figura 11 - Informações espaciais do território estudantil 3	197
Figura 12 - Informações espaciais do território estudantil 4	198
Figura 13 - Informações espaciais do território estudantil 5	199
Figura 14 - Informações espaciais do território estudantil 6	200
Figura 15 - Informações espaciais do território estudantil 7	201
Figura 16 - Informações espaciais do território estudantil 8	202
Figura 17 - Unidade Territorial de Aprendizagem	204
Figura 18 - Feira do Guará como situação geográfica	207
Figura 19 - Professor de Geografia e os estudantes na aula preparatória ao trabalho de campo	210
Figura 20 - Início do percurso até a feira.....	210
Figura 21 - Síntese de respostas - pergunta 1	213
Figura 22 - Professor e estudantes em trabalho de campo	214
Figura 23 - Síntese de respostas - perguntas 2 e 3.....	217
Figura 24 - Síntese de respostas - Pergunta 4.....	219
Figura 25 - Síntese de respostas - Pergunta 5.....	221
Figura 26 - Síntese de respostas - Pergunta 6.....	223
Figura 27 - Síntese de respostas - Pergunta 7.....	225
Figura 28 -Estudantes em respostas ao caderno de campo.....	226
Figura 29 - Síntese de respostas - Pergunta 8.....	227
Figura 30 - Leitura territorial na feira como situação geográfica.....	228
Figura 31 - Espaço em frente à escola como situação geográfica	230
Figura 32 - Estudantes em passeio promovido pelo professor de Geografia	232
Figura 33 - Estudantes em reflexão com o professor	233
Figura 34 - Estudantes e professor em situação de atividade.....	234
Figura 35 - Síntese de respostas - Pergunta 1 - TC 2	237
Figura 36 - Síntese de respostas - Perguntas 2 e 3 - TC 2	240
Figura 37 - Síntese de respostas - Pergunta 4 - TC 2	242
Figura 38 - Síntese de respostas - Pergunta 5 - TC 2	243
Figura 39 - Síntese de respostas - Pergunta 6 - TC 2	245
Figura 40 - Síntese de respostas - Pergunta 7 - TC 2	247
Figura 41 - Leitura territorial no espaço em frente à escola como situação geográfica.....	248

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Grupos de trabalho com Ênfase na Geografia Escolar no Enanpege entre 2013 e 2023	130
Quadro 2 - Artigos publicados no ENANPEGE entre 2013 e 2023.....	132
Quadro 3 - Artigos publicados no Fórum Nacional NEPEG entre 2012 e 2024.....	137
Quadro 4 - Publicações em livros sobre trabalho de campo.....	145
Quadro 5 - Teses sobre trabalho de campo na Geografia Escolar.....	154
Quadro 6 Artigos selecionados na Web of Science entre 2017 e 2022	162
Quadro 7 - Caracterização da população do Guará (RA – X).....	171
Quadro 8 - População da Cidade Estrutural/SCIA (RA – XXV)	173
Quadro 9 - Estrutura da oficina de cartografia colaborativa	190
Quadro 10 - Critérios de seleção dos mapas	194
Quadro 11 - Organização do caderno de campo 1.....	207
Quadro 12 - Organização do caderno de campo 2.....	230
Quadro 13 - Organização da situação-problema 1	250
Quadro 14 - Organização da situação-problema 2	256
Quadro 15 - Cronograma da Pesquisa	276

SUMÁRIO

Trajetória é feita por movimentos e territórios: um breve relato da história do pesquisador até aqui.....	14
Introdução – é preciso escolher o caminho certo para saber onde se quer chegar	18
1 – Geografia Escolar – ponto de partida na trajetória com os sujeitos escolares.....	34
1.1 – Breves notas a respeito do avanço da Geografia Escolar na Educação Brasileira.....	36
1.2 – Situação Geográfica e Ensino-Aprendizagem na Educação Básica.....	43
2 – Educação Geográfica de Base Territorial: da categoria ao uso prático no ensino-aprendizagem.....	57
2.1 - O espaço aberto e político é caminho para esperar e transformar	57
2.2 - Do território – conceito analítico – ao território vivido – conceito prático: a escola e a UTA	64
2.3 - A Relevância no Letramento Territorial dos Sujeitos Escolares na Educação Básica	82
3 – Unidade Territorial de Aprendizagem: usos dos territórios de estudantes no contexto de aprendizagem pela Geografia Escolar	96
3.1 – Geografias das Crianças e Juventudes para a territorialização do espaço	97
3.3 - UTA como reflexão entre professores e estudantes: uma possibilidade para a Geografia Escolar	106
3.3.1 – A Unidade Territorial precisa de uma Concepção de Aprendizagem: contribuições da teoria histórico-cultural para esse contexto.....	110
3.4 – A mediação didática do professor de Geografia na UTA.....	115
4 – Trabalho de Campo – pé no chão, sentidos aguçados e operações cognitivas para identificar o invisível na banalidade.....	127
4.1 – O ensino de Geografia mediado pelo trabalho de campo segundo o Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia – ENANPEGE.....	130
4.2 – O que o Fórum Nacional NEPEG de Formação de Professores diz sobre Trabalho de Campo?	135
4.3 – O que dizem as publicações em livros sobre o trabalho de campo?.....	144
4.4 – As teses de doutorado e o uso do trabalho de campo na Geografia escolar	153
4.5 – Chegou-se até aqui pelo Brasil, mas e o cenário internacional?	159
5 – Espacialidade e Trabalho de Campo: processo de construção, análise e discussão das informações empíricas.....	169
5.1 – Caracterização do Guará.....	169
5.2 – A Cidade Estrutural/SCIA (RA-XXV).....	171

5.3 – O Centro Educacional 04 do Guará.....	174
5.4 – Entrevista com o professor de Geografia	178
5.4.1 O professor de Geografia e sua trajetória profissional	178
5.4.2 – Trabalho de campo na formação inicial	179
5.4.3 – A prática Profissional e o Trabalho de Campo na Escola Pública	180
5.4.4 – Cidade e Território como conceitos para o trabalho de campo	182
5.4.5 – Possíveis dificuldades e potencialidades do trabalho de campo como prática pedagógica	183
5.5 – O encontro do pesquisador com os estudantes e a escola.....	184
5.5.1 – A cartografia colaborativa para identificação do território	190
5.6 – Chegou o momento: trabalho de campo na UTA mobilizada pelos estudantes ..	204
5.6.1 – A aula preparatória para a saída	208
5.6.2 – Vamos para a rua: o momento do campo	210
5.6.3 – De volta à organização	229
5.6.3.1 – Um breve intervalo no desenvolvimento da pesquisa	230
5.6.4 – Aula preparatória para o segundo campo	232
5.7 – Empoderar para avançar: as Situações-Problema e a conclusão do trabalho de campo	249
Considerações Finais	265
Referências Bibliográficas.....	277
Anexos	299

TRAJETÓRIA É FEITA POR MOVIMENTOS E TERRITÓRIOS: UM BREVE RELATO DA HISTÓRIA DO PESQUISADOR ATÉ AQUI

Em poucas linhas, descreverei minha trajetória acadêmica de modo a ambientar os leitores a respeito de como me constituí, até a construção desta tese, enquanto professor-pesquisador e a maneira como a Geografia vai além do meu espaço de atuação profissional, pois compõe minha ontologia enquanto sujeito. Nesse momento, escreverei em primeira pessoa, por desejar demonstrar algumas particularidades que a escrita impessoal dificultaria expressar para ambientar os leitores em tempos e espaços diferentes.

O ano de 2021 foi importante para constituir-me professor-pesquisador, pois conheci as Geografias das crianças e juventudes. Essa área de estudo permitiu a melhor compreensão sobre a forma de pensar geograficamente, presente em minha trajetória desde a infância. Como teoria e prática/vivências são indissociáveis, me transporte automaticamente à década de 1990. A memória começou a ferver sobre o eu-criança, fase por vezes negligenciada ou esquecida. Nessa hora de resgate da infância, a dificuldade na concentração me cobrou a escrita para derramar no “papel” (digital) sobre os fatos, lugares, territórios, paisagens, cheiros, sons, personagens que habitam/habitaram essa construção identitária.

Nesse escrito, deixarei de lado as muitas turbulências ocorridas. Por mais que tenham feito cicatrizes (algumas físicas), não são elas que me definem exclusivamente. Assim, respeitar a história que possuo, também consiste na valorização do espaço que construí e nos territórios que delimitei durante a travessia por essa fase da infância.

Uma memória viva retorna-me a meados de 1996 a 2000, fase dos meus 10 aos 14 anos. Faço esse recorte temporal, pois entendo que se trata de um período na transição da infância para a adolescência, quando a liberdade de ir sozinho para a escola proporcionou uma boa oportunidade de leitura do mundo partindo da minha conexão com o território.

O trajeto casa-escola-casa era realizado pelo acostamento da rodovia BR-040. Morei durante a infância em Valparaíso de Goiás (para ser mais exato, no Bairro Ipanema) e seguia um caminho quase em linha reta até a escola. Esse caminho era percorrido a pé ou de bicicleta. O percurso pela rodovia me levava a lugares distantes e uma das poucas distrações, naquela paisagem monótona, consistia em observar as placas dos caminhões

ou os itinerários dos ônibus que chegavam do Sul e Sudeste rumo à capital do país. Viver em um lugar que funcionava como local de passagem desses viajantes me despertava para pesquisar as cidades de onde partiam, imaginar o tempo de deslocamento e as histórias daquelas vidas transportadas em fluxos nessa rede geográfica. Histórias coetâneas que compartilhavam frações de segundos às margens da rodovia.

Sou professor da Educação Básica e os alunos sempre me perguntam de onde veio o meu interesse pela Geografia. Até então, a resposta-padrão seguia por conquistar uma bolsa de estudos, via PROUNI (Programa Universidade Para Todos), para esse curso. Todavia, ao reconhecer a trajetória e a construção da minha identidade até aqui, começo a apontar para outras reflexões e respostas, atravessado pela Geografia que se fez durante a infância.

A poeira vermelha no tênis; a mancha de lama no uniforme da escola pública que o pneu da bicicleta lançava após as primeiras chuvas de setembro; a mata de galeria que cobria a cachoeira depois da linha do trem; a chegada da iluminação pública que esticava o tempo das brincadeiras na rua; a inauguração do shopping que abrigava o cinema (onde a escola nos levava de vez em quando); e a biblioteca (portal para o conhecimento, elaboração dos trabalhos escolares e leituras dos gibis da Turma da Mônica) estão cristalizados na memória e hoje, reconhecidamente, carregadas de situações geográficas, que, se fossem esclarecidas e estudadas à época, potencializariam a minha formação para compreender o porquê das coisas estarem onde estão e conduzir esses conhecimentos cotidianos aos conhecimentos científicos-geográficos.

De uns tempos pra cá, modifiquei a resposta sobre o motivo de escolher a Geografia. Embora exista um fato a respeito da bolsa de estudos, fui eu que escolhi a opção, quando preenchi o formulário. Então, comecei a responder aos alunos que ela sempre esteve presente. A marca na infância foi construída com a análise e a compreensão da vida no espaço geográfico em devir, que me construiu e que eu também construí com base nas multiplicidades de cultura e de tempo presentes naquele lugar.

Um pouco mais velho, durante a Licenciatura, entre os anos de 2005 e 2007, vieram outras Geografias na minha trajetória. Nessa fase, o movimento pendular me levava a pensar sobre o tempo perdido no ônibus e como era difícil a vida dos trabalhadores que habitavam as cidades-dormitório. O trabalho de campo diário, da periferia ao centro com o retorno para casa me fazia refletir para teorizar aquela realidade.

Foi assim que escrevi o trabalho de conclusão de curso, ao sistematizar o tempo perdido pelos trabalhadores nesse deslocamento e explorar um pouco sobre a segregação socioespacial que conduz massas de trabalhadores a viverem no Entorno do Distrito Federal. Formei-me professor ao descobrir a potência do vivido para identificar e ressignificar a Geografia da realidade.

De forma contraditória, me afastei dos estudos ao mergulhar de cabeça no trabalho docente. Passaram-se dez anos até que decidi continuar a minha formação com a Pós-Graduação. Assim, em 2017, me matriculei como aluno especial na Universidade de Brasília, em uma disciplina chamada Geografia e Educação, com a professora Cristina Leite – minha orientadora, que se tornou uma grande amiga. A partir de então, ingressei no GEAF – Grupo de Pesquisa em Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Geografia, o qual me acolheu e apresentou a perspectiva de ingressar no Mestrado Acadêmico em Geografia!

A entrada no Mestrado ocorreu no ano seguinte e, mais uma vez, a Geografia vivida apresentou a possibilidade de teorizar sobre práticas ocorridas no cotidiano. Assim, pesquisei o uso do trabalho de campo para o ensino de cidade com o 7º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. Nesse caso, precisei ser pragmático, pois, como professor da rede privada, não tive a oportunidade de me afastar do trabalho para a formação continuada. Nessa ocasião, a Dissertação de Mestrado apresentou a Unidade Territorial de Aprendizagem como um recorte espacial para realizar a atividade pedagógica. Além disso, o gosto pelos estudos e a necessidade em continuá-los, para preencher lacunas decorrentes da formação inicial.

A conclusão do Mestrado ocorreu em 2019, mas o ingresso no Doutorado, em 2021. O ano do isolamento social com a pandemia foi particularmente agressivo em meu bem-estar, mas felizmente passou e o retorno à Pós-Graduação ocorreu com mais maturidade e disciplina para a construção da Tese. Revi algumas questões com o trabalho e pedi demissão de uma escola onde trabalhava, afinal encaro o Doutorado como um projeto de vida, uma vez que acredito na força dos estudos para a transformação da realidade. Portanto, passei pelo momento de qualificação, no qual desenvolvi a continuação da pesquisa de Mestrado, agora com maior robustez teórica e reflexões sobre o objeto de pesquisa e, finalmente, à defesa da tese. Entre esses dois pontos, o nascimento

do meu filho ocorreu como um evento transformador de minha trajetória e como mais um passo em minha formação humana, sempre incompleta e sempre continuada.

Após descrever essa breve trajetória presente na construção individual, a próxima etapa consiste em elencar os elementos de Introdução da Tese de Doutorado. Nela, serão apresentadas a justificativa, a suposição, os objetivos e os procedimentos metodológicos desta pesquisa.

INTRODUÇÃO – É PRECISO ESCOLHER O CAMINHO CERTO PARA SABER ONDE SE QUER CHEGAR

O título da introdução vem como uma reflexão, originada após provocações de uma professora na disciplina Seminário de Tese no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília. Trata-se de uma breve leitura do livro Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carrol, no qual a jovem Alice ouve do Gato Cheshire que, para quem não sabe aonde ir, qualquer caminho pode ser utilizado.

Não é o caso de uma tese de doutorado. O pesquisador precisa saber muito bem o caminho a trilhar para chegar ao destino/objetivo proposto e responder as perguntas que orientam a(s) resposta(s) ao problema indicado.

Desse modo, os elementos iniciais da tese demonstram quais são os caminhos percorridos para alcançar os objetivos (geral e específicos) propostos, inseridos de forma coerente ao método escolhido e de forma ética com os sujeitos da pesquisa.

Apresenta-se o que foi construído teoricamente, com propósito de contribuir para a valorização da Geografia como disciplina e como forma de pensar e de agir para transformar o espaço e levar à construção da cidadania.

Ao dar prosseguimento à dissertação de Mestrado, o objetivo desta pesquisa é: reforçar a importância da Geografia Escolar na formação dos estudantes, a partir do momento que se desenvolve o trabalho de campo, no intuito de mediar a construção de conhecimentos em Unidade Territorial de Aprendizagem (UTA) – categoria elaborada previamente, durante o Mestrado, e a qual se avança/aprofunda nesta investigação.

A Geografia na Educação Básica costuma ser vista pelos estudantes como disciplina baseada na memorização de eventos naturais e fatos desconexos da realidade. Assim, a pesquisa de doutorado busca um caminho mediado didaticamente pelo trabalho de campo, para que os estudantes reconheçam a força do empírico de modo a aprender e revisar conceitos geográficos, desenvolver a leitura territorial e identificar-se como sujeitos no mundo.

Os conceitos aprendidos pela Geografia Escolar ressignificam o espaço dos estudantes por meio do vivido, para que o mundo seja lido de forma menos inocente. Nas cidades, as Geografias dos jovens-estudantes são dinâmicas e isso pode ser mobilizado

para transformar conhecimentos cotidianos em conhecimentos científicos, partindo da identificação, do estudo e da compreensão das situações geográficas.

A mediação didática realizada pelo trabalho de campo conduz o estudante ao movimento dialético de problematizar, sistematizar e sintetizar¹ as configurações territoriais do espaço, de modo a construir conhecimentos, para que ele se perceba como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem. Ademais, a escolha do território como categoria analítica, que possibilita o reconhecimento do espaço de poder desses sujeitos, pode contribuir para a construção da cidadania e para a ativação do desejo de transformar o território com melhorias, mesmo diante das múltiplas relações de poder manifestas espacialmente.

Esses estudantes, dotados de poderes em suas relações espaciais, estão inseridos em um contexto escolar pós-pandêmico. Desse modo, é notório que a pandemia forçou as escolas a repensarem o modo de conduzir o ensino-aprendizagem à distância, para que as aulas tivessem continuidade no período de isolamento social. Dessa maneira, surgiu o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como resposta ao problema sanitário provocado pela Covid-19. Nesse contexto, ainda é possível identificar fortes indícios de aprendizagem defasada e de problemas quanto à formação de hábitos, em razão da precariedade com que o sistema foi implantado em algumas escolas, além da falta de concentração dos estudantes para manterem-se atentos nas aulas tradicionais.

A fase de isolamento social impossibilitou a realização de trabalhos de campo *in loco* e alguns professores utilizaram estratégias virtuais. Entre elas, visitas ao acervo de museus e uso de plataformas como o *Google Earth*. Pesquisas desenvolvidas durante o auge do isolamento social (Cunha, Silva e Silva, 2020; Farias e Silva, 2021; Suess, 2022) demonstraram que muitos estudantes não possuíam acesso à internet ou a equipamentos de informática para o acompanhamento das aulas síncronas, além do desgaste físico e mental enfrentado por professores que, por vezes, sentiam-se desmotivados com o trabalho em função dos resultados ruins quanto a aprendizagem. Ademais, até mesmo o antigo ensino por correspondência foi utilizado como estratégia para remediar o fechamento das escolas, mesmo que de forma precária.

Apesar dos esforços empreendidos pelos professores para que os alunos continuassem acessando conteúdos, eles não seriam capazes de substituir as vivências.

¹ A professora Lana Cavalcanti é a responsável por essa proposição teórico-metodológica.

Nesse caso, duas vivências: escolar, entre os pares; e espacial, mediada pelos cheiros, sons, cores e texturas das paisagens, além das fronteiras, disputas, atritos, tensões e redes dos territórios, que permitem compreender a dinâmica do espaço geográfico ao longo do tempo.

Diante desse contexto, evidencia-se a importância de utilizar a atividade de trabalho de campo como estratégia metodológica, para ressignificar experiências vividas cotidianamente por meio do olhar que a Geografia proporciona.

Dessa forma, entende-se que o momento pós-pandêmico exige pesquisas que possam contribuir para o entendimento dos impactos na aprendizagem, provocados pela falta de atividades práticas em Geografia nas escolas durante aquela fase. Essa agenda de pesquisa torna possível abordar, de maneira mais assertiva, em ocasiões emergenciais, que requerem estratégia para reduzir ou evitar danos causados.

Para o recorte espacial desta investigação, optou-se por uma escola pública, localizada no Distrito Federal (DF), que atende a grupos populares. A escolha dessa unidade escolar para a construção das informações empíricas segue alguns critérios. Primeiro, para avançar na realidade da escola pública, posto que a pesquisa de mestrado ocorreu em uma escola particular, de uma cidade reconhecida pelo elevado poder aquisitivo de seus moradores; segundo, pois entende-se que o Brasil contemporâneo ainda segue com forte viés neoliberal na educação, e os grupos subalternizados são os mais afetados por políticas que conduzem a aprendizagem à formação de trabalhadores, muitos dos quais, voltados a atividades precarizadas; terceiro, pois a escola situa-se em uma cidade com infraestrutura consolidada, embora receba estudantes residentes em outro espaço², carente de infraestrutura, sobretudo voltada aos fins educacionais, fato que configura um problema geográfico e territorial de sujeitos em situação de trânsito entre territórios. Nesse ponto, a cidade é relevante por ser um espaço que se constitui como lugar privilegiado da vida social, na medida que recebe as pessoas e produz um modo de vida que se generaliza (CAVALCANTI, 2008) e abriga uma sucessão de eventos que se consolidam em situações geográficas (SANTOS, 2017).

² Trata-se da Cidade Estrutural, a qual não possui escolas suficientes para a demanda, e os estudantes são deslocados para regiões administrativas relativamente próximas, com transporte escolar fornecido pela rede pública de educação.

Por ser uma pesquisa com ênfase na educação geográfica, podem ser utilizados como marcos legais para a realização das atividades pedagógicas de construção das informações empíricas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (CMEB-DF). Nesse caso, o currículo é compreendido como instrumento orientador aos conceitos geográficos percebidos pelos estudantes no espaço cotidiano, pois é a base de conteúdos que o DF seleciona para o uso nas escolas.

É importante ressaltar que existem muitas críticas ao modo como a BNCC foi apresentada à educação básica no Brasil. Não obstante, é preciso reconhecer que ela traz consigo o que há de mais recente em pesquisas que dizem respeito ao Ensino de Geografia, como o uso das situações geográficas para mobilizar a construção dos conhecimentos pelos estudantes de modo mais significativo, visto que estão inseridas no cotidiano dos sujeitos.

Sobre o CMEB-DF, em sua opção teórica, a Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF) ampara-se pelas teorias crítica e pós-crítica de currículos. A abordagem crítica surge do questionamento de temas presentes na sociedade, que são tratados com naturalidade, como a desigualdade social. Além disso, ampara-se na teoria pós-crítica para conectar o currículo ao multiculturalismo, sem desprezar as relações de poder que envolvem os contextos sociais. Ao analisar os processos que geram as desigualdades, a SEEDF procura ir além do ensinar e aprender sobre tolerância e respeito, (DISTRITO FEDERAL, 2014). Diante da implementação da BNCC e o caráter de constantes revisões do documento, a SEEDF apresentou versão revisada do CMEB-DF em 2018 e uniu a proposta curricular para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental no mesmo documento.

Os currículos, como marcos legais, servem para identificar os conteúdos geográficos indicados pela SEEDF para o processo formativo dos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental. Todavia, o currículo não será abordado em profundidade na pesquisa, porque não contempla os objetivos e a suposição para o processo de doutoramento.

Justificativa

Os estudantes possuem Geografias construídas pelo cotidiano nas cidades que, ao serem conectadas aos conhecimentos geográficos acumulados e sistematizados historicamente na escola, podem contribuir para uma aprendizagem que centraliza o aluno no processo.

Utilizar o território reconhecido pela Cartografia Colaborativa³, enquanto base física para o trabalho de campo, na ressignificação dos conceitos geográficos, é uma maneira de contribuir para que as aulas de Geografia na escola não se limitem aos recursos tradicionais, como livro didático e exposição dos professores. Nesse caso, entende-se que os estudantes possuem Geografias e delas são configuradas as Unidades Territoriais de Aprendizagem (UTAs). As UTAs são delimitadas pelos sujeitos que exercem poder, que controlam espaços e processos sociais e que constroem identidades entre os limites reconhecidos pela dominância dos territórios funcionais, o que possibilita utilizá-las como referências para a aprendizagem, utilizando-se de situações geográficas evidentes na cidade.

Ressalta-se também o ponto de vista acadêmico, uma vez que as pesquisas sobre trabalho de campo no ensino de Geografia ainda carecem de uma interação pela via do território no local de vivência, por meio da situação geográfica, que desenvolva uma perspectiva significativa ao sujeito, que emergja de sua realidade, de modo a referendar a formação de um conhecimento novo, conforme as demandas dos próprios sujeitos escolares e avançar do aspecto de validação de teorias aprendidas anteriormente na aula.

Sob a perspectiva pessoal, identifiquei lacunas em meu processo formativo, as quais seriam sanadas durante a fase da pós-graduação ao retomar o contato com a universidade e com o mundo acadêmico, tecendo os conhecimentos construídos ao longo da trajetória como professor da Educação Básica, com as recentes aquisições formativas provenientes das disciplinas, discussões nos grupos de pesquisa, participações em congressos e os processos avaliativos, como a qualificação e a defesa da tese de doutorado. Portanto, a necessidade e a valorização da formação continuada na trajetória docente, ao combinar realização de sonhos pessoais, projeto de vida e possível retorno à

³ Criação de mapas pelos próprios sujeitos, com base nas representações de seus saberes espaciais em desenhos com o uso de papel e lápis ou meios digitais disponíveis, como o *Google Maps* e *Open Street Maps*.

sociedade pelo investimento recebido na Educação Básica em escolas públicas, Licenciatura em Geografia com bolsa pelo PROUNI e agora, Pós-Graduação em uma Universidade Federal, produziram caminhos e possibilidades voltadas ao desenvolvimento dessa pesquisa, com foco em construção de conhecimentos geográficos mas, também, compreensão da cidadania para a transformação social e espacial dos sujeitos escolares. Assim, é necessário ressaltar o quanto a educação foi importante para a trajetória de vida deste pesquisador.

Por fim, esta tese justifica-se pelo interesse profissional de contribuir com proposta metodológica que avance para além da atual perspectiva de planejamento escolar e do tradicional campo expositivo. O campo colaborativo, que emerge das demandas dos estudantes, é apresentado como solução mais adequada a este avanço porque pode contribuir com o processo formativo inicial de professores. Além disso, o campo colaborativo pode também fornecer motivação aos docentes através do tempo, tendo em vista a rotina laboral docente no Brasil, que exige formação continuada, mas vai de encontro a exigências como: conciliação de diferentes escolas para compor salário e trabalho pedagógico não-remunerado em casa.

Definição do problema.

Os estudantes da educação básica costumam ter dificuldades em relacionar os conceitos geográficos aprendidos na escola com as dinâmicas vividas cotidianamente. Alguns percebem a Geografia como uma via que possibilita obter conhecimentos gerais e até reconhecem a localização no espaço como importante referência dessa disciplina. Porém, com um olhar mais atento, nota-se que a dinâmica urbana na escala dos estudantes é pulsante em situações geográficas, repletas de conceitos, que permitiriam desenvolver o conhecimento científico no ambiente escolar. Dessa forma, chega-se à seguinte questão de pesquisa: como a vivência urbana dos estudantes movimenta a construção de conceitos geográficos, mediados didaticamente pelo trabalho de campo, realizado nas UTAs, mobilizadas pelos jovens-estudantes por meio da escola? A partir desse questionamento, propõe-se as seguintes questões de pesquisa:

Questões de Pesquisa

- Quais são os territórios e quais são as UTAs dos estudantes na centralidade da escola?

- Como as informações espaciais das situações geográficas nas UTAs podem contribuir na construção de conhecimentos geográficos?
- O trabalho de campo desenvolvido a partir das Geografias dos estudantes pode contribuir para que eles se percebam como sujeitos atuantes no mundo e aptos a raciocinar geograficamente para resolver problemas?

Com essas questões, chega-se aos objetivos apresentados na sequência.

Objetivo Geral

Analisar a potencialidade do trabalho de campo para a construção de leituras territoriais dos jovens escolares, por meio da Situação Geográfica na Unidade Territorial de Aprendizagem.

Objetivos Específicos

- Reconhecer o uso das Situações Geográficas como potência para a construção de conhecimentos geográficos na Educação Básica.
- Mapear a UTA pela cartografia colaborativa, no espaço delimitado pelos estudantes nos arredores da escola pública.
- Identificar possibilidades geradas pela UTA para a construção de conhecimentos geográficos de modo a ultrapassar o senso comum e ativar a cidadania.
- Evidenciar o Trabalho de Campo como estratégia metodológica de mediação didática no ensino-aprendizagem em Geografia na escola.

Suposição

As Geografias dos estudantes possibilitam identificar os seus territórios constituídos nos arredores da escola. Entretanto, para que esses conhecimentos cotidianos cheguem ao estágio de conhecimentos científico-geográficos, é imprescindível a atuação do professor. Assim, parte-se da suposição que a mediação didática do professor é condição indispensável à construção de conhecimentos porque, ao se valer do trabalho de campo realizado na UTA, conforme o que se apresenta nas situações geográficas, o território estudantil conduz à aprendizagem significativa e à ativação da identidade cidadã com o espaço.

Nesse sentido, a presente tese insere-se na discussão a respeito da Geografia Escolar e consiste em investigar o processo de construção de conhecimentos geográficos,

por meio dos territórios presentes nas Geografias dos estudantes, mediados didaticamente pelo trabalho de campo.

Cabe apontar que a Geografia Escolar parte do princípio de não se restringir a um simples resumo do conhecimento geográfico científico acumulado historicamente e construído na universidade. É, portanto, uma legítima produção discente, que se utiliza das referências geográficas científicas, mas também possibilita a construção de novos conhecimentos na dinâmica estudantil, segundo o fazer didático de professores, e que abarca os questionamentos e as respostas apresentadas pelos estudantes sobre os diversos problemas encontrados no cotidiano. Essa é uma forma de ler, entender e atuar no mundo pela lente analítica da Geografia.

A Geografia compõe o currículo escolar há muitos anos e já era ensinada antes mesmo dos cursos universitários. Araújo (2012) ressalta o papel do discurso geográfico na consolidação da identidade nacional do Estado brasileiro, na virada da Monarquia para a República. Esse fato contribuiu para uma rápida institucionalização da Geografia no país e a sua participação no ensino, agora de forma oficial, ainda com o Colégio Pedro II em 1837.

Importante destacar que a Geografia a serviço do Estado não se compara ao que se entende atualmente por Geografia Escolar. A primeira era sistematizada por descrições organizadas em inventários sobre lugares e diferentes povos. Na linguagem de Lacoste (2005), é uma Geografia dos Professores, com organização lógica amparada para a condução da guerra e para a organização do Estado, o que Leite (2002) complementa ao reconhecê-la como disciplina responsável pela formação da identidade nacional patriótica do Estado brasileiro.

Atualmente, embora ainda exista a prática docente voltada para o acúmulo de conteúdos, a Geografia Escolar se ampara em uma abordagem que possibilita: (i) o reconhecimento da espacialidade dos fenômenos (CALLAI, 1999); (ii) o questionamento do conhecimento científico e cotidiano (CAVALCANTI, 2008) e (iii) o entendimento sobre a realidade (LEITE, 2002).

Com tantos atributos, é de se destacar o papel da Geografia como condutora de pensamentos e raciocínios, além de uma maneira de reconhecer a disciplina como potência na escola. Portanto, cabe se questionar sobre o motivo para os estudantes não se interessarem em conhecer o mundo. Isso seria decorrente da precariedade em apresentar

a Geografia na sala de aula? Embora seja tentador responder imediatamente, essa explicação seria precoce, porque ainda depende de levantamento e tratamento das informações empíricas obtidas em pesquisas sobre o assunto, que não é tema desta tese.

Uma vez que os estudantes consigam enxergar significado sobre o que estão aprendendo, é possível que o assunto se torne atrativo e coerente como algo necessário para entender as dinâmicas espaciais. Assim, uma parte do referencial teórico está voltada para o tema das situações geográficas e a potencialidade de utilizá-las como base de construção do conhecimento, na contextualização das realidades estudantis. Tal reconhecimento correrá mediante os resultados alcançados pelo trabalho de campo desenvolvido com os estudantes.

Como anúncio do que foi construído até então, destaca-se que o primeiro capítulo apresentará o que se compreende como Geografia Escolar, de modo a legitimar o ponto de partida desta tese no campo da Educação com e para os estudantes. Também destaca o quadro social latino-americano que contextualiza o desenvolvimento da Geografia Escolar no Brasil e caracteriza a potência das situações geográficas para mobilizar a construção de conhecimentos.

O segundo capítulo discute a relevância da categoria território para a tese e destaca as contribuições de importantes referências para definir o caminho teórico em aplicação prática na UTA. Ademais, apresenta-se discussões quanto ao uso da categoria território em pesquisas no Ensino de Geografia, de forma a contribuir com a educação de base territorial, como atuante na ativação da cidadania e na relação de identidade dos sujeitos situados espacialmente.

O terceiro capítulo demonstra o avanço teórico e a orientação voltada à prática da UTA. Processo iniciado na pesquisa de Mestrado e que foi amadurecido no doutoramento. Apresenta-se a relevância do espaço em aberto para se trabalhar com a cartografia colaborativa dos jovens escolares. Discute-se também sobre a concepção de aprendizagem, pautada pela Teoria Histórico-Cultural, além do contexto de mediação didática em Geografia pelo professor, onde buscou-se amparo em pesquisas defendidas no campo da Geografia Escolar.

O quarto capítulo, por sua vez, apresentará o levantamento bibliográfico sobre o trabalho de campo em pesquisas relacionadas ao ensino-aprendizagem de Geografia.

Buscou-se analisar como as pesquisas e publicações abordam essa prática em diferentes campos, como: congressos, livros, teses e a base internacional de dados *Web of Science*.

Reforça-se a importância em serem realizadas reflexões diante de realidades particulares para ultrapassar as abordagens tradicionais, como a validação de teorias e conceitos ou o levantamento de dados, que ainda persistem no ensino de Geografia

Por sua vez, o quinto capítulo caracteriza a espacialidade da cidade e da escola onde ocorreu a pesquisa, as informações empíricas referentes aos estudantes e ao professor regente da turma. Ademais, discute-se, analisa-se e apresenta-se os resultados da pesquisa, trazendo elementos sobre o trabalho de campo nas situações geográficas e sobre as sistematizações das respostas dos estudantes. Então, conduz-se o trabalho para as considerações finais.

De volta à sistematização da investigação, o processo de mediação didática para a realização da pesquisa seguiu pela via do Trabalho de Campo. Apesar de ser uma atividade vista como tradicional no ensino de Geografia, possui reconhecimento da comunidade escolar como via facilitadora de construção do conhecimento geográfico. É certo que diversas tecnologias recentes possibilitam que estudantes e professores naveguem virtualmente pelas mais diferentes paisagens do mundo. No entanto, a tese defende a necessidade de resignificação do território usado no espaço banal para o conhecimento da Geografia presente.

Ao escolher o trabalho de campo como estratégia metodológica de ensino-aprendizagem, faz-se uma opção voltada à identidade pedagógica e metodológica da Geografia com ênfase na educação escolar. Apesar de comum, sabe-se que, por vezes, a atividade é carente de método e coerência na realização, podendo se restringir aos improvisos e à dedicação a momentos de lazer, que, apesar de existirem e serem importantes, não são a finalidade específica da educação escolar.

Assim, destaca-se que o trabalho de campo: (i) oportuniza a aprendizagem a partir da realidade; (ii) provoca a autonomia para a resolução de problemas e (iii) centra o processo de aprendizagem no estudante (FULLER, GASKIN e SCOTT, 2003; SHAH e TREBY, 2006; COOK, 2011).

A teorização inicial já apresenta um caminho para alcançar o objetivo de compreender o uso de Situações Geográficas nas leituras territoriais dos estudantes da Educação Básica sob a mediação didática com o trabalho de campo na UTA.

Passos Metodológicos

A presente investigação segue pelo olhar da pesquisa qualitativa. Assim sendo, não se pretende generalizar as informações empíricas ou o conhecimento construído no percurso metodológico, mas busca-se compreender um cenário que pode servir enquanto caminho para a educação.

Tornou-se parte do senso comum falar a respeito das redes sociais e dos algoritmos, que fornecem dados quantitativos a respeito do padrão de vida das pessoas, como por exemplo, o tempo de uso das telas do *smartphone* ou das próprias redes. Claro que essas informações correspondem aos padrões/hábitos de consumo, que são mercadorias de valor para empresas que lucram com a publicidade bem direcionada. Dessa forma, é fundamental ressaltar que, do contrário, enquanto pesquisa qualitativa:

Os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos. Portanto, os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratório, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana (FLICK, 2008, p. 24).

Justifica-se a importância das pesquisas qualitativas também pelo fato de proporcionarem um mergulho junto às realidades dos sujeitos, que dificilmente seriam manifestadas em análises quantificadas, como a relação de pertencimento e a noção de identidade junto ao território. Por fim, ocorre a relevância desse tipo de pesquisa, pois atualmente, vive-se uma realidade de: (i) pluralização das esferas da vida; (ii) novos contextos e perspectivas sociais, (iii) fracasso dos modelos dedutivos tradicionais (FLICK, 2008).

Além de qualitativa, a pesquisa segue o escopo colaborativo, ao envolver os sujeitos no contexto de construção das informações empíricas. Para Desgagné (2007), essa abordagem cria diálogo e parceria entre os envolvidos; aproxima a comunidade acadêmica envolvida com a pesquisa e a escola; reduz o afastamento que existe entre os dois espaços formativos. Esse tipo de investigação qualitativa visa integrar o mundo da pesquisa e da teoria com o campo prático, contribuindo para o desenvolvimento

profissional tanto do pesquisador, quanto dos participantes. Portanto, espera-se da pesquisa colaborativa uma co-construção dos sujeitos, com a finalidade de compreender o fenômeno investigado.

Outra característica do caráter colaborativo na pesquisa qualitativa diz respeito à noção de que a interação do pesquisador com professores contribui para que os docentes construam teorias sobre as suas práticas profissionais, quando negociam crenças e valores, além de interpretarem de modo reflexivo, suas apreensões a respeito da questão de investigação proposta (Ibiapina, 2008). Por consequência, a compreensão compartilhada pelos professores sobre o trabalho favorece as escolhas do pesquisador.

Nesta pesquisa, buscou-se o melhor aproveitamento possível do tempo para levantar informações empíricas diante da sistematização do trabalho de campo, organização do caderno de campo e formulação de situações-problema. Portanto, construiu-se uma relação entre pesquisador e professor, de modo que se reduzissem as assimetrias entre opressão e poder, na maneira como um aponta direções e o outro executa tarefas. Assim, concorda-se com Ibiapina (2008, p.20) quando a autora afirma: [...] a pesquisa colaborativa proporciona condições para que os docentes reflitam sobre a sua atividade e cria situações que propiciam o questionamento de aspectos da prática profissional.

Outro ponto que despertou o interesse pela pesquisa qualitativa e colaborativa consiste no seu caráter político, que oferece condições de transformação, o que transcende a crítica às situações ideológicas de opressão, tão comuns de serem percebidas na realidade educacional (Ibiapina, 2008). Encontra-se, assim, uma dimensão política nas dinâmicas educacionais. Logo, trata-se de uma proposta que, ao conciliar a prática profissional e os saberes docentes ao método científico e à teoria construída na universidade, busca reduzir o distanciamento entre universidade e escola, tendo em vista o intento de contribuir na problematização de situações vistas como tradicionais. Por essa razão, Ibiapina (2008, p. 30) considera que o propósito da pesquisa qualitativa colaborativa é: “[...] investigar determinado objeto de pesquisa que frequentemente é proposto pelo pesquisador universitário, portanto, interessa e motiva o professor a repensar sua prática docente e mudá-la.”

É necessário destacar que o caráter colaborativo envolve: o processo de construção metodológica para o desenvolvimento do trabalho de campo; a identificação

da UTA; e a construção do caderno de campo. Dessa maneira, o professor e os estudantes não participaram da definição de objetivos; da delimitação do problema ou da formulação da suposição – durante o início do projeto de pesquisa –; ou da análise dos dados – ao longo da conclusão da pesquisa. Essas etapas foram desenvolvidas pelo pesquisador em parceria com sua orientadora e com as reflexões nos grupos de pesquisa dos quais é membro. O exposto vai ao encontro de Desgagné (2007), o qual afirma que dimensão colaborativa da pesquisa se vincula mais ao processo de negociação entre o pesquisador e os sujeitos, do que ao envolvimento dos sujeitos em todas as etapas da investigação proposta na tese.

Técnicas de produção de informações empíricas e Procedimentos Metodológicos

A primeira fase da pesquisa consistiu na elaboração do *levantamento bibliográfico*. Para tanto, pesquisou-se a respeito de Geografia Escolar; Situação Geográfica; Geografias das Crianças e Juventudes⁴; Território como conceito geográfico e orientador pedagógico para a construção do conhecimento; mediação didática em Geografia; aprendizagem sob a perspectiva da teoria histórico-cultural; e Trabalho de Campo. Essa etapa foi realizada não só por meio de leituras nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação do Departamento de Geografia, mas também na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília; nas buscas em repositórios; nos anais de congressos; nos periódicos científicos; nas publicações em livros; e na base internacional de dados *Web of Science*.

Após a fase de qualificação da pesquisa, foi escolhida uma escola pública no DF. A escolha por uma instituição pública deve-se ao reconhecimento, por parte do pesquisador, de que a educação popular, pública, gratuita e de qualidade surge como possibilidade de empoderamento, de emancipação, de autonomia dos estudantes, em favor da formação de uma sociedade pautada por justiça social. Além disso, a escola selecionada é envolta em uma dinâmica espacial, o que configura problema geográfico relevante à pesquisa, uma vez que a instituição encontra-se em uma cidade com infraestrutura consolidada e dinamismo espacial, além de receber boa parte dos estudantes

⁴ Os sujeitos da pesquisa encontravam-se em processo de transição da infância para a adolescência. Por essa razão, optou-se por seguir a discussão relacionada a essas temáticas. Desse modo, o foco não é a questão etária dos sujeitos, mas compreender o processo de desenvolvimento das leituras territoriais de sujeitos com Geografias particulares à idade de estudantes recém-ingressos no Ensino Fundamental – Anos Finais.

que vivem em outra cidade, essa com aspectos socioeconômicos configurados como de vulnerabilidade social.

Encerrada a fase de escolha da escola, foi realizada uma *entrevista semiestruturada* com o professor de Geografia, regente das turmas. Foi possível, desse modo, caracterizar a trajetória profissional, o motivo para a escolha pela Educação, as suas experiências com o trabalho de campo, o seu ponto de vista sobre a educação básica, bem como as suas expectativas e frustrações com o trabalho docente. Embora não esteja associado a algum objetivo específico da pesquisa, considera-se essa etapa essencial para conhecer o sujeito professor envolvido com a produção das informações empíricas para a tese. Isso se justifica porque o modo como o professor concebe a Geografia interfere na apropriação de conceitos geográficos, por parte dos estudantes que participaram das mediações realizadas por ele. O trabalho de campo e o território são retomados a partir das memórias e práticas realizadas pelo professor. Ademais, esse profissional conta com grande experiência docente e, na fase da entrevista, acumulava mais de 30 anos de exercício profissional, aproximando-se da sua aposentadoria.

Em seguida, houve o primeiro contato com os estudantes – duas turmas do sexto ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, que o professor regente trabalhava no turno vespertino. Este foi, aliás, o horário que se deu a realização da pesquisa, uma vez que o pesquisador conciliou o desenvolvimento da tese com o trabalho docente em escola privada durante todo o processo de doutoramento. A turma de sexto ano foi significativa para a pesquisa, pois eram sujeitos recém-ingressados nos anos finais do Ensino Fundamental, em um primeiro contato com a unidade escolar, pois foram transferidos de outras escolas pelo DF. Após a explicação da pesquisa, houve a *aplicação de um questionário* para diagnosticar o grupo. Foram utilizadas perguntas gerais, como idade, local de residência, modo de estudar Geografia, além de perguntas específicas, como as concepções de poder que se tinha e de território.

Após esses procedimentos, a etapa seguinte da pesquisa consistiu no uso da *cartografia colaborativa* para identificar a UTA. Ocorreu uma *oficina cartográfica* com os estudantes para que eles mapeassem o território. Constatou-se grandes dificuldades por falta de letramento cartográfico obtido nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora não houvesse tempo hábil para promover a alfabetização cartográfica com o grupo, como deveria ter ocorrido nas séries anteriores, foi possível reconhecer a UTA, segundo a

territorialização nas imediações da escola. Solicitou-se aos estudantes o reconhecimento dos locais de: (i) grande movimentação; (ii) curiosidade; (iii) visita frequente; (iv) medo e que evitam passar. Com base nesse território, reconheceu-se duas situações geográficas, utilizadas na mobilização e potencialização do contexto de ensino-aprendizagem.

Após a identificação e o reconhecimento da UTA, bem como das situações geográficas, a etapa posterior consistiu no desenvolvimento do trabalho de campo com os estudantes. Isso se deu por meio da *mediação didática* do professor regente, mas buscou-se superar as três etapas do planejamento apontado por Cavalcanti (2019): problematização (pré-campo), sistematização (campo), síntese (pós-campo). Por conseguinte, houve diálogo do pesquisador com o professor sobre a proposta, seguido da visita a dois espaços identificados como parte do território dos estudantes: (i) feira próxima à escola; (ii) lanchonete e praça.

Em sequência, o *trabalho de campo* foi organizado em contexto colaborativo pois, como resultado do diálogo entre o pesquisador e o professor, ocorreram: (i) planejamento de possíveis abordagens geográficas para o trabalho de campo; (ii) sistematização do caderno de campo; (iii) aulas dialogadas com os estudantes para discutir sobre conceitos como território, cidade e cidadania, tendo por contexto o espaço onde a escola está situada; (iv) realização da atividade de campo com respostas aos cadernos organizados pela colaboração entre professor e pesquisador; (v) retomada da resolução de duas situações-problema fictícias, nas quais os estudantes deveriam reconhecer o problema, apontar soluções, esclarecer etapas e vislumbrar possíveis efeitos. Desse modo, o trabalho de campo foi diluído ao longo de diferentes atividades mais curtas.

Por fim, na última etapa, a *entrevista semiestruturada* foi interpretada com base na análise do conteúdo. As informações empíricas construídas pelos estudantes foram analisadas à luz da pesquisa bibliográfica, levantada na fase de elaboração do embasamento teórico, para organizá-las no formato de sistemas.

Com o trabalho de campo, foi possível reconhecer, que os estudantes construíram conhecimentos geográficos com o uso das situações geográficas presentes na UTA, embora existam fragilidades ainda difíceis de serem superadas. Essas dificuldades são resultantes da inconsistência em pré-requisitos básicos, como o baixo letramento para a escrita formal e a falta de relação de pertencimento à cidade onde a escola está situada,

tendo em vista que parte dos estudantes é deslocada diariamente entre as residências e o local de estudos, fato que configura um importante problema geográfico envolvido na escola e na escolarização desses sujeitos.

O reconhecimento da aprendizagem foi possível ao comparar o processo de desenvolvimento dos estudantes durante o período de convivência. Entretanto, o percurso metodológico envolvido para tal exigiu leitura e análise individual de todas as respostas aos cadernos de campo. Prosseguiu-se, assim, na *organização das respostas em grupos de aprendizagem* denominados como potentes, medianas e frágeis.

Esses grupos foram identificados após a organização, em quadros, das respostas individuais aos cadernos de campo. Após a leitura, identificou-se como padrões a existência de respostas que: (i) compreendiam o solicitado em um enunciado; outras que (ii) por vezes compreendiam, mas por vezes demonstravam incompreensão; e outras que (iii) apresentavam dificuldades em expressar ideias ou desenvolvimento de pensamentos coerentes com o solicitado. Assim, foram selecionadas doze respostas entre os estudantes partícipes, pois as demais destoavam e transitavam entre as três categorias definidas, sem um padrão coerente para identificar o contexto de aprendizagem. Privilegiou-se, ainda, os estudantes que participaram de todas as etapas da pesquisa porque, nessa realidade escolar, era comum que os estudantes faltassem às aulas, o que dificultou verificar a aprendizagem e o engajamento no desenvolvimento do trabalho de campo.

Dessa forma, o desenho de organização das respostas permitiu reconhecer em que ponto ocorreu aprendizagem e desenvolvimento do raciocínio geográfico e onde apareceram obstáculos para tal. Em tal situação, tornou-se possível vislumbrar os desafios enfrentados por um professor de Geografia para construir conhecimentos geográficos amparados com base nos usos do território escolar, uma vez que muitos dos sujeitos transitam por diferentes territórios. Apesar disso, foi possível reconhecer salto de desenvolvimento e coerência com o pensamento pelas lentes do território e da cidadania, no momento da resolução de problemas. Esses momentos serão discutidos no último capítulo desta tese.

1 – GEOGRAFIA ESCOLAR – PONTO DE PARTIDA NA TRAJETÓRIA COM OS SUJEITOS ESCOLARES

Milhares de jovens [...] buscam simplificar seu trabalho decorando as fórmulas de seus manuais, mastigando e remastigando frases expectoradas antes deles por célebres professores, amontoando no cérebro secas definições, sem cor e sem vida, como aquelas de um dicionário. [...] nós os prevenimos vivamente contra todos os formulários e os manuais que tiram a vontade de ler livros e mais ainda o desejo da natureza [...] (Reclus, 2015, p. 27).

A epígrafe que inicia esse capítulo já demonstra que a tese entende como sendo contrária a uma educação geográfico-bancária. O discurso, proferido por Élisée Reclus, demonstra que o imaginário dos estudantes com relação a determinadas disciplinas é pautado pela memorização para apresentar respostas em avaliações de aprendizagem.

Não se trata de aprender sobre um campo do conhecimento acumulado historicamente, para modificar as formas de pensamento e atuação sobre o mundo, mas sim de conseguir pontos, acumular memórias sobre fatos, datas, nomes e fórmulas, para alcançar aprovações em avaliações, ou apenas ver o tempo passar

O capítulo inicial desta tese apresenta o lugar de fala do pesquisador a respeito do seu posicionamento científico no que concerne à Geografia Escolar. A Educação Básica brasileira coloca o ensino de Geografia como obrigatório para os estudantes, embora se perceba, em conversas informais, que as aulas de Geografia são vistas como aquelas que despertam sono, que as provas repetem parágrafos do livro didático, que os temas e conteúdos são desconectados da realidade e que se trata de uma disciplina desnecessária para o currículo.

Apesar das letras iniciais trazerem certo pessimismo sobre as aulas, a experiência desse pesquisador, que é professor na Educação Básica, aponta uma ideia diferente. Nesse sentido, a filosofia da *práxis* do professor-pesquisador, nesse período de formação continuada com a Pós-Graduação, tem identificado estudantes com maior interesse pelas aulas, de modo que até mesmo os temas sobre Oceania e Regiões Polares nas turmas do 9º ano (retirados do programa anual por alguns professores) despertam a participação e o engajamento dos estudantes nas discussões. Entende-se que este interesse é consequência

do aprimoramento profissional⁵ obtido com a pós-graduação, notadamente no que se refere às questões de ordem didático-pedagógica-geográfica. Não obstante, esse aprimoramento também é possível de ocorrer com a experiência laboral na escola, na participação de greves, na gestão escolar, na construção de modelos curriculares ao nível das secretarias de educação, entre outros.

Trabalhar com os estudantes mediante conteúdos mais complexos para os professores pode ser desafiador. Assim, certos colegas de profissão questionam a necessidade de assuntos que outras disciplinas abordam nas aulas, como, por exemplo, a questão de recursos hídricos no Sexto ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. Em diferentes ocasiões, o presente pesquisador já presenciou debates acalorados de professores de Geografia, que não viam sentido em abordar o assunto nas aulas, já que os colegas professores de Ciências/Biologia já haviam trabalhado o assunto em sala de aula. Isso significa que esses sujeitos não compreendem a relevância do olhar geográfico para um determinado tema, tampouco têm clareza sobre o construto dos fundamentos teóricos que compõem a ciência geográfica. Ainda existem professores assim, com formação específica em Geografia e que ocupam espaços nas escolas do Brasil afora, embora não reconheçam a potência e a relevância que a Geografia Escolar possui para a transformação social e formação para a cidadania participativa (Claudino; Souto, 2019). Além disso, aponta-se a constituição do raciocínio geográfico para pensar e compreender as relações postas pela interação sociedade-natureza.

Dito isso, destaca-se que esse capítulo foi construído por levantamento bibliográfico sobre a Geografia Escolar, com ênfase no contexto de reformas de Estado vivenciadas no Brasil, justo no momento que o país vivia os ares da redemocratização e de avanço crítico na Educação Básica. Ressalta-se que a opção em trazer essa abordagem para o primeiro capítulo, diz respeito a apresentar o modo como a presença da Geografia na escola é necessária ao desenvolvimento do senso crítico e construção da cidadania dos sujeitos escolares.

⁵ Esse fato não vem por acaso, pois é resultado do processo formativo continuado na universidade, participação em congressos, leituras, estudos individuais e das estratégias discutidas nas pesquisas dos colegas que pertencem ao Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia na Universidade de Brasília – GEAF/UnB.

1.1 – Breves notas a respeito do avanço da Geografia Escolar na Educação Brasileira.

Sabe-se que a Geografia é uma disciplina estudada na Educação Brasileira e que o conhecimento geográfico dos estudantes no Brasil é visto, pelo senso comum, como bom ou razoável quando, por exemplo, é comparado ao conhecimento geográfico trabalhado nas escolas dos Estados Unidos. Memes⁶ são feitos a respeito da cognição geográfica dos estudantes estadunidenses, que são motivos de chacota entre os estudantes brasileiros. Mas é preciso dizer: nada vem por acaso. A forma como a Geografia Escolar brasileira chegou ao estado atual e os ataques sofridos em momentos de governos neoliberais, como nos anos 1990 e, mais recentemente, os anos 2010, são questões relevantes à compreensão do quadro presente. Assim, este capítulo apresenta um pouco da trajetória histórica da Geografia Escolar, os respectivos desafios e obstáculos, que podem ainda ser transformados em problemas científicos que provocam avanços.

Sabe-se que o aprendizado de Geografia nas escolas brasileiras é antigo e data dos tempos jesuíticos na então colônia portuguesa, quando a disciplina ainda era tratada em caráter não formal (Araújo, 2012). A respeito da formação histórica da Geografia Escolar sistematizada enquanto disciplina, Cabral; Cecim e Straforini (2021) apresentam quatro momentos referentes a sua evolução, nas três primeiras décadas do século XX. São eles: (i) projeto nacional-patriótico; (ii) noção de realidade do aluno para o ensino; (iii) sentidos específicos para a modernização do ensino; (iv) institucionalização da Geografia Acadêmica no país.

No que diz respeito ao primeiro momento da Geografia Escolar, Costa (2011) acrescenta a contribuição de Delgado de Carvalho ao afirmar que ele atuou em espaços pedagógicos, publicações de livros e formalização da disciplina na escola ao divulgar o conhecimento do Brasil aos brasileiros. Essa atuação se traduz em missão nacionalista de fato, voltada à construção do Estado Nacional. Apesar disso, Costa (2011) afirma que Carvalho era crítico ao modelo de Ensino da Geografia restrito à descrição e à memorização dos compêndios, o que, em grande parte, era resultado da ausência de formação específica dos professores de Geografia no país, afinal, as primeiras faculdades de Geografia surgiram apenas em 1930.

⁶ Memes fazem parte de uma linguagem rotineiramente utilizada nas redes sociais, geralmente organizadas com teor humorístico, irônico e sarcástico sobre determinados temas. Ao ultrapassarem a barreira do banal, têm concorrido com as charges e tirinhas como linguagens utilizadas de forma lúdica para o ensino na Educação Básica.

O segundo momento corresponde à utilização da realidade estudantil para ressignificar os temas e os conteúdos da Geografia. Apesar do discurso estar presente no cotidiano da formação de professores e ser considerado algo banal, ainda existem desafios para que essa realidade ultrapasse o limiar do senso comum. Por essa razão, desde o início do século XX, a Geografia Escolar bebe em fontes do conhecimento científico para se constituir no fazer didático e pedagógico. Conforme Girotto (2018), essas mudanças de paradigmas são pertinentes ao conhecimento científico da Geografia e às concepções de educação com influência da Escola Nova.

Entretanto, não é de interesse desta tese apresentar toda a trajetória histórica da Geografia Escolar, tampouco explicitar todos aqueles momentos. Assim, apenas foram mencionados os que têm relação direta com esta investigação, visto que outros trabalhos já realizaram esse percurso de forma minuciosa e detalhada, como são os casos de Araújo (2012) e Silva (2022). Essa apresentação inicial serve para destacar que a Geografia Escolar possui trajetória e, apesar dos problemas, avançou significativamente ao longo dos anos, principalmente a partir do momento que são realizadas discussões sobre formação de professores, ensino, finalidades e aprendizagem da disciplina (Silva, 2022). Após a apresentação inicial, torna-se possível compreender as orientações políticas manifestas na Educação brasileira e os respectivos impactos na Geografia Escolar.

No caso brasileiro, a década de 1990 foi o momento inicial da valorização dessa disciplina na escola, uma vez que havia preocupação em encontrar maior fecundidade na prática docente (Cavalcanti, 2019). O avanço em pesquisas amparadas nas práticas de professores da Educação Básica, a busca pela formação continuada, a insatisfação com as práticas docentes, a tentativa de aperfeiçoamento das aulas, o engajamento dos estudantes e as transformações sociais foram pertinentes aos avanços recentes da disciplina na escola.

A respeito da realidade latino-americana, no contexto que viu a Geografia Escolar avançar enquanto disciplina, que buscava (e ainda busca) valorização de profissionais e do conhecimento produzido, pode-se destacar:

A combinação de pobreza e desigualdade faz da América Latina uma ilha onde grassa uma forma particular de miséria. Os latino-americanos vivem em condições piores do que poderiam: a correlação entre o PIB e o Índice de Desenvolvimento humano do UNDP (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) declina quando os países da América Latina são adicionados a uma amostra, indicando que os padrões de vida são piores do que as rendas nacionais poderiam prever (Hoffman; Centeno, 2006, p. 12).

Levando isso em conta, a América Latina como espaço do mundo que colhe os frutos da Geografia social do capitalismo, determinada pela colonialidade do controle do trabalho, constituído desde a relação de trabalho escravo entre os povos subalternizados no espaço (Quijano, 2005). A América Latina e o Brasil ainda preservam traços da colonialidade do poder eurocêntrico, o que repercutiu em suas bases socioeconômicas de profundas desigualdades. Assim, a Geografia Escolar, trabalhada na maior parte desse texto, vem de um espaço na periferia global e se reorganizou no contexto de implementação do neoliberalismo nesse território. Portanto, recebe influência do capital internacional, manifesto em seus organismos multilaterais que corroboram, por exemplo, para o financiamento de projetos de educação. Ao mesmo tempo, é resultado da resistência, da persistência e da insistência de professoras e professores que têm na Educação e na Geografia a visualização do espaço em aberto, com possibilidades de transformações para que ocorram melhorias. Esse quadro latino-americano de pobreza e desigualdades apresentou (e ainda apresenta) desafios aos professores e aos pesquisadores interessados em Educação Básica e Geografia Escolar, pois envolveu o atendimento às carências sociais dos estudantes e a responsabilidade de provocar transformações sociais a partir da construção cidadã desses sujeitos.

Ao mesmo tempo que a América Latina apresentava (e ainda apresenta) esse cenário, a década de 1990 consistiu-se no período de reformas para a mundialização da economia, após o que ficou conhecido para a região como a década perdida – os anos 1980. O processo de endividamento dos países latinos causou problemas que são descritos por Melo (2003):

O colapso dos mercados, a aceleração da inflação, a diminuição dos investimentos sociais, a diminuição do salário real, o crescimento da pobreza e da indigência e o agravamento da desigualdade na distribuição de renda e o desemprego; foram algumas das consequências das políticas de ajustes derivadas da chamada ‘crise da dívida externa’ do início dos anos 80 (Melo, 2003, p. 64).

Esse contexto vivido pela América Latina não pode ser esquecido, tendo em vista que a produção científica e as aulas de Geografia na escola avançaram no momento de discursos políticos construídos para fugir da crise de hiperinflação e seguir com o modelo neoliberal aplicado às reformas de Estado. Essas reformas seguem uma contradição básica, porque socializam a política com a apropriação privada do poder, ao mesmo tempo

que socializam o trabalho com a apropriação privada do lucro (Melo, 2003). Esse processo envolveu a conformação do Neoliberalismo como alternativa de economia e de sociedade, pois a introjeção na cabeça das pessoas banalizou o discurso e gerou convencimento sobre a necessidade de alterações econômicas e sociais provocadas pelas reformas (trabalhistas, previdenciárias, educacionais) (Melo, 2003). Nesse caso, o apagamento de dimensões sociais, para causar a sensação de existência está restrita à individualidade e à meritocracia, uma vez que a solidariedade foi excluída das relações humanas. Dessa forma, os sujeitos digladiam-se em uma arena corporativa em busca da maior eficiência ou revestem-se do título de microempreendedores individuais, ambas circunstâncias nas quais apenas o capital ganha.

Ainda nesse contexto de mundialização da economia, para (re)afirmar o lugar da América Latina no capitalismo, o Banco Mundial financiou projetos de reformas educacionais que foram administrados e sugeridos pela UNESCO⁷. Reformas que: “[...] se realizam como elemento do projeto neoliberal de sociedade, num processo histórico de mundialização do capital” (Melo, 2003, p. 117). O fenômeno expansionista do capitalismo na década de 1990, diante da realidade latino-americana, tinha como foco a ampliação dos lucros e a organização de uma divisão social referente ao trabalho, à produção, à criação e à inovação científica. Desse modo, a Geografia Escolar que se consolidou no Brasil, durante a década de 1990, precisou enfrentar o contexto de desvalorização da educação e da conquista de autonomia dos sujeitos críticos, como planejamento do capital internacional.

Ainda com base nas reformas educacionais, reforça-se que:

[...] fazem parte de um projeto neoliberal de educação, que se realiza no sentido da uniformização da ‘integração global’ e também da instituição de novas condicionalidades para empréstimos e doações para o setor educacional, no processo histórico de mundialização do capital. No entanto, esta integração se dá de forma excludente e em muitos casos provoca o desmonte dos sistemas educativos públicos já existentes; estimula a privatização competitiva em diversos níveis; restringe e secciona os vários níveis de ensino, bem como o acesso ao conhecimento, à criação e produção científica e tecnológica e à formação profissional, impedindo que a educação seja realizada para todos, em todos os níveis, se tornando uma educação cada vez mais seletiva (Melo, 2003, p. 118 – 119).

Esse projeto de educação neoliberal, que compartilha o tempo histórico de consolidação da Geografia Escolar na Educação Básica, demonstra como os

⁷ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

pesquisadores, comprometidos com a formação cidadã e com a construção de uma sociedade mais justa, tiveram de enfrentar os poderosos agentes do capital. A educação que esses agentes planejavam para a América Latina e, claro, para o Brasil, era seletiva e para as massas (Melo, 2003). Seletiva, porque a obrigatoriedade da Educação Básica era restrita ao Ensino Fundamental e para as massas, pois as pessoas mais pobres teriam acesso a uma educação simplificada e pautada no conceito de capital humano, para que os trabalhadores realizassem atividades de baixa complexidade. Assim a Geografia Escolar brasileira, que tanto contribui para o desenvolvimento de um protagonismo estudantil e que sofre constantes ataques, demonstra a sua força, resistência e potencialidade transformadora.

Esse contexto demonstra que os pesquisadores desenvolvem Ciência com poucos recursos e, ainda assim, conseguem bons resultados. Não que isso seja justificativa para os cortes de investimentos, como os realizados durante a gestão Bolsonaro (2019 – 2022). Pelo contrário, demonstra que, ao receber investimentos e valorização, é possível alcançar resultados ainda melhores enquanto projeto de Estado, um que se pretenda envolvido com o povo.

Necessário ressaltar, também, que esses profissionais realizam trabalhos importantes, em decorrência de uma formação profissional sólida e um ativismo político de sujeitos que acreditam no esperar para criar possibilidades. Não é fácil enfrentar o Estado brasileiro neoliberal coordenado pelos agentes do capital, como o Banco Mundial e a UNESCO, sob discurso e definição de políticas para alcançar crescimento econômico e produtividade no trabalho. Apesar desse enfrentamento, constata-se que a Geografia Escolar tem se firmado como área de pesquisa nos principais programas de pós-graduação em Geografia no país.

A Geografia Escolar enfrentou situações complexas neste primeiro quarto de século XXI, uma vez que foram organizadas a reforma do Ensino Médio e a implantação da BNCC. Semelhante ao ocorrido na década de 1990, esse movimento ocorreu em governos com maior apelo neoliberal e até mesmo, ataques aos professores, sobretudo os de Humanidades, como é o caso da Geografia.

O tempo de desmonte neoliberal que o Brasil vive desde o golpe político em 2016, abriu brechas para que propostas de *homeschooling* ou ensino doméstico apareçam. O pesquisador que escreve estas linhas já foi convidado a produzir materiais destinados a

famílias que optaram por essa forma de ensino. Ao questionar o modelo de funcionamento, foi-me explicado que não havia nenhum contato direto com os estudantes, já que vídeos gravados seriam conteudistas para possibilitar acesso a informações específicas, como procedimentos operacionais técnicos da cartografia. Após a recusa em participar do projeto, uma informação interessante foi obtida: a de que Geografia era a disciplina que o grupo tinha mais dificuldades em encontrar profissionais para a gravação dos vídeos. Provavelmente, porque os professores de Geografia não quiseram se submeter a essa lógica de educação. Tal projeto destoa do que as pesquisas sobre ensino-aprendizagem em Geografia na Educação Básica defendem – uma educação progressista, autônoma, cidadã e com ênfase na justiça social.

Em uma condição como a do *homeschooling*, como os estudantes se deparariam com o contraditório? Como as situações geográficas seriam postas? Como os diversos problemas científicos seriam propostos para debates e soluções? O raciocínio geográfico seria desenvolvido? Não haveria trabalho de campo! Trata-se de uma anomalia neoliberal e conservadora, pautada pela alienação de sujeitos inseridos em contextos religiosos radicais, que não permitem o desenvolvimento autônomo dos estudantes ou o convívio com a diferença e que contribuem para uma sociedade interessada em conservar costumes. Essas perguntas não serão respondidas na tese, pois não compõem a proposta investigativa do pesquisador. Apesar disso, destaca-se que existe um caminho para futuras pesquisas, tendo em conta que, no Brasil, esse campo é recente e encontra-se em aberto.

De volta à BNCC, conforme Girotto (2017), a formação do documento está inserida no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, que ambiciona a ampliação da qualidade da educação brasileira pautada pela perspectiva quantitativa do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira), que, por sua vez, orienta-se pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Novamente, esse parâmetro representa a valoração da lógica de educação baseada no estudante como produto. Portanto, segue o viés neoliberal ao atrelar a visão empresarial e até mesmo de empreendedorismo à educação, uma vez que a perspectiva se assemelha a um treinamento para a indústria ou para o comércio, em vez de proporcionar a construção da cidadania e a conquista da autonomia.

Ainda sob esse mesmo viés, além do Banco Mundial, estão incluídos, como sujeitos ocultos da BNCC, algumas corporações empresariais brasileiras⁸. Esses grupos amparam-se em uma concepção empresarial de educação, entendendo-a pelo discurso do capital humano e inserindo-a na relação simplificada entre desenvolvimento da educação e crescimento econômico (Giroto, 2017). A ideia de sujeitos ocultos envolvidos na elaboração do currículo permite compreendê-lo como um território em disputa, como propõe Arroyo (2011):

Todo território cercado está exposto a ocupações, a disputas, como todo território sacralizado está exposto a profanações. As lutas históricas no campo do conhecimento foram e continuam sendo lutas por dessacralizar verdades, dogmas, rituais, catedráticos e cátedras. A dúvida fez avançar as ciências e converteu o conhecimento em um território de disputas. [...] Difícil avançar em indagações e em movimentos e corridas quando as pistas, os percursos, os ritmos, os tempos estão preestabelecidos. Mais ainda quanto está predefinindo quem entra e participa da corrida, do movimento dos currículos (Arroyo, 2011, p. 17).

A BNCC foi concebida como uma prática curricular voltada ao combate das desigualdades sociais no Brasil e que preza pela garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência dos alunos na escola (Couto, 2017). Porém, os indicadores educacionais no país ainda demonstram condições precárias, além de desigualdades que são perpetuadas no modelo desigual de financiamento da educação que a legislação brasileira ainda permite (Saviani, 2014).

Em 2015 foi divulgado um documento para consulta pública contendo a forma de organização da BNCC, tais como os objetivos gerais das áreas nos ensinos Fundamental e Médio, junto da apresentação de cada componente curricular. O documento também revelou o objetivo, que é o de sinalizar o percurso de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, bem como a sua definição, pautada em afirmar que ela consiste no que todo estudante deve aprender, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio (Couto, 2017).

A abordagem pronta de currículo, disponibilizada ao professor, encaixa-se na seguinte crítica:

Com a utilização crescente de sistemas curriculares pré-empacotados, adotados como sendo a forma curricular básica, não é exigida virtualmente nenhuma interação por parte do professor. Se praticamente tudo é racionalizado e especificado previamente à execução, então o contato entre os

⁸ Segundo Giroto (2017), são: Grupo Itaú, Gerdau, Fundação Roberto Marinho e Fundação Lehman.

professores a respeito de assuntos curriculares reais é minimizado (APPLE, 2002, p. 162).

Ainda assim, é possível encontrar elementos provenientes das pesquisas realizadas no escopo do Ensino de Geografia na Educação Básica. Desse modo, é possível considerar avanços decorrentes das pesquisas mais recentes, sobretudo as que versam sobre o raciocínio geográfico Silva (2021a) e Silva (2021b). Entre os avanços mais recentes, discute-se sobre a situação geográfica e o ensino de Geografia. Esse recorte é importante para a pesquisa, pois serve como lente de análise espacial pelo território, em meio à realização do trabalho de campo. Dessa maneira, a próxima seção discutirá como a situação geográfica pode contribuir com o ensino-aprendizagem na Educação Básica.

1.2 – Situação Geográfica e Ensino-Aprendizagem na Educação Básica

*By studying Geography, we expect students to be able to read and understand reality in spatial terms, perceiving the space in which we live and its relationship with other spaces, derived from geographic situations [...]*⁹ (CASTELLAR, PEREIRA e GUIMARÃES, 2021, p. 21).

Neste ponto, apresenta-se o uso da Situação Geográfica na construção dos conhecimentos geográficos, mediados didaticamente pelos professores na Geografia Escolar. Assim como na epígrafe, defende-se nesta pesquisa o cotidiano como possuidor de informações geográficas e de configurações territoriais, as quais podem ser contextualizados na mediação por processos cognitivos para que o estudante desenvolva o raciocínio geográfico, aprenda Geografia e possua condições de resolver problemas.

Em um momento no qual se questiona o motivo para parte dos estudantes se desinteressarem em conhecer o mundo, defende-se que é por meio da ativação do pensamento e da conexão dos eventos, situados espacialmente no lugar de vivência, em que a descoberta e o reconhecimento da participação na produção do espaço fazem-se necessários para tornar o interesse presente e constante nas aulas de Geografia.

Partindo desse panorama, este texto discutirá a compreensão sobre Situação Geográfica, sua potencialidade para desenvolver o raciocínio geográfico e a integração desse movimento metodológico à tese, a qual utiliza o trabalho de campo como mediação didática. A leitura foi realizada com base em Silveira (1999), Santos (2017), Azambuja

⁹Ao estudar Geografia, esperamos que os alunos sejam capazes de ler e compreender a realidade em termos espaciais, percebendo o espaço em que vivemos e a sua relação com outros espaços, derivada de situações geográficas [...]. Tradução minha.

(2020), Roque Ascensão (2020), Castellar e De Paula (2020), Silva (2021), Castellar, Pereira e Guimarães (2021), Morais e Roque Ascensão (2022), Castellar, Pereira e De Paula (2022), entre outros autores.

Cabe destacar, portanto, que a escola é o espaço que provoca os estudantes a construírem o conhecimento, embasado pelo que já foi acumulado historicamente pela Ciência. Ao mesmo tempo, é espaço de confronto entre o que se conhece em casa com as especificidades apresentadas pelas disciplinas. Assim, os estudantes podem se encontrar de frente com o contraditório e compreender dinâmicas que não seriam reconhecidas no cotidiano familiar.

Nesse quesito, tendo a Geografia como embasamento para o conhecimento específico, ressalta-se a importância de reconhecer os eventos situados espacialmente no lugar enquanto manifestações conectadas ao mundo. Para entender o modo como a Geografia potencializa essa condição, elenca-se a Situação Geográfica para conduzir a aprendizagem via mediação didática na escola, pois destaca-se que o “conhecimento do vivido imediato seja fundamental ao ensino da Geografia” (Azambuja, 2020, p. 179).

Trabalhar conhecimentos para além do local imediato ajuda a compreender as complexas situações geográficas que apresentam contradições e semelhanças entre o local e o global. Baseado nesse aspecto, não abordar apenas o que se apresenta imediatamente pela paisagem, mas oportunizar a organização de conhecimentos em diferentes escalas pode ser um caminho atrativo ao que se pretende enquanto construção de conhecimentos geográficos na escola.

Para compreender melhor essa concepção, destaca-se que “[...] uma situação geográfica supõe uma localização material e relacional (sítio e situação), mas vai além porque nos conduz à pergunta pela coisa que inclui o momento da sua construção e seu movimento histórico” (Silveira, 1999, p. 22).

Como a Situação Geográfica vincula-se a uma base material (circunstancial) e outra relacional (conexões e escalas com outros espaços), reconhecer os eventos que acontecem em um determinado tempo e espaço pode servir como motivador para a interpretação geográfica e para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Esse fato

agrega à Geografia a função de conhecimento poderoso¹⁰ a ser construído na escola ao ser utilizado para despertar os interesses dos estudantes em (re)conhecer o mundo e provocar mudanças em seu meio por intermédio da Geografia Escolar.

O espaço geográfico possui diferentes eventos concomitantes e, por essa razão, as situações geográficas são complexas. Dessa maneira, destaca-se a importância de recortar teoricamente e espaço-temporalmente a Situação Geográfica que se pretende compreender para construir conhecimentos.

Esta pesquisa de doutorado tem a cidade como referência empírica, reconhecendo os recortes, entendendo que não é possível analisar o todo e sabendo que as partes também são válidas para analisar os fenômenos e potencializar a educação geográfica. Assim, defende-se que “[...] a situação é um resultado do impacto de um feixe de eventos sobre um lugar e contém existências materiais e organizacionais [...]” (Silveira, 1999, p. 25).

Os lugares constituem situações geográficas únicas, de modo que manifestam a relação entre comandos verticais e horizontais. Significa que global e local interagem alicerçados em diferentes contextos espaciais, manifestando o mundo para que os sujeitos consigam interpretá-lo para ações mais coerentes com a produção e a ocupação do espaço geográfico. Por esse motivo: “[...] a situação geográfica é um recurso metodológico relevante para analisar os usos do território pelos diversos e desiguais agentes, como o próprio termo indica: sítio mais ação [...]” (Cataia e Ribeiro, 2015, p. 11).

Assim, ao agregar unicidade ao lugar e ao território, a Situação Geográfica potencializa estratégias metodológicas como o trabalho de campo, no sentido de privilegiar a construção de conhecimentos no espaço e ir além das aulas declamatórias fora dos muros da escola. Embora o professor dê conta de tornar esse momento atraente, ao não fazer uso do quadro e do livro didático, o estudante ativo na construção do conhecimento novo em Geografia pode despertar maior interesse em reconhecer as manifestações do mundo, ao mesmo tempo que existem particularidades no lugar.

A Situação Geográfica é considerada clássica na linha de pensamento específico dessa Ciência e até na evolução do conhecimento filosófico (Cataia e Ribeiro, 2015).

¹⁰ Trata-se de uma categoria defendida por Michael Young, a qual aborda a necessidade de um conhecimento que permita a compreensão de mundo por parte dos estudantes, sobretudo aos filhos da classe trabalhadora baseado no campo disciplinar, como é o caso da Geografia que sirva para a transformação de vida dos sujeitos. Essa abordagem também lembra a de Paulo Freire, quando fala sobre o conhecimento para a emancipação dos sujeitos.

Apesar disso, para a Geografia Escolar, a BNCC trouxe discussões recentes para utilizá-la. Castellar e De Paula (2020) indicam que essa compõe um dos cinco campos de conhecimento para desenvolver o raciocínio geográfico e que ela: “[...] estimulará o estudante a argumentar com consistência por meio do vocabulário geográfico [...]” (Castellar e de Paula, 2020, p. 298).

Apropriar-se do vocabulário e compreender o uso correto dos conceitos, processos e fenômenos amplia o repertório dos estudantes, os quais passam a operar ações segundo o raciocínio geográfico. Indaga-se, aqui, se a Situação Geográfica contribui como ponto de partida para formar uma psicoesfera¹¹, com capacidade de provocar ações transformadoras no local de vivência. Se, para Young (2011), a função específica da educação é promover desenvolvimento intelectual dos estudantes, a finalidade específica da Geografia Escolar, para que exceda uma leitura do mundo, é provocar a reflexão, a problematização e a proposição de soluções aos fenômenos que se apresentam nos espaços de vivência, uma vez que estes não estão separados do mundo e compõem o exercício da vida cotidiana, a qual pode ser melhor – sobretudo aos filhos da classe trabalhadora – se agirem conforme o conhecimento disciplinar da Geografia aprendida na escola.

Outrossim,

A situação geográfica condiz a um feixe de eventos em um lugar, território, paisagem ou região, à particularidade de conjuntos e efeitos em decorrência do espaço socialmente produzido. É a manifestação efêmera, que se pode lançar duradoura, de um movimento de totalização, a constituição de condições socioespaciais em um recorte (Castellar e De Paula, 2020, p. 310).

O estudante que vive na cidade, ao reconhecê-la enquanto Situação Geográfica, pode conectar eventos que fazem parte da dinâmica urbana, por meio das perguntas geográficas e dos princípios do raciocínio geográfico que serão mobilizados. Portanto, segundo Castellar, Pereira e De Paula (2022) os pilares que permitem o desenvolvimento das operações mentais complexas para o raciocínio geográfico provocam o movimento necessário para que isso ocorra. São eles: (i) Situação Geográfica; (ii) Categorias

¹¹ Expressão abordada por Santos (2017) quando se refere à esfera da ação no espaço, reino das ideias, crenças, desejos, que inspiram comportamentos e consequentemente, implicam na produção e transformação do espaço geográfico.

Analíticas da Geografia; (iii) Representações Espaciais; (iv) Conceitos de Relações Espaciais; e (v) Processos Cognitivos (Castellar, Pereira e De Paula, 2022).

Assim, perceber os horários e dias de maior movimentação no trânsito; a fluidez populacional em espaços receptores de trabalhadores; raça e gênero dos moradores; escoamento da água em dias chuvosos; sensação térmica em dias quentes ou frios; presença (ou ausência) de arborização; a qualidade dos equipamentos públicos; os preços no comércio; as condições de mobilidade; a organização de moradores; as crianças brincando nas ruas; os idosos em deslocamento com acesso (ou não) a sombra e assento; uma infinidade de eventos contribuem para compreender o espaço. Portanto, concorda-se com Santos (2017) quando o autor indica que:

Os eventos não se dão isoladamente, mas em conjuntos sistêmicos – verdadeiras “situações” – que são cada vez mais objeto de organização: na sua instalação, no seu funcionamento e no respectivo controle e regulação. Dessa organização vão depender, ao mesmo tempo, a duração e a amplitude do evento. Do nível da organização depende a escala de sua regulação e a incidência sobre a área de ocorrência do evento (Santos, 2017, p. 149).

Os estudantes que reconhecem a unicidade desses eventos, os quais conformam a Situação Geográfica, podem ampliar as formas de ver o mundo. Para isso, é necessário que ele próprio tenha condições de perceber e que o professor tenha condições de atuar como um auxiliar nesse processo. Ao estudante, cabe questionar e se mostrar inconformado com o que é apresentado facilmente, posto que, ao professor, cabe problematizar e indicar que, apesar de muitas coisas parecerem simples, elas envolvem complexidades que ressaltam o valor de compreender os modos de acontecimento da vida com os problemas, as lutas e as conquistas.

Cabe, como papel da Geografia, apresentar e compreender uma realidade que vá além dos documentários acessados pelo Youtube, documentários com informações falsas e buscas rápidas em páginas da internet como o Google ou a inteligência artificial ChatGPT. Essa é a realidade emergida pelo vivido, a qual poderá desenvolver empatia e necessidade de transformação, sendo ressignificada pelo conhecimento geográfico, pois: “[...] o mundo é percebido empiricamente pelo lugar [...]” (Santos, 2017, p. 165) e é pelo lugar, com o conhecimento geográfico poderoso, que é possível modificar, melhorar e tornar o mundo mais justo.

Em seguida, discute-se, com base em Castellar e De Paula (2020); Roque Ascensão (2020); e Azambuja (2020), sobre a Situação Geográfica na Geografia Escolar enquanto proposta da BNCC. Esse ponto tem início em Castellar e De Paula (2020), ao indicarem que as práticas pedagógicas são atividades fundamentais para desenvolver o raciocínio geográfico, pois é na escola o lugar onde os alunos são incentivados a raciocinar, desenvolver ideias e se letrar cientificamente. Aprendizagens contribuintes para que a Geografia seja vista como conhecimento poderoso na formação humana dos educandos, uma vez que relaciona a Situação Geográfica ao desenvolvimento desse raciocínio, com base nas práticas que possibilitem explicar a realidade conforme encaminhamentos e elaborações conceituais.

A Situação Geográfica é um dos campos de conhecimento do raciocínio geográfico, porquanto retrata a perspectiva do espaço-tempo enquanto conteúdo factual, manifesto pela dinâmica espacial, interpretada à luz de categorias vinculadas ao campo do conhecimento conceitual. Esses elementos ajudam a escolher a representação espacial para expressar os conceitos geográficos voltados à organização dos processos cognitivos na perspectiva dos sujeitos (Castellar, De Paula, 2020). Apesar de descrever o movimento inverso do que é apresentado pelos autores, a Situação Geográfica representa a forma para compreender a base empírica do estudante, que, situado no local, perfaz ações cognitivas voltadas para o desenvolvimento do raciocínio geográfico ao estabelecer conexões com fenômenos sociais, econômicos e/ou naturais. São essas conexões que potencializam a Situação Geográfica, para que a base empírica proporcione ao estudante aprendizagem e validação de conceitos geográficos.

É necessário destacar que a noção de Situação Geográfica possibilita conhecer melhor a dinâmica envolvida no espaço naquele determinado tempo. Os estudantes podem identificar as forças e manifestações do poder, os quais contribuem para a disposição dos objetos geográficos situados, para avaliar os impactos dessas decisões em seus modos de vida e tomarem decisões tendo em consideração o resultado dessa avaliação. Assim, concorda-se com Castellar, Pereira e De Paula (2022), quando afirmam:

Os espaços, em síntese, não podem ser entendidos simplesmente a partir de realidades objetivas. Não obstante, a materialidade de objetos técnicos na realidade implica a imaterialidade das intenções e disputas que os constituem. As coisas estão localizadas em certos lugares porque sujeitos – centros de decisão – desejam, necessitam, interessam que elas estejam onde estão; ao mesmo tempo, a forma definida aos objetos interage com os sujeitos,

redefinindo as ações. As coisas se localizam, distribuem e interagem, tornando-se primordial abordagens amplas e complexas que permitam um entendimento profundo de como esses espaços se arranjam, como os objetivos se configuram (CASTELLAR, PEREIRA e DE PAULA, 2022, p. 437).

Diante desse aspecto, concorda-se com Roque Ascensão (2020) ao dizer que o “[...] conhecimento do vivido imediato seja fundamental ao ensino da Geografia” (Roque Ascensão, 2020, p. 179). Esse espaço banal, presente no território usado, que compõe o objeto da análise social, para nos lembrar de Santos (2005), está repleto de eventos que podem facilitar a condução do estudante à interpretação e à atuação. A Situação Geográfica, pois, apresenta as problematizações realizadas pelos estudantes por intermédio dos modos como reconhecem suas espacialidades e os impactos em seus modos de vida.

Como exemplo, destaca-se que, em uma aula sobre Austrália, embora o assunto esteja relacionado a um país distante, existem conexões a serem feitas com o Brasil. Entre elas, o tratamento dado aos povos originários durante a colonização ou as diferenças a serem estabelecidas, como a presença do deserto australiano, apesar de ambos serem do Hemisfério Sul e estarem posicionados no Trópico de Capricórnio, o que representa um excelente momento para conhecer melhor a dinâmica dos rios voadores e da zona de alta pressão atmosférica nessa faixa tropical, onde a Austrália também está inserida. Esse exemplo, extraído da experiência do pesquisador com as aulas no 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, é apenas uma demonstração de que as situações geográficas não precisam (e não serão) necessariamente aquelas diretamente relacionadas ao espaço vivido dos estudantes. Não obstante, essas situações podem conduzi-los a operar os processos cognitivos, os conceitos de relações espaciais, as representações espaciais e as categorias analíticas da Geografia. Assim, aprende-se Geografia de forma significativa, sem a necessidade de memorizar os longos parágrafos do livro didático.

É por essa razão que as situações geográficas particulares, em associações que conectem o universal ao local, em um trânsito de diferentes escalas, de modo a evidenciar as contradições, as diferenças e as semelhanças (Roque Ascensão, 2020), indicam aos estudantes as possibilidades de conhecer e de problematizar os diferentes lugares do mundo com propriedade de raciocínio, visto que o pensamento ocorreu embasado em um procedimento metódico, o qual se torna parte do repertório desses sujeitos. Os estudantes na Educação Básica, sobretudo no Ensino Fundamental, necessitam de significações para

dar sentido aos conteúdos aprendidos em sala de aula. Esses conteúdos, na verdade, funcionam como gatilhos para as operações cognitivas que possibilitam compreender e atuar no espaço.

Diante disso, apesar de existir o esforço empreendido pelo livro didático para ilustrar as regiões do mundo com mapas, imagens, gráficos, tabelas e textos simplificados, caso o professor não possua o repertório voltado à construção do conhecimento, mediado por conexões e referências, voltadas às implicações do local e aos modos como o espaço de vivência do estudante está conectado ao mundo, corre o risco da aula se tornar um fracassado guia de turismo. Explico: o pacote de viagens é vendido por uma pessoa que não conhece pessoalmente o lugar, para clientes desinteressados em conhecê-lo por essa mediação descritiva e entediante.

Pensando dessa forma, ao elencar alguns temas e conteúdos que se distanciam da realidade de muitos estudantes, como África, Oriente Médio, Tigres Asiáticos, Japão, Austrália, Nova Zelândia e Oceania, o professor de Geografia corre o risco de reproduzir as aulas de História e prender-se aos fatos e datas. Ou ainda, à repetição das informações geográficas presentes nos gráficos e tabelas, além das descrições escritas pelo autor do material didático. Assim, fica mais fácil compreender o motivo pelo qual os estudantes ainda insistem na aprendizagem pela memorização e o porquê tentam citar até mesmo as palavras que o professor utilizou durante as aulas para responder às questões da avaliação. Embora não existam fórmulas prontas, a mobilização do raciocínio geográfico partindo das situações geográficas pode apresentar um caminho a ser percorrido.

É em função dessa aprendizagem, a qual distancia os estudantes dos lugares apresentados pelos conteúdos, que a Geografia perde espaço entre as disciplinas e esvazia-se de sentido. Portanto, significá-la em um conhecimento poderoso (YOUNG, 2016) é necessário, pois:

O conhecimento escolar é um conhecimento específico, que se trabalha em um lugar específico denominado escola e que, certamente, constitui as relações cotidianas e sociais, por isso posso identificar elementos do conhecimento escolar no shopping ou na igreja, mas não será nesses espaços que irei aprendê-lo (ROQUE ASCENÇÃO, 2020, p. 181).

Esse conhecimento geográfico específico, que se trabalha na escola, tem condições de empoderar pessoas a operarem ações cognitivas voltadas à resolução de problemas, à convivência, ao respeito e à superação de injustiças. Saber dizer não para o

que se julga incorreto pode soar como o simples emprego de um advérbio de negação na frase, mas corresponde a toda uma tomada de decisões, a qual implica reconhecer o percurso histórico do sujeito e das possíveis consequências dessa ação.

Assim, o conhecimento geográfico específico que se aprende na escola tem condições de empoderar esses sujeitos nessa fase escolar. Desse modo, concorda-se com Roque Ascensão (2020) quando a autora destaca que esse conhecimento pode “[...] levar o aluno a questionar o conhecimento do contexto, negando ou afirmando-o e, assim, utilizando o conhecimento escolar em prol de soluções para o cotidiano” (Roque Ascensão, 2020, p. 182). Essa abordagem expande o repertório dos estudantes para a problematização de situações e reconhecimento dos meios para solucioná-las. Vislumbra-se, dessa forma, um caminho para os estudantes na Educação Básica, os quais ainda são obrigados a estudar Geografia no contexto formativo, embora esse trabalho seja realizado pela mediação do professor, o que exige intencionalidade e responsabilidade envolvidas na condução docente, que será o diferencial ao longo do processo.

Após reconhecer a Geografia na escola enquanto conhecimento poderoso, prossegue-se com Roque Ascensão (2020), que apresenta o modo como a Situação Geográfica amplia a potência do ensino ao servir de fonte para o desenvolvimento de perguntas geográficas. Por meio delas, é possível atingir o trânsito entre as escalas do local ao global e o inverso. Conforme Morais e Roque Ascensão (2022):

Construir perguntas geográficas significa favorecer a interpretação da espacialidade dos fenômenos geográficos. É a possibilidade de aprofundamento, de verticalização dos conceitos, categorias e conteúdos estudados, reivindicando práticas que assumam em seu interior a própria pergunta, através da problematização (Morais; Roque Ascensão, 2022, p. 12).

A pergunta geográfica vem após a Situação Geográfica escolhida pelos professores para conduzir as aulas na escola. Essa pergunta, pois é importante: a partir dela, os estudantes mobilizarão os princípios do raciocínio geográfico indicados pela BNCC (Brasil, 2017), que também são conceitos de relações espaciais – localização, conexão, extensão, ordem, analogia, distribuição e diferenciação. Ademais, essa concepção é “[...] a referência metodológica à definição e à organização do conteúdo escolar” (Azambuja, 2020, p. 3), uma vez que o método da ciência geográfica possui condições para a interpretação, análise e raciocínio geográfico dos estudantes.

Operar na ativação do raciocínio geográfico é o que a BNCC orienta para os professores conduzirem o Ensino de Geografia. Para Silva (2021a), o raciocínio geográfico:

[...] pode ser compreendido como um espectro em que há níveis variáveis de raciocínio, que perpassam uma série de fatores situacionais em uma prática formal e intencional, tais como: circunstâncias ambientais e interação com pares e/ou professores; escolha das etapas metodológicas; uso de diferentes formas imagéticas de representação espacial; seleção de situações-problema que impactam diretamente a vida do estudante; inclusão de tecnologias digitais enquanto suporte mediador de práticas mais alinhadas a este milênio etc. Constitui-se uma forma potencial de pensar o lugar, o espaço e as fronteiras em relação às pessoas e de raciocinar sobre essa complexidade com o intuito de tomar decisões mais acertadas, o que inclui aprendizagem individual (subjéctiva) e colectiva (intersubjéctiva) (Silva, 2021a, p. 74).

O raciocínio geográfico conduz o estudante à tomada de atitudes orientadas pela base epistemológica geográfica e pelos valores construídos e consolidados por essa ciência ao longo dos anos, junto de sua composição ontológica, tendo em vista que o sujeito não é vazio de posicionamentos e emoções. Fica evidente que, contribuir para que os estudantes possam problematizar situações e pensar em possíveis soluções, com o auxílio da Geografia, pode ajudar a retirar dessa disciplina o estigma carregado há tantos anos e demonstrar a utilidade dos seus conhecimentos aos estudantes. Nesse caso, concorda-se com Castellar, Pereira e Guimarães (2021, p. 21) quando afirmam:

*The geographic situation is formed during the learning process through the dynamics of reality. Reality is reflected in the geographic situation and, through this set of processes, geographic education introduces the world to the student*¹² (Castellar, Pereira e Guimarães, 2021, p. 21).

Para esse fenômeno ocorrer, é indispensável ao professor intencionalidade diante dos temas e conteúdos; tempo para planejamento e organização; além de condições materiais na escola, tudo para que os estudantes também aceitem participar de tais atividades. Reconhece-se a dificuldade em unir todos esses elementos, mas é necessário esperar e trabalhar para que os processos ocorram, pois “[...]when the focus is on learning, to ensure the process of building geographic reasoning, knowledge becomes powerful because it is acquired by the student”¹³ (Castellar, Pereira e Guimarães, 2021,

¹²A situação geográfica se forma durante o processo de aprendizagem através da dinâmica da realidade. A realidade reflete-se na situação geográfica e, através deste conjunto de processos, a educação geográfica apresenta o mundo ao aluno. Tradução minha.

¹³ quando o foco está na aprendizagem, para garantir o processo de construção do raciocínio geográfico, o conhecimento torna-se poderoso porque é adquirido pelo aluno. Tradução minha.

p. 23). Essa participação do estudante no processo de construção do conhecimento empodera o sujeito por meio da Geografia, em função do modo como o professor medeia o ensino e o conduz para a aprendizagem.

Nessa perspectiva, defende-se a existência da escola enquanto espaço para construção de conhecimentos, segundo o que foi acumulado historicamente para ultrapassar a aparência e superar o senso comum (Azambuja, 2020). Eis aqui mais uma potência do ensino de Geografia na escola, pois “[...] identificado o problema busca-se uma solução a qual implicará em uma ação ou uma intervenção que mude, conserte, altere a situação diagnosticada e então resolva o problema” (Azambuja, 2020, p. 6). Aqui se apresenta um caminho que pode contribuir para solucionar as questões postas pela Situação Geográfica e ir além do que o estudante percebe enquanto abstrato. Nesse caso, o trabalho de campo pode ser uma via pedagógica que possibilita a construção do conhecimento, porque compõe a ontologia dos professores de Geografia, os quais possuem, em sua formação profissional, o conhecimento prático com o uso dessa atividade. Esse assunto será abordado mais adiante.

A interação da Situação Geográfica com o trabalho de campo é interessante para ir além do movimento pautado na problematização, na sistematização e na síntese (Cavalcanti, 2019)¹⁴. Na verdade, a Situação Geográfica representa a condução sistemática para compreensão da base empírica e do encontro/confronto de fenômenos geográficos interseccionados no local de realização do trabalho de campo, isso se dá por meio das questões problematizadoras, identificadas no lugar e no território demarcado para conectar-se às dimensões e aos fenômenos espaciais globais, pois essa perspectiva “[...] constitui o componente organizador do estudo dos objetos de conhecimentos” (Azambuja, 2020, p. 8).

Assim, o desenvolvimento do raciocínio geográfico pelo estudante precisa ser contemplado e o processo precisa reconhecer maneiras para que esse fenômeno seja promovido. A respeito do assunto, Castellar, Pereira e De Paula (2022) indicam:

Para fazer uma análise geográfica nesta perspectiva teórica, há necessidade de explorar a potência dos conteúdos informacionais em Geografia, requer a associação entre a dimensão cognitiva e um vocabulário da Geografia, e,

¹⁴ Importante ressaltar que a busca para ir além da mediação didática e seguir com o uso da Situação Geográfica ocorreu após provocação e conversa informal com a professora Adriana Olívia Alves (IESA/UFG), no Fórum Nacional NEPEG em 2022.

também, entre as informações com o conhecimento geográfico e as distintas formas de representações (Castellar; Pereira; De Paula, 2022, p. 439).

Nesse caso, trata-se de buscar as informações geográficas presentes nos livros didáticos, visto que eles constituem boa parte dos referenciais de estudos nas aulas e, no caso do trabalho de campo, servem para transitar com as configurações do território. Assim, relacionar o vocabulário geográfico com essas informações, representando-os em distintas linguagens – o mapa, a fotografia, a música, o cinema, a charge, o meme, o quadrinho, a poesia, a literatura, entre outros, proporciona aprendizagem de base territorial, mas ao mesmo tempo, movimentação entre diferentes escalas geográficas. Acrescenta-se que, pelo trabalho de campo, com o objetivo de não tornar a análise geográfica superficial – tendo em vista a interação das informações com a dimensão cognitiva, o vocabulário e as formas de representação – concebe-se o caderno de campo como instrumento repleto dessas linguagens

Para o caso desta tese, o desenvolvimento de conhecimento novo pelos estudantes é alcançado pelo trabalho de campo, o que possibilita a representação espacial pela escala do corpo. Esse fato que contribui para a relação social com o meio, organizado didaticamente para o desenvolvimento dos sujeitos. Ele é a forma de mediação didática em Geografia, organizada de forma intencional pelo professor, de modo a reconhecer e atender demandas estudantis para construir conhecimentos geográficos. Tem-se o caderno de campo como instrumento, o que contribui na relação do estudante com o conhecimento, pois mobiliza pensamentos e utiliza perguntas referentes ao território de estudos. Contribui-se para que a representação espacial esteja na escala do próprio corpo e que os estudantes sejam empoderados para a ativação da cidadania, concorrente no pensamento à resolução de problemas.

Junto a isso, elenca-se a cidade em razão de ser o espaço geográfico constituído por sistemas de objetos e sistemas de ações próprios, os quais implicam diretamente nos modos de vida dos sujeitos, que necessitam da empatia e cidadania para viver de forma menos conflituosa, mais harmônica e em devir, tendo o espaço aberto às mudanças e às transformações reconhecidas pelos sujeitos para o bem viver. Em adição, as cidades são espaços que envolvem diretamente luta constante por melhores condições e justiça, pois aglomera pessoas e estas, ao viverem em comunidades, necessitam de organização, normas jurídicas e diálogo para que os atritos não se transformem em casos de violência entre sujeitos.

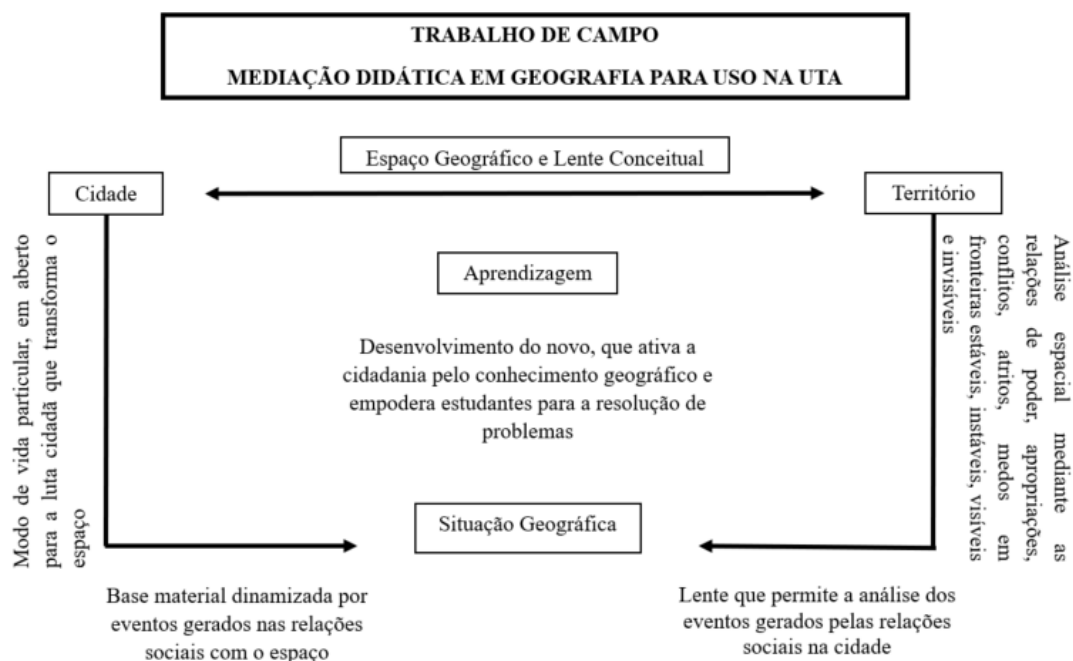
O território, por sua vez, é a base material do estudante, identificado pelas relações de poder, pautadas pela apropriação, pelos atritos, pelos conflitos, pelas fugas e pelos medos dos sujeitos no espaço. É o território, ademais, a lente geográfica para analisar a espacialidade dos fenômenos e operar conhecimentos a partir deles. Estes fenômenos são desenvolvidos pela aprendizagem, amparada pela Teoria Histórico-Cultural, reconhecida como o desenvolvimento do conhecimento novo, construído pelos sujeitos em relação social com professor, com os colegas de turma e com o meio que, neste caso, é o território. A aprendizagem geográfica é a que contribui para a compreensão do mundo, de forma a desenvolver as funções psicológicas superiores para raciocinar e pensar geograficamente. Esse tópico será melhor desenvolvido no terceiro capítulo.

Todos esses componentes, em uma dada situação geográfica, possibilitam a análise conceitual sistematizada por eventos, dinâmicas, historicidade e conexão com outras espacialidades, conforme conceitos de relações espaciais, tais como localização, vizinhança, conexão, distância.

Esse movimento, ao ser realizado pelos professores e pelos estudantes, pode ser uma excelente contribuição para que a aprendizagem ocorra de maneira significativa e coerente com o que a Geografia pensa a respeito da formação escolar. São movimentos que podem ser aplicados a todos os conteúdos e informações geográficas disponíveis no currículo da Educação Básica e que servem de orientação ao que se será realizado nesta investigação.

Abaixo, segue um sistema conceitual, criado de modo a auxiliar a compreensão do processo teórico-metodológico desenvolvido nesta tese, que combina a Unidade Territorial de Aprendizagem com a situação geográfica, bem como o trabalho de campo e o desenvolvimento da aprendizagem com o raciocínio geográfico.

Figura 1 - Unidade territorial de aprendizagem para o trabalho de campo



Fonte: elaboração própria.

Ao decorrer do primeiro capítulo, destacou-se a relevância que a Geografia Escolar possui no contexto formativo brasileiro, situado espacialmente na América Latina. Por ser um conhecimento poderoso, a disciplina escolar e o campo científico são alvos de reformas neoliberais, que prezam pela educação seletiva e direcionada às massas.

Embora esse processo tenha forte repercussão nas políticas educacionais, a Geografia se mantém resistente e avança com pesquisas que procuram caminhos para potencializar a aprendizagem e compreender o mundo em diferentes escalas, como é o caso da situação geográfica enquanto referência para a leitura territorial. Portanto, apesar de ser uma disciplina escolar que faz parte do contexto brasileiro desde o período colonial – apesar de não formalmente – é potente no que diz respeito à construção da cidadania e à atuação no mundo. É uma disciplina escolar que necessita, no entanto, de maior cuidado e atenção de professores para que esse valor seja reconhecido pelos estudantes na Educação Básica, pois trata-se de uma disciplina que ensinar a ler o mundo sob outros olhos.

Em continuidade ao texto, o próximo capítulo apresentará as diferentes concepções de território para a Geografia; a abordagem escolhida pela tese; e as contribuições do território para o Ensino de Geografia e a Geografia Escolar.

2 – EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DE BASE TERRITORIAL: DA CATEGORIA AO USO PRÁTICO NO ENSINO-APRENDIZAGEM

O presente capítulo apresenta a lente conceitual que permitirá a construção de conhecimentos por meio do trabalho de campo e a constituição da proposta de Unidade Territorial de Aprendizagem, proposição formulada desde a pesquisa produzida pela dissertação de mestrado em Farias (2019a). Ao reconhecer as possíveis contribuições do território para o ensino de Geografia, demonstra-se que esse conceito é potente no que diz respeito à formação da identidade dos sujeitos e ao empoderamento para identificar e resolver problemas, além de vislumbrar possibilidades de transformação após as intervenções pelos próprios sujeitos.

Serão discutidas desde as diferentes concepções de território até a relevância desse conceito para o Ensino de Geografia e a Geografia Escolar, posto que a base territorial e o cotidiano são necessários para a construção de identidade por intermédio da leitura territorial, de modo a reconhecer problemas e pensar em possibilidades de resolvê-los.

2.1 - O espaço aberto e político é caminho para esperar e transformar

A construção teórico-metodológica da UTA surgiu como recorte espacial nas imediações do espaço escolar para aproveitar o potencial didático-pedagógico de construção dos conhecimentos geográficos com o trabalho de campo (Farias, 2019a). Não obstante, surgiram inquietações para que essa abordagem não confundisse o território com o substrato espacial material onde ele se localiza e avançasse na delimitação territorial realizada pelos estudantes, com a potência de reconhecimento desse território escolar, para ensinar e aprender Geografia.

Entender a UTA como componente do território escolar pode facilitar a compreensão/transformação do espaço como devir, ao mesmo tempo que possibilita ao estudante utilizar a Geografia como referencial de leitura do mundo. Nesse caso, a escola pública, ao mesmo tempo que pode ser vista e reconhecida como território abrigo, torna-se o espaço propício para que estudantes construam/reconstruam a identidade e transformem conhecimentos cotidianos em conhecimentos científicos. Isso permite aos professores o uso das Geografias de jovens e crianças como perspectivas analíticas de ressignificação dos conteúdos, com a finalidade de criar condições de desenvolvimento do raciocínio operacionalizador de um modo de pensar e de ser a partir da Geografia, o

raciocínio geográfico (Castellar, Pereira e Guimarães, 2021). Por isso, a presente tese traz a construção do pensamento conceitual conforme a espacialidade presente na vida cotidiana, com o uso do trabalho de campo. Nesse caso, concorda-se com Cavalcanti (2008):

[...] para que os alunos entendam os espaços de sua vida cotidiana, que se tornaram extremamente complexos, é necessário que aprendam a olhar, ao mesmo tempo, para um contexto mais amplo e global, do qual todos fazem parte, e para os elementos que caracterizam e distinguem seu contexto local [...] (Cavalcanti, 2008, p. 34).

Entender que a escola é potencializadora de um território significa afirmar que se trata de um espaço composto por multiplicidades de vivências e experiências, pois circulam professores, estudantes, entre outros grupos que carregam histórias coetâneas, embora estabeleçam diferentes relações de poder em suas espacialidades. Assim, entender os territórios mobilizados pelos estudantes e as Geografias presentes nos espaços pode servir como referências importantes para mobilizar os conhecimentos cotidianos aos conhecimentos geográficos. A escolha é por Geografias, no plural, pois trata-se do reconhecimento de que os sujeitos interpretam e produzem suas trajetórias de maneiras individualizadas, ao mesmo tempo que aprendem uns com os outros na vida em sociedade, nos seus territórios produzidos.

A Geografia é uma ciência com trânsito entre as dinâmicas físico-naturais da Terra e as relações humanas que constroem e transformam o Espaço Geográfico ao longo do tempo. A Geografia Escolar, por sua vez, não é a simples redução da ciência geográfica de caráter acadêmico (Cavalcanti, 2012) deslocada para os currículos escolares. Trata-se, portanto, de uma criação original da escola que tem, dentre as suas finalidades atribuídas, a construção de ferramentas para que os estudantes leiam o mundo de forma menos inocente, compreendam as dinâmicas da organização espacial, entendam-se enquanto sujeitos e abram-se à possibilidade de modificar aquilo que se apresenta de forma injusta ou incoerente com um modo de vida voltado para a autonomia dos próprios escolares.

Sendo assim, a Geografia Escolar é importante na formação dos estudantes e para a vida cotidiana, pois:

[...] Ela não apenas reúne um conjunto de conhecimentos, informações e dados da produção espacial em diferentes lugares do mundo, resultantes de diversos aspectos naturais e não naturais, mas, sobretudo, das relações sociais que se inscrevem nesses espaços e dialogam com esses espaços. Além disso, ela produz um arcabouço teórico-metodológico que orienta uma análise peculiar

das coisas, servindo de orientação para se ampliar cada vez mais a capacidade de compreensão da realidade (Cavalcanti, 2019, p. 58).

Essa contribuição, que conduz os estudantes ao protagonismo e à participação cidadã, é indispensável à organização de uma sociedade pautada pela justiça social. Nesse caso, o conhecimento da dinâmica de (re)produção do Espaço Geográfico e sua abertura como possibilidade podem provocar transformações.

Apesar de uma não se resumir à outra, o Espaço Geográfico é comum à ciência e à escola. Os estudantes vivem e produzem (n)o espaço, embora ele possa ser mal interpretado e limitado a palco de atuações restritas ao que está presente nas configurações territoriais. Faz-se necessário reconhecer a Geografia Escolar constituída por saberes próprios na escola e que não se resumem à simplificação da Geografia Acadêmica, para reforçar o ponto de partida. Esse espaço banal está repleto de eventos que podem facilitar a condução do estudante à interpretação geográfica e à leitura territorial. São comparações que podem ser estabelecidas nos mais diversos temas e conteúdos das aulas de Geografia, com a intenção de que os estudantes consigam identificar as potencialidades dos seus espaços cotidianos.

Para aproveitar essa potencialidade, a importância do território para a UTA tem início com Haesbaert (2014) ao abordar a constelação geográfica de conceitos que orbitam o Espaço Geográfico e que são acionados segundo problemáticas que permitem elucidar questões conforme as preocupações da Geografia (Haesbaert, 2014). Portanto, parte-se do Espaço Geográfico para chegar ao território. Nesse sentido, a abordagem aumenta a clareza sobre os caminhos a serem seguidos, uma vez que o princípio da constelação de conceitos permite abertura para: “[...] construção de novas conexões conceituais” (Haesbaert, 2014, p. 33).

A respeito do espaço, recorre-se a Massey (2008). Sua abordagem contra-hegemônica e política é um enfrentamento ao projeto capitalista de globalização da economia. Esse projeto busca amputar as multiplicidades coexistentes no tempo com as expulsões promovidas pelos agentes hegemônicos, tal como alertado por Sassen¹⁵ (2016). Assim, a precarização do trabalho, as movimentações espaciais realizadas por milhões de

¹⁵ A socióloga Saskia Sassen aborda sobre a questão dos refugiados, desigualdade de renda, desemprego, população carcerária, além de grupos expulsos de seus territórios por conta de problemas ambientais causados pelos agentes do capital.

imigrantes, as alterações nos modos de vida de povos tradicionais ao se depararem com a agricultura que segue o ritmo de fábrica são alguns exemplos de como esses atores exercem poderes sobre corpos hegemonizados, os quais utilizam a própria vida como forma de resistência.

A forma hegemônica de produzir o espaço passa pelo modelo¹⁶ de educação pensado por agentes econômicos, para a América Latina e para outros espaços periféricos, como discutido anteriormente. Por essa razão, pensar em um ensino de Geografia que se demonstre contra-hegemônico é necessário e urgente para a formação inicial e continuada dos professores, além da constituição da cidadania entre os estudantes que produzem o Espaço Geográfico em seus territórios cotidianos.

O ensino de Geografia pode provocar alterações sociais e, dessa forma, concordar-se com Freire (2019) quando o autor afirma que:

A educação contra-hegemônica é aquela que busca orientar a educação, tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente, que busca intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente, visando instaurar uma nova forma de sociedade (FREIRE, 2019, p. 2).

Os temas e os conteúdos do ensino de Geografia, caso sejam ressignificados pelos professores e estudantes no contexto de construção dos conhecimentos, podem ser reconhecidos como contra-hegemônicos, pois mobilizam os sujeitos para a autonomia e controle da própria trajetória de vida.

Ademais, parte-se para a contribuição de Massey (2008), que apresenta a categoria espaço como: (i) produto de inter-relações; (ii) possibilidade da existência da multiplicidade; (iii) fenômeno que está sempre em construção. Seguir por esse caminho é entender que o espaço é político e formado por escalas de coexistência da pluralidade de histórias que o (re)constroem e apresentam o futuro em aberto, o que amplia as esperanças ao se ter a categoria como devir.

Essa forma de ver o espaço vai ao encontro da perspectiva de Freire (1996), quando deixa claro que o natural do ser humano é a esperança, enquanto a desesperança

¹⁶ Como discutido no capítulo anterior, modelo de educação seletivo e para as massas (Melo, 2003), pois simplifica competências e habilidades para os mais pobres realizarem tarefas menos complexas e não alterarem a posição social enquanto indivíduos e enquanto região global, conservando os sujeitos como trabalhadores precarizados e a América Latina como fornecedora de *commodities*.

é tida como falta de perspectivas para o futuro, resultante das situações impostas aos sujeitos hegemonzados, o que provoca a distorção de qualquer possibilidade de mudança e de constituição de projetos progressistas para a vida. Esperançar é preciso e identificar uma concepção de Espaço Geográfico, ainda em aberto, pode contribuir com uma proposta de educação geográfica que conduza o estudante ao protagonismo. Isso significa considerar os estudantes ativos em seu processo de construção de conhecimentos e, numa perspectiva histórico-cultural, lançar mão de metodologias ativas¹⁷ de aprendizagem que ultrapassam o entretenimento, bem como mediar pelo lugar, mas também pelo território (Cavalcanti, 1998 e 2008; Callai, 2000; Castellar e Vilhena, 2011).

É importante destacar, ainda, que a abordagem de sujeito presente nessa pesquisa não coaduna com o discurso de meritocracia introjetado pela iniciativa neoliberal, posto que esta procura ludibriá-los, pretendendo a autculpabilização pela condição de vulnerabilidade socioeconômica que se encontram. Assim, concorda-se novamente com Freire (1996), quando alerta sobre a clareza do poder ideológico de inculcação nos dominados da responsabilidade pela condição de vulnerabilidade social. Ademais, Cavalcanti (2019) indica que é o contexto neoliberal que afeta a prática escolar com a Geografia, uma vez que dificulta a realização do trabalho docente que possa contribuir com: [...] formação humana cidadã, ativa, crítica e participativa (Cavalcanti, 2019, p. 44).

Tal forma de ver e reconhecer o espaço é potente no sentido de identificar os sujeitos como partícipes da Geografia, produtores de conhecimentos e espacialidades. Nessa abordagem, as vozes podem ecoar além da escala local, com as demandas e práticas emergentes da realidade vivida no território usado pelo cotidiano e causar empoderamento para a cidadania (Claudino e Souto, 2019). Assim, os sujeitos não se enxergam como dependentes das ações do Estado e reféns do tempo, mas notam-se como constituintes da história e da produção espacial por meio das indagações, afrontamentos e práticas. Dessa forma, concorda-se com Massey (2008), quando o autor indica que manter o futuro em aberto é imprescindível para criar projetos de vida e caminhar em diferentes percursos.

¹⁷ Metodologias ativas são caracterizadas por Libâneo (2022, p. 107), como: “estratégias para tornar os alunos sujeitos autônomos e responsáveis pela sua própria aprendizagem”. As tais metodologias têm surgido com frequência na educação neoliberal e correm o risco de tornar o processo ensino-aprendizagem uma atividade lúdica meramente voltada ao lazer. Não obstante, se utilizadas com base em reflexão teórica, com intencionalidades bem definidas, podem servir como estratégias didáticas que potencializam o ensino. O problema referido acima, diz respeito ao uso vazio do discurso, que confunde brincadeiras e passatempos com atividades organizadas metodologicamente com intencionalidade para alcançar a aprendizagem.

Ressalta-se que esse processo, no caso específico do ensino de Geografia, possui desafio duplo. De um lado, atender às especificidades e demandas da Geografia, que correspondem ao esclarecimento de diferentes aspectos da realidade. Do outro, atender aos jovens escolares no sentido de auxiliar com as perspectivas da vida cotidiana. Em comum, efetivar um modelo de ensino que contribua para o desenvolvimento de uma sociedade progressista (Cavalcanti, 2019). Dessa forma, o espaço como possibilidade precisa ser evidenciado ao professor que ensina e ao estudante que aprende Geografia na escola, para que ambos tenham ações coerentes e intencionais no intuito de produzir uma melhor vida em sociedade.

Os argumentos sobre a multiplicidade do espaço e coetaneidade de diferentes grupos, encontram-se referendados por Santos, o qual salienta que:

[...] uma geografia apenas interessada num determinado tipo de objetos (por exemplo, os tecnopolos) ou numa determinada idade dos objetos (por exemplo, os objetos tecnológicos atuais) não seria capaz de dar conta da realidade, que é total e jamais é homogênea [...] (Santos, 2017, p. 97).

Dessa maneira, o espaço geográfico formado pela indissociabilidade de um sistema de objetos e um sistema de ações, compostos pelas relações humanas que interagem, produzem e são produzidas a partir desse espaço que não é reduzido a palco cenográfico, figurativo e imóvel, uma vez que a(s) sociedade(s) em movimento(s) o(s) anima e dá vida, à medida que os usos do território são concebidos para a análise dos fenômenos espaciais.

Entende-se, portanto, na possibilidade do diálogo entre Massey (2008), Cavalcanti (2019) e Santos (2017), pois esse espaço de possibilidade política e aberto ao futuro, composto pelos sistemas de objetos e sistemas de ações, conduz o pesquisador a um foco de esperança. Assim, a categoria não será apenas analisada e compreendida, mas também poderá ser transformada pelos sujeitos escolares em processo formativo, rumo ao exercício da cidadania.

Para fins de conclusão dessa primeira etapa, destaca-se que a compreensão do espaço como “simultaneidade de trajetórias múltiplas” (Massey, 2008, p. 97) agrega valor para a definição da UTA enquanto um território, pois é recortado espacialmente segundo as apropriações dos sujeitos, sendo avaliado para o ensino-aprendizagem com a intencionalidade do mediador que encontra as situações geográficas provocativas à leitura

territorial, à aprendizagem geográfica e à ativação da cidadania. Esse processo será melhor explicitado no capítulo 3.

Seguir pelo conhecimento das multiplicidades conduz ao pensamento que provoca rupturas extravasantes ao dualismo, o qual insere os sujeitos em um não-lugar e um não-tempo, além de indicar que o indivíduo é fundamento de todo o conhecimento (Grosfoguel, 2008). Significa dizer que é possível construir conhecimentos ao utilizar a base empírica do território dos sujeitos. Desse modo, não se trata de contribuir para uma educação imperialista/colonial com base nos princípios do que o neoliberalismo impõe como verdade intrínseca, mas partir dos conhecimentos desses sujeitos para que o conhecimento geográfico seja construído e utilizado como instrumental para viver em sociedade, com a lógica cidadã transformadora do espaço de vivência.

Grosfoguel (2008) ressalta ainda que essa abordagem corresponde ao giro decolonial empreendido por grupos de base territorial, como é o caso dos zapatistas em Chiapas, no México. Esse grupo estabeleceu uma dinâmica política assentada em cosmologias indígenas, pensando em um território onde o governar ocorre obedecendo, enquanto o povo obedece governando. Logo, os zapatistas gestaram um princípio que deveria ser simples nas democracias ocidentais, mas que ainda é pouco presente nas dinâmicas políticas dos Estados. Pensar desse modo a respeito da perspectiva da educação de base territorial consiste em identificar as espacialidades e os territórios dos estudantes, a fim de, então, conduzir a um ensino e a uma aprendizagem que permitam o exercício da autonomia pelos sujeitos.

Trata-se de perguntar, escutar e agir onde o movimento de retaguarda é veículo de um diálogo crítico, transmoderno, epistemicamente diverso e decolonial (Grosfoguel, 2008). Como já discutido, entende-se que, no caso da educação brasileira, o currículo é pensado de forma a contemplar os acordos internacionais e o desejo do mercado, para formar estudantes voltados à produção de força de trabalho. Todavia, existem brechas e contradições que podem ser ampliadas, sob a finalidade de que uma educação autônoma se faça com e para os sujeitos escolares.

No que diz respeito ao interesse da pesquisa, a localização da escola envolve diferentes sujeitos e suas relações de poder. Esses agentes – estudantes, comunidade e dinâmica espacial – podem contribuir para a identificação das disputas que territorializam o espaço e suas potencialidades para compreender o mundo, bem como as contradições

desse referencial espacial nas aulas de Geografia. Portanto, partir do espaço geográfico ao território é necessário para compreender a contribuição de um para a análise do outro.

O próximo tópico elucidará as diferentes concepções do território e a opção que a tese realiza para o uso correspondente à construção da UTA. Por esse motivo, serão apresentadas as contribuições de diferentes geógrafos. Dentre eles, Milton Santos, que, com a transformação proporcionada pelo seu pensamento, deslocou o território de uma posição coadjuvante, para a de protagonista de sua análise espacial.

2.2 - Do território – conceito analítico – ao território vivido – conceito prático: a escola e a UTA

Pode-se dizer que os estudos sobre território na América Latina, espaço onde o objeto de pesquisa se encontra, são bastante expressivos quanto ao vínculo do respectivo conceito analítico ao território vivido, um conceito prático. As dinâmicas dos movimentos sociais, sindicatos, povos originários e tradicionais são latentes nas pesquisas, nos discursos e nas ações que reafirmam suas resistências, existências e permanências espaciais. A respeito do assunto, o autor citado em seguida desenvolve parte de sua pesquisa tratando a abordagem geográfica de patrimonializações materiais e imateriais na América Latina, tema que esta tese não tangencia. Não obstante ressalta-se como o conceito de território é utilizado pertinentemente, a partir de e para os sujeitos. Isso demonstra a potência conceitual para as pesquisas que envolvem grupos subalternizados nas periferias urbanas. Assim, Costa (2017) afirma:

Os vínculos sociais identitários com o território envolvem a realização da vida em diferentes escalas e específicos grupos, ou seja, a experiência espacial do sujeito. A geografia histórica da América Latina revela tais vínculos, em períodos longos ou curtos e no cerne de regiões e de territórios definidos pela instituição discursiva de direitos e de deveres, que são concretizados, distintivamente, com o atendimento irrestrito às demandas do trabalho (Costa, 2017, p. 56).

Essa realização da vida com a base material espacial do território é pertinente ao que se pretende nesta tese. Afirma-se isso, porquanto é conforme a mediação do que se vivencia no território que emergem as situações geográficas para construir conhecimento geográfico e para ativar cidadania. Ainda assim, sabe-se da existência de diferentes armadilhas que envolvem esse conceito, portanto, a atenção é fundamental para não cair em alguma delas, uma vez que ele, o território, pode ser banalizado em diferentes

abordagens. A seguir, serão apresentadas algumas das concepções para dar encaminhamento ao que se mostra pertinente sobre o território à Geografia Escolar.

O território é uma categoria central na lógica de compreensão dos fenômenos situados no espaço geográfico. Essa categoria é bastante utilizada pela Geopolítica, sobretudo para compreender as relações entre os Estados diante dos interesses, dos acordos, das tensões e dos conflitos. Apesar da abordagem clássica sobre o território, nota-se que o uso do termo ganha cada vez mais espaço nos discursos de movimentos sociais, ao tratarem a relação dos sujeitos com o espaço, com vistas a ganhar sentido de identidade e apropriação, justificando a noção de pertencimento a um espaço e as possíveis ações envolvidas nas lutas que buscam por justiça, dignidade e transformações sociais.

O interesse desta tese pelo conceito ocorreu quando se notou como o espaço, em diferentes configurações territoriais, é potente ao ser utilizado como meio de desenvolvimento humano, pela aprendizagem em Geografia. Busca-se contribuir, neste trabalho, com a construção e com o amadurecimento de uma categoria focada no estudante – a Unidade Territorial de Aprendizagem. Para isso ser alcançado e desenvolvido, é necessário que os estudantes apresentem o próprio território, com vistas à intensificação da aprendizagem por meio da demonstração da configuração territorial existente nesse recorte.

Para contribuir com a abordagem territorial na aprendizagem, procura-se dialogar com autores brasileiros que se apropriaram do conceito em suas pesquisas e formas de compreensão do espaço geográfico. Portanto, foram selecionados artigos e livros de Rogério Haesbaert, Marcelo Lopes de Souza, Marcos Saquet e Milton Santos. Salienta-se também as contribuições de Antonio Carlos Robert Moraes e Lucas Fuini para o esclarecimento sobre o uso desse conceito pelo Geógrafo Milton Santos, isso auxiliou a interpretação do pesquisador em contribuir na indicação de potencialidades ao Ensino de Geografia.

É necessário apontar para o fato de que, em alguns momentos, nota-se o amadurecimento, seguido por divergências e convergências entre as concepções, sobretudo no caso de Milton Santos. Esse processo dá-se em razão da epistemologia e ontologia dos autores em questão. Portanto, o levantamento interessa o embasamento teórico desta tese, também serve para destacar as maiores similitudes e divergências sobre

o território. Esse processo teve a finalidade de contribuir para o Ensino de Geografia mediado por esse conceito e de apresentar a perspectiva territorial da UTA. No capítulo 3 será desenvolvida a aplicação de suas concepções sobre aprendizagem.

Ao iniciar a discussão, elencam-se as contribuições de Haesbaert (2004), que apresenta a amplitude do conceito de território, cujo uso pode ser verificado nos campos da Geografia, da Ciência Política, da Economia, da Antropologia, da Sociologia e da Psicologia. Cada área destaca a relevância do conceito à sua maneira, passando por: (i) materialidade em múltiplas dimensões; (ii) relações de poder, ideia de Estado; (iii) fator locacional ou base de produção; (iv) estudo de sociedades tradicionais; (v) relações sociais; (vi) construção de subjetividades. Já é possível, logo de início, avaliar uma questão que poderia ser vista como óbvia: o território não é de exclusividade da Geografia. Ainda assim, não se apresenta a contribuição para a Geografia Escolar especificamente, o que leva à necessidade de conhecer essa diversidade por profissionais técnicos ou professores de Educação Básica nessa área, para fazerem escolhas e não apenas, reproduzirem discursos.

Ainda com Haesbaert (2004), destaca-se a existência de três vertentes envolvidas nas concepções de território. São elas: política, cultural e econômica. Cada uma delas apresenta uma lente possível para a análise e compreensão do espaço geográfico. Portanto, é possível avaliar: (i) a relação espaço-poder com o controle do Estado; (ii) a apropriação simbólica de um grupo em relação ao vivido; (iii) fonte de recursos para as relações econômicas tecidas entre Estados, empresas e sujeitos.

O referido autor também destaca diferentes perspectivas envolvidas nas citadas concepções, como a materialista e a naturalista. Na primeira, destaca-se um predomínio para a Geografia, decorrente da tradição em avaliar o espaço físico. Segundo essa perspectiva, é possível avaliar o território como meio físico, mas também pelos sentimentos, como o medo ou a satisfação. Na segunda concepção, argumenta-se que o comportamento do ser humano é comparado ao de animais, os quais naturalizam a ocupação territorial para fins de caça, refúgio, acasalamento, sobrevivência. Constata-se, portanto, que desvincular o território das relações sociais é absurdo e neodarwinista¹⁸ (Haesbaert, 2004). Quanto à tradição jurídico-política do território, o mesmo pesquisador

¹⁸ Haesbaert (2004) ainda comenta sobre os povos originários e tradicionais que dependem do território para a sobrevivência, argumentando sobre a flexibilidade de usos, que permitem a convivência entre os sujeitos. Portanto, avança ao apresentar a abordagem vinculada aos relacionamentos sociais.

destaca a inspiração no caráter naturalista, dada a defesa da importância do solo para as dimensões políticas do Estado, como é o caso de Ratzel e seu espaço vital. Esse autor afirmava ser impossível entender o Estado apartado do território, porquanto um dá solidez ao outro.

Ao apresentar a perspectiva idealista, afirma: “Não são as características físicas do espaço que determinam a semantização (significado), mas o sentido atribuído aos grupos humanos, em relação aos espaços ocupados” (Haesbaert, 2004, p. 70). O autor traz essa argumentação para afirmar: nesse ponto de vista, as fronteiras não são fixas e permanentes, em razão dos sujeitos se apropriarem do espaço conforme determinadas finalidades.

Esse princípio é acionado para discutir a presença de territórios, conforme geossímbolos, contribuindo para a formação de redes múltiplas, as quais territorializam o espaço já territorializado pelo Estado. Essa abordagem do território simbólico é bem significativa para a pesquisa, em decorrência de envolver a apropriação dos sujeitos escolares em suas relações sociais projetadas espacialmente, embora não se limite a ela ao buscar contemplar a totalidade do conceito. O próprio Haesbaert ressalta a impossibilidade de compreender o território unicamente como político, naturalista ou cultural (simbólico) e destaca a tradição geográfica francesa, que, em favor do uso do conceito de região, possui vistas a restringir tais recortes. Fato este também identificado no amadurecimento das concepções de território por Milton Santos, que serão discutidas mais adiante. Por essa razão, Haesbaert (2004) aciona a perspectiva integradora do território.

Ainda para o geógrafo mencionado nos parágrafos anteriores, essa forma de compreender o território é apontada como a melhor e mais indicada para a Geografia, [...] pois o espaço integra as dinâmicas econômica, política e cultural (Haesbaert, 2004, p. 76), o que possibilita compreender os macropoderes e os micropoderes envolvidos na territorialização. Assim, é possível avaliar o espaço como um todo, ou os usos do território, como diria Milton Santos.

Haesbaert (2004) critica as noções fragmentadas de território e defende uma perspectiva integradora, encarada como a trama de acontecimentos envolvidos na organização da vida sobre o espaço. Assim, o espaço visto pelo caráter político precisa ser analisado e interpretado, conforme as normas técnicas do poder sobre sua organização.

O caráter econômico, por sua vez, encara as bases materiais e usos econômicos para que o espaço possa ser aproveitado (explorado) e reconhecido como fonte de riquezas. Quanto à dimensão cultural, Haesbaert (2004) identifica a apropriação mediante geossímbolos e suas disputas, atritos, afetos projetados espacialmente. Portanto, as normas e as relações políticas de poder dialogam com os interesses econômicos existentes nessa base material como recurso, enquanto existem grupos culturais situados espacialmente, que se apropriam desses espaços como forma de abrigo, resistência e construção identitária.

Ambos – caráter político, econômico e cultural – acontecem ao mesmo tempo, o que reforça a necessidade do caráter integrador do conceito de território. Haesbaert (2004) completa ainda com a afirmação: “O território pode ser concebido a partir da imbricação de múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações econômico-políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem mais estritamente cultural” (Haesbaert, 2004, p. 79).

Para completar a discussão, Haesbaert (2004) apresenta ainda a perspectiva relacional do território e ressalta que tais relações não estão envolvidas apenas pelo conjunto histórico-social, mas também pelo modo como os processos sociais envolvem-se com as questões materiais. Dessa maneira, aponta para o fato do território não ser imóvel, posto que as relações sociais projetam o poder na espacialidade.

Um caminho já se apresenta ao uso do território pela Geografia Escolar, segundo a concepção integradora dessa categoria. Ao utilizá-la como lente de construção de conhecimentos geográficos, professor e estudantes poderiam trilhar caminhos mais completos para uma análise espacial, de maneira que os conteúdos utilizados não sejam abordados de forma isolada, tal como os capítulos de um livro didático. A leitura territorial pode partir de uma das perspectivas – a exemplo da simbólica – e, em seguida, avançar para as demais de modo a se obter dimensões mais complexas sobre o mesmo fenômeno.

É importante compreender que a Geografia Escolar poderia ser vista como parte componente da abordagem integradora sobre o território, uma vez que contempla o processo de desenvolvimento escolarizado dos sujeitos, conforme a construção da identidade, a ativação da cidadania e as possíveis intervenções espaciais. Portanto, Haesbaert (2004) deixa um espaço em aberto sobre esse tema, o que destaca a relevância

da Geografia Escolar inserir-se nessa linha de pensamento e contribuir como uma dessas perspectivas, que proporcione a aprendizagem pelo território.

Ademais, é fundamental apontar as contribuições de Souza (2013), nas quais o território aparece como um dos conceitos fundamentais para a pesquisa socioespacial. Em sua abordagem inicial: (i) o termo território é utilizado de forma ampla e indistinta; (ii) possui usos com sentidos bastante genéricos; (iii) é rotineiramente visto como sinônimo de espaço político. Essas perspectivas também foram reconhecidas em Haesbaert (2004), o que representa similitudes entre os dois autores. Ao mesmo tempo, é possível diagnosticar uma banalização do termo pelo senso comum, que, por vezes, emprega o vocabulário sem a devida atenção às nuances envolvidas nessa lente de análise espacial.

Cabe detalhar também a contribuição de Souza (2013) no que diz respeito às características do território: (i) projeção espacial das relações de poder; (ii) campo de força do poder espacializado; (iii) composto por realidades espaço-temporais; (iv) dinâmico, pois se desfaz e refaz regularmente; (v) deixa marcas na paisagem.

Essa ênfase percebida na análise dos autores dada à dinâmica do poder permitiria afirmar o predomínio da dimensão política nas relações sociais. Não obstante, apresentam-se possíveis desejos envolvidos na territorialização de um espaço, vinculados à base material, como recursos naturais e produção, além de culturais, como ligações afetivas de identidade. Deve-se evidenciar que Souza (2013) não adentra em maiores detalhes sobre as diferentes concepções e abordagens sobre a categoria território, apenas menciona-as ao referir-se às possibilidades e desejos. Haesbaert (2004), por sua vez, o faz com maior detalhamento, o que permite uma compreensão mais holística a respeito da discussão acadêmica a respeito dessa categoria de análise.

Dando prosseguimento à contribuição de Souza (2013), o autor apresenta a existência de uma confusão feita entre o território e o substrato espacial material, uma vez que está associado a campos de força. Alerta ainda para a coisificação do território, de modo a esquecer as dinâmicas do poder. Portanto, indica a necessidade de acionar a base material, em investigações sobre o que denomina como “territórios concretos” (Souza, 2013, p. 95). Trata-se de um movimento dialético a respeito da análise territorial, pois requer o olhar integral, tal qual mencionado por Haesbaert (2004).

Apesar dos dois autores utilizarem termos diferentes sobre as concepções envolvidas no mesmo conceito, notam-se similitudes quanto à necessidade de abordagem

integral sobre o território, embora, com o reforço de Souza (2013) às questões associadas ao poder, dá-se a impressão de uma predileção à perspectiva política. Apesar disso, o próprio Souza (2019, p. 38) avança em suas definições, e indica: “[...] sendo um campo de força, o território é, simultaneamente, espaço e relações sociais: a rigor, trata-se de relações sociais (e mais particularmente de poder) que se projetam sobre um substrato espacial material de referência [...]”. Completa ainda ao indicar sobre a existência de dimensões materiais e imateriais (simbólicas) produzidas pela sociedade. Assim, além do poder no caráter jurídico-político vinculado ao Estado, surge a noção de poder diante de apropriações simbólicas, o que Haesbaert (2004) argumentaria como uma abordagem antropológica ou cultural.

A Geografia Escolar pela lente do território contribui para que os escolares desvelem as manifestações do poder situadas espacialmente e sistematizadas na configuração territorial em um determinado tempo histórico. Essa leitura de educação territorial pode contribuir para o reconhecimento do caráter global do lugar, pois as diversas escalas geográficas dispostas em redes demonstram as conexões e as normas possíveis de serem analisadas.

Tais análises contribuem para o reconhecimento das dinâmicas geradas pelas relações sociais de poder projetadas espacialmente. Desse modo, é possível que os estudantes reconheçam os lugares de maior apropriação, bem como os espaços de medo, geralmente associados aos atritos de poderes entre os sujeitos ou pelo desconhecimento. Ao reconhecer tais características, nota-se possibilidade tangível aos escolares para que realizem intervenções em suas próprias espacialidades, com autoria e desenvolvimento de cidadania. Ainda assim, nota-se que Marcelo Lopes de Souza, outro grande expoente da Geografia brasileira perde a oportunidade de contribuir com a Geografia Escolar como vertente possível na abordagem integradora do território, seja para construir conhecimentos pelos estudantes ou promover o letramento territorial por parte dos sujeitos em contexto formativo.

Tal letramento pode ser compreendido segundo a relação de pertencimento ao espaço, associada à construção da identidade, diante dos eventos históricos responsáveis pela configuração territorial e das lutas envolvidas na produção espacial. Diante dessa proposta, os estudantes teriam maiores condições de engajamento na luta por melhores condições de vida cotidiana, lembrando que os estudantes das escolas públicas são

maioria na educação básica brasileira e não possuem o privilégio de pagar pelos serviços privados que atenuam as más condições que se manifestam na vida em bairros populares.

Em seguida, é preciso apresentar a contribuição do geógrafo Marcos Saquet (2007), referente às diferentes abordagens do território. O autor destaca características do território, como: (i) necessidade de multiplicidades e coetaneidades; (ii) processos sociais, psicológicos e naturais compõem a territorialidade cotidiana; (iii) diferentes geometrias do poder envolvem as relações socioespaciais responsáveis pela territorialização.

A contribuição de Saquet (2007) sobre as concepções de território apresenta diversidade de autores, que transborda o repertório construído por Haesbaert (2004) e Souza (2013). Alguns autores italianos são agregados à discussão – desdobramento do pós-doutorado de Saquet (2007) –, de modo a avançar o olhar a respeito da Geografia alemã ou francesa. Assim, apreende-se que o território envolve: (i) os sujeitos sociais em contexto de (re)organização do espaço; (ii) expressão de dominação social em um determinado espaço; (iii) exercício de poder por autoridades, que – mesmo distantes – influenciam e controlam indivíduos; (iv) cristalização de territorialidades no espaço; (v) espaço usado; (vi) conexões entre agentes espaciais, amparados por questões econômicas, políticas e culturais; (vii) trama de relações sociais, envolvidas por forças políticas e de mercado.

Por essa descrição, é possível apreender concepções segundo a abordagem social, política, econômica e cultural algo expressivo quanto à multiplicidade do território para diferentes áreas, embora seja um conceito importante e discutido com propriedade pela Geografia. Ademais, apesar das diferenças a respeito dos usos dos termos entre os autores, é possível traçar paralelos em relação à importância de abordagens integradoras, que contemplem diferentes perspectivas, sob o olhar para o território e pela lente do território.

Sendo assim, as múltiplas abordagens do território apresentadas por Saquet (2007) são expressas por autores em contextos históricos e geográficos diversos, que manifestam histórias de vida, condições e realidades próprias para a realização de suas pesquisas e compreensões a respeito do território. Porém, é necessário argumentar sobre as costuras entre diferentes fatores responsáveis pela territorialização de um espaço mediante as relações sociais, pois é possível conectá-las às multiplicidades estabelecidas até aqui. Por essa razão, concorda-se novamente com Haesbaert (2004) sobre a perspectiva integradora do território, uma vez que se envolve em aspectos econômicos, políticos, sociais e

culturais. São as manifestações do poder nessas diferentes vertentes as responsáveis pela territorialização de um local.

Sobre os estudantes da pesquisa, ocorre a sujeição deles ao poder político e econômico, tendo em vista o deslocamento diário que parte de uma cidade socialmente vulnerável para cidades próximas que possuem melhores condições. Haesbaert (2014) consideraria esse movimento um exemplo variante do território: a transterritorialidade. Trata-se do deslocamento compulsório, de forma a contornar limitações a qual se está submetido, como é o caso do acesso à educação. Entre eles, porém, as manifestações de poder são percebidas na dimensão da idade – mais velhos e mais novos – ou nos usos do espaço, nos diferentes horários de ocupação, o que representa local de brincadeira ou de medo.

Para a Geografia Escolar, cabe o desafio de saber fazer escolhas atinentes à abordagem do território. Para atingir objetivos específicos, é necessário, inicialmente, reconhecer os territórios dos estudantes ou ainda conhecer as condições de territorialização, desterritorialização, reterritorialização, transterritorialidade a que estão submetidos, pois as possibilidades educativas existentes serão aproveitadas para construir conhecimentos geográficos diante da organização do meio social de desenvolvimento. Para esclarecer um pouco mais, o texto avança ao destacar as contribuições de Milton Santos referente ao território como categoria de análise na Geografia.

A obra de Milton Santos é extensa e transita em diferentes percursos metodológicos e filosóficos, algo representativo dessa trajetória de vida marcada pelos tempos e espaços que forjaram a ontologia do geógrafo. Portanto, contou-se com as contribuições de Fuini (2015) e Moraes (2013) para extrair a melhor compreensão possível sobre a evolução do pensamento miltoniano sobre o território, além do próprio Santos.

O pensamento miltoniano a respeito do território evoluiu ao longo das décadas de 1970 a 1990. Fuini (2015) argumenta que, para Santos, as concepções de território foram alteradas e passaram da associação ao Estado para o arranjo de objetos na paisagem – configuração territorial – até chegar ao território usado, momento que marcou a maturidade quanto à apreensão sobre o conceito.

Santos e Silveira (2006) apresentam uma concepção importante do território em seu único livro¹⁹, que leva esse conceito no título. Para eles:

[...] O que interessa discutir é, então, o território usado, sinônimo de espaço geográfico. E essa categoria, território usado, aponta para a necessidade de um esforço destinado a analisar sistematicamente a constituição do território (Santos e Silveira, 2006, p. 20).

E completam:

O território usado é a verdadeira categoria para a análise espacial. Desse modo, quando quisermos definir qualquer pedaço do território, deveremos levar em conta a interdependência e a inseparabilidade entre a materialidade, que inclui a natureza, e o seu uso, que inclui a ação humana, isto é, o trabalho e a política (Santos e Silveira, 2006, p. 247).

Esses dois momentos, na mesma obra, defendem a imprescindibilidade do território usado, o que dialoga com sua concepção de espaço geográfico definido pela interação entre sistemas de objetos e sistemas de ações. Portanto, ao mencionar os usos dos objetos técnicos dispostos na configuração territorial, Santos define o território usado.

Apesar de trazer essa perspectiva logo para o início da discussão sobre a obra miltoniana, o texto segue com Moraes (2013), que apresenta um percurso primoroso sobre uso do conceito de território na Geografia de Milton Santos. A contribuição de Moraes (2013) sobre a obra²⁰ de Santos, possibilita identificar doze momentos, que demonstram como esse conceito percorreu o pensamento do geógrafo, às vezes de forma periférica e às vezes de forma central.

A evolução, conforme Moraes (2013), é verificável mediante: (i) falta de centralidade no início de sua trajetória, dada a influência francesa sobre os conceitos de paisagem e região; (ii) discussões iniciais sobre as articulações da rede urbana à integração do território em caráter jurídico-político, dadas as dimensões espaciais do Estado; (iii) exercício de poder no que diz respeito à polaridade e fluidez do espaço; (iv) território como materialidade, por conta dos sistemas de engenharias sobrepostos ao longo do tempo, quando inicia-se a concepção de território usado; (v) maior peso dado à concepção econômica, com o território avaliado segundo frações funcionais diversas; (vi)

¹⁹O Brasil: território e sociedade no início do século XXI. Trata-se de uma obra com diferentes capítulos referentes aos usos do território brasileiro e que demonstra a maturidade do pensamento miltoniano a respeito desse assunto. Todavia, será discutido no texto, o processo de maturação dessa abordagem.

²⁰ Trata-se do livro “Território na Geografia de Milton Santos”. Em apenas dois capítulos, Moraes (2013) apresenta a trajetória do conceito de território, desde suas obras iniciais sobre a Bahia, chegando ao auge de sua carreira em “A natureza do Espaço”, finalizando com a análise do livro mencionado na nota anterior.

retorno à dimensão política do conceito, pois associa território à cidadania; (vii) organização instalada pelo uso do território, qualificando a configuração territorial; (viii) território como eixo articulador do processo de conformação urbana; (ix) racionalização do território, configurado para atender a usos destinados pelo poder hegemônico do mercado; (x) interação com a escala geográfica, para determinar que o território é a mediação entre o mundo e a sociedade nacional, com o uso das redes; (xi) território é o chão mais a população, base de trabalho, de residência e das trocas materiais, espirituais e de vida; (xii) não é o território em si, mas o seu uso que o torna categoria de análise.

O percurso apresentado por Moraes (2013) possibilita reconhecer o predomínio das abordagens política e econômica, mas, ao final da trajetória acadêmica de Santos, a proposta de território usado contempla outros aspectos, como o social e o cultural. Nesse caso, nota-se uma concordância com a definição de Haesbaert (2004) sobre a perspectiva integradora do território, bem como à de Souza (2013) e de Saquet (2007). Fato é que esses autores, de uma forma ou de outra, também beberam na fonte miltoniana para construir suas concepções a respeito do território.

Esses elementos são necessários, pois o próprio Santos (2007, p. 13) indica: “[...] a geograficidade se impõe como condição histórica, na medida em que nada considerado essencial hoje se faz no mundo que não seja a partir do conhecimento do que é o território”. O território possibilita uma leitura referente ao espaço, permitindo a compreensão de seu funcionamento e, ao mesmo tempo, ativando o sujeito para a construção da cidadania.

A defesa do território usado é feita em Santos (2005, p. 255): “[...] o território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado. Mesmo a análise da fluidez posta ao serviço da competitividade, que hoje rege as relações econômicas, passa por aí”. E completa em Santos (1999, p. 7):

[...] território usado, de relações, conteúdos e processos – que permitiria a elaboração da política, de baixo para cima – é um campo de forças, lugar da dialética entre Estado e Mercado, entre uso econômico e usos sociais dos recursos, lugar do conflito entre localidades, velocidades e classes.

A noção explicitada agrega totalidade ao território, reconhecido sob abordagem integradora. Por essa razão, ele argumenta que não há interação sociedade-natureza, e sim interação sociedade e sociedade. Portanto, o território, como categoria de análise, precisa dessa totalidade prevista de forma horizontal, reconhecendo-o como território usado.

A contribuição de Santos quanto aos usos do território, justo na fase final de sua trajetória de produção acadêmica, apresenta a necessidade de percepções mais holísticas quanto ao conceito e às dinâmicas e fenômenos situados espacialmente. Tal compreensão torna rico o modo como os professores poderiam abordar essa lente junto aos estudantes no contexto de construção de conhecimentos geográficos. Para isso, é necessário superar percepções mais conservadoras quanto aos conceitos geográficos, pois o que se observa empiricamente, por meio do fazer didático deste pesquisador junto aos colegas de profissão, é a preocupação em definir as principais categorias no início do ano letivo, ocultando-as ao longo do ano, ao invés de acioná-las como caminhos teóricos que dialogam com os conteúdos escolares.

Ao defender a construção de uma Unidade Territorial de Aprendizagem, esta tese propõe que os professores e os estudantes identifiquem os territórios discentes mobilizados a partir da escola como ponto de partida, bem como os processos geográficos envolvidos no território dos escolares, para que se alcance essa abordagem mais complexa sobre o espaço geográfico. Ora, o caráter político do território está presente na construção da cidadania, o que permite maior engajamento social com o local do cotidiano, o qual pode ser o de moradia, de trabalho ou de estudo, tal qual é o caso dos sujeitos escolares nesta pesquisa. Portanto, o caráter educativo do território consiste em compreendê-lo conforme sua totalidade – mediante os usos – para uma visão de mundo menos inocente e mais coerente com a resolução de problemas. Dessa forma, conciliar a abordagem integradora discutida em Haesbaert (2004), com a concepção analítica de território usado discutida em Santos e Silveira (2006) permite ativar a cidadania territorial e o aprendizado em Geografia para a resolução de problemas postos no cotidiano vivido em sociedade.

Sobre o assunto, é possível dialogar novamente com Haesbaert (2021), tendo em vista a explicação quanto à existência de um certo abuso ao utilizar a expressão território na América Latina, pois diferentes documentos normativos utilizam esse termo para designar alguma política pública, demonstrando o emprego equivocado do termo. No entanto, o autor ainda afirma que o território possui enorme amplitude de uso prático, pois diferentes povos entendem a dinâmica espacial de apropriação e de uso. Desse modo, embora o território seja utilizado como categoria analítica, também possui abordagem prática – a partir dos sujeitos – e, por isso: “[...] não se pode construir uma categoria analítica sem a consideração de seu (potencial) uso prático (ou prático-político)” (Haesbaert, 2021, p. 230). Dito de outra forma, o território permite a construção do

conhecimento geográfico pelo viés teórico-metodológico, logo, é possível reconhecer o seu caráter educativo.

A ideia de identificar a UTA segundo as relações espaciais dos estudantes consiste em compreender e ativar esse uso prático do território, a fim de se utilizar o potencial pedagógico deste conceito pelos professores e de o reconhecer pelos estudantes. Portanto, seu uso prático deve estar alinhado à perspectiva teórica.

Ainda assim, Haesbaert (2021) insiste na existência de possíveis armadilhas do território, às quais essa tese pretende escapar. Tem-se a finalidade de que a proposta de uso prático do território, apresentada pelo autor, seja coerente com a potencialidade pedagógica do conceito, embasada pela questão teórica do conceito. Desse modo, destaca-se a necessidade de apresentar – mesmo que de forma breve – as armadilhas encontradas por Haesbaert (2021) e a contribuição de Souza (2013).

Foi possível identificar seis armadilhas. Desse total, Haesbaert (2021) apresenta cinco e Souza (2013) acrescenta mais uma à análise. São elas: (i) território resumido ao poder estatal delimitado em zonas; (ii) território restrito ao caráter analítico, desprezando a questão material; (iii) separação do território do campo material ao campo das ideias; (iv) descontextualização temporal do território; e (vi) coisificação do território.

A análise permite indicar: (i) o território não consiste apenas em poder estatal, de caráter zonal. Significa dizer que não é apenas o Estado o responsável pela definição do território. Segundo Haesbaert (2021): “[...] o território não se restringe [...] a uma relação entre espaço e poder centralizada na figura do poder hegemônico, estatal e/ou empresarial. Envolve todas as dinâmicas de r-existência moldadas pelos grupos subalternos (Haesbaert, 2021, p. 237). A ideia pode ser complementada por Fernandes (2009), ao afirmar:

As disputas territoriais são, portanto, de significação das relações sociais e de controle dos diferentes tipos de território pelas classes sociais. O território, compreendido apenas como espaço de governança, é utilizado como forma de ocultar os diversos territórios e garantir a manutenção da subalternidade entre relações e territórios dominantes e dominados (Fernandes, 2009, p. 200).

A ocultação dos diferentes agentes que disputam o espaço e projetam as relações de poder sobre ele pode ser encarada como uma forma de apagar os sujeitos, pois despreza as formas como esse espaço é disputado e apropriado. Os sujeitos ocupam os espaços temporalmente e reproduzem a vida cotidiana nessa materialidade. Portanto, os múltiplos

territórios coexistem em fronteiras invisíveis, as quais não podem ser desprezadas. Dito isso, para cumprir o propósito dessa tese, devem-se desvelar as respectivas fronteiras para que ocorra a ressignificação por conceitos geográficos.

Em complemento ao que foi apresentado a respeito da concepção de poder que Haesbaert parte para discutir o território, tem-se em Foucault amparo teórico, pois este filósofo discute a existência do poder mediante as relações sociais. Assim, Haesbaert aponta para a escala do corpo e discute até mesmo a existência dos corpos-territórios. Este tema prosperou na América Latina com as discussões relacionadas ao gênero diante das temáticas indígenas e feministas (Haesbaert, 2021). A discussão sobre os corpos-territórios é bastante potente, sobretudo ao destacar a contribuição das abordagens feministas à Geografia diante do modelo neoliberal de extrativismos. Apesar de reconhecer esse fato, ele não será debatido nesta pesquisa, mas faz-se imperativo ao menos mencioná-lo para que interessados possam pesquisar a respeito.

Outra armadilha vincula-se ao (ii) erro de abordar o território apenas como categoria analítica, pois ele é concebido na interação prática dos sujeitos com o espaço. Segundo Haesbaert: “[...] não podemos ignorar que ele pode continuar sendo utilizado pelos grupos sociais em suas práticas cotidianas e na organização de suas lutas políticas” (Haesbaert, 2021, p. 229). Fato que é corroborado por Costa (2021) ao referir-se sobre o contexto latino-americano de resistências dos grupos subalternizados (indígenas, pretos, pardos, camponeses, trabalhadores pobres urbanos e rurais) na relação com o território como prática e modo de vida, em meio ao movimento entre poder hegemônico – representado pelo Estado, grupos familiares, igreja e empresas transnacionais – e resistência dos grupos subalternizados já mencionados, com organizações de lutas que reverberam na produção do espaço. Ele afirma:

En América Latina, el potencial explicativo geográfico de las políticas de identidad está en la revelación de dos escalas y diferencias de poderes: 1) la continuidad del dominio extranjero por medio de los usos hegemónicos de los territorios, junto 2) a las estrategias de lucha y autonomía de los grupos y sujetos en una especie de ‘situación espacial duradera’ (Costa, 2021, p. 112).

Condição esta que também é salientada por Hoffman (2018), ao afirmar:

[...] el espacio funciona como un lenguaje político accesible a los que suelen estar excluidos de las arenas políticas instituidas. Esto no significa que las prácticas espaciales deban entenderse como un lenguaje específico de los subalternos. Recordemos, en efecto, que el control y el manejo del espacio siempre han sido instrumentos privilegiados de los poderes existentes.

Gobernar, es primero conocer y controlar los recursos, entre ellos el espacio; es implementar técnicas de poder basadas en el espacio y el territorio [...] (Hoffman, 2018, p. 23).

Considera-se que esta tese tem utilizado o conceito de forma coerente, distante das duas armadilhas apresentadas. Seu uso, neste trabalho, não está restrito ao caráter analítico, visto que possui materialidade espacial pautada pelas práticas dos sujeitos escolares.

A próxima armadilha a ser apresentada consiste (iii) na separação do território entre campo material ou campo das ideias. De fato, o território consiste nas duas coisas, tendo em vista a existência da materialidade física e da concepção, mesmo que simbólica, do que vem a ser o território. Haesbaert (2021) ressalta:

A abordagem do território desmaterializado admite que ele seja concebido desconsiderando-se sua base material. Esse risco é pouco comum porque é praticamente consenso, pelo menos no campo da Geografia, tratar o território a partir de seus fundamentos materiais (Haesbaert, 2021, p. 224).

A UTA volta-se às referências empíricas com as informações espaciais a serem utilizadas no processo de aprendizagem pelos estudantes, identificadas não apenas com base na afetividade, mas também com a compreensão das relações sociais de poder evidentes nesse espaço. Logo, a UTA tem perspectiva integradora na análise de território usado. A aprendizagem segue pela perspectiva da teoria histórico-cultural e será discutida mais adiante, segundo o processo de mediação didática realizada pelo professor. Portanto, a aprendizagem se dará pelo modo de encaminhamento do trabalho de campo pela Unidade Territorial de Aprendizagem. Dessa forma, a base material dos escolares corresponde às apropriações e aos conhecimentos vinculados ao uso de espaços nas imediações das escolas, reconhecidos como os seus territórios.

Em sequência, um cuidado importante para ficar atento é o que diz respeito à armadilha do território (iv) desistoricizado/naturalizado. Nesse caso, é necessário ficar atento ao contexto de território que será utilizado na pesquisa, pois: “[...] o conceito de território é historicamente datado e geograficamente situado” (Haesbaert, 2021, p. 223).

Haesbaert (2021) ainda destaca que a responsabilidade epistemológica desse processo vem do momento em que ocorre a virada da Geografia Crítica, de base materialista e histórica, para as Geografias pós-modernas. Não é pretensão da tese

apresentar as questões epistemológicas desses dois momentos. O interesse maior é escapar da armadilha citada anteriormente, com vistas a utilizar corretamente o conceito e suscitar o objetivo maior: proporcionar a aprendizagem conforme a posição teórica do território.

Situar o território nos contextos de tempo e espaço é necessário para que ele não se apresente de forma estática, sem problematizações e sem compromisso com as realidades vivenciadas no espaço. Por essa razão, Haesbaert (2021) afirma:

[...] não há uma história espacial (e territorial) genérica e neutra, a história se densifica pelas diferentes geografias em que se realiza – e vice-versa, a geografia se molda pela historicidade que a envolve –. Deste modo, longe de poder ser naturalizado, o território se molda conforme o momento histórico – ou melhor, geo-histórico – em que está sendo construído, concebido [...] (HAESBAERT, 2021, p. 221).

Por essa razão, o recorte temporal de desenvolvimento da pesquisa, junto à dinâmica espacial presente no território, são questões fundamentais à identificação da UTA segundo as relações sociais dos estudantes com esse espaço. Assim, é necessário entender a dinâmica histórica impressa no espaço, pois ela corresponde à ênfase na existência das comunidades escolares voltadas para a aprendizagem, conforme a própria realidade situacional e espacial.

Para utilizar o território como construção teórica da UTA, Souza (2013) também alerta para outra cilada ao afirmar que é necessário identificar as dimensões sociais do poder expressas espacialmente para (vi) evitar a coisificação do território. Entende-se que o território é dinâmico e múltiplo em sua organização, fundamentada nas relações de poder exercidas pelos sujeitos. Portanto, essas relações precisam ser evidenciadas para que o território seja identificado.

As relações cotidianas desenvolvidas na rotina da escola possibilitam reconhecer os campos de força do poder espacializado (Souza, 2013) e permitem identificar as manifestações da multiplicidade que delimitam as fronteiras e os limites invisíveis do espaço territorializado, que também pode ser constituído por territórios múltiplos (Haesbaert, 2014). Embora a escola seja uma manifestação do poder estatal nesses espaços, entende-se que o território delimitado pela espacialidade escolar também é composto pela comunidade local, constituído por professoras, professores, trabalhadores que prestam serviços, comerciantes, crianças e jovens estudantes. Portanto, esses são

grupos sociais. Reconhecer os agentes vinculados à escola contribui para distinguir o território segundo os sujeitos que exercem poder e que controlam os espaços e os processos sociais (Haesbaert, 2014). Há, por isso, a necessidade de identificar os espaços nos quais os estudantes circulam e nos quais se apoderam para definir os territórios. Esses espaços estudantis estão sobrepostos aos territórios funcionais, delimitados pelo caráter de poder político e pela respectiva cartografia oficial.

Quanto a tal dinâmica, Haesbaert (2014) apresenta o paradigma territorial contra-hegemônico vinculado ao espaço vivido, discutindo-o na qualidade de território múltiplo e complexo. Ainda durante o diálogo com Haesbaert (2014), chega-se a uma dúvida: a UTA seria a territorialidade da escola? Embora seja tentador dizer sim, as multiplicidades dos espaços materiais onde as escolas estão situadas podem ser reconhecidas enquanto territórios, uma vez que “[...] o território sempre envolve, obrigatoriamente, uma dimensão material-concreta” (Haesbaert, 2014, p. 66).

Assim, o espaço nos arredores da escola também se constitui como seu território e não está restrito às dimensões funcionais dos muros escolares. Apesar disso, deve-se destacar que: “[...] a todo território corresponderia uma territorialidade” (Haesbaert, 2014, p. 65) e com a escola não seria diferente. Todavia, mapear o alcance da territorialidade escolar não se constitui como objetivo para a pesquisa. Mesmo assim, não exclui a possibilidade de ser retomado em trabalhos posteriores, dada a potencialidade para outras finalidades educativas e para compreender como que todo território formalmente instituído apresenta o convívio de múltiplas territorialidades.

Para que a UTA seja um território de aprendizagem, é importante ainda que os estudantes se percebam enquanto parte do mundo. Todavia, Haesbaert (2014) registra como há dificuldade em alcançar esse olhar, pois os espaços e os territórios estão mais organizados em rede do que em áreas. Ou seja, é fundamental que o território se apresente na forma de devir e que se retire a necessidade de os sujeitos migrarem da periferia ou do campo para um centro urbano de maior poder aquisitivo. Mas, para isso acontecer, é necessária a construção cidadã que possibilite a transformação desses espaços em busca do morar e do habitar dignamente.

Em complemento, ao ler as contradições do espaço, pode-se contribuir para que a cidadania real, integral, irrestrita, concreta seja alcançada (Farias, 2021) e para que se afaste daquela mutilada pelo modelo de sujeito reprodutor da força de trabalho para o

capital e para o consumo de bens. Um desenho de escola com vistas a exceder essa formação, na busca por conjugar conhecimento geográfico ao fazer cidadão para permitir reconhecer esse jogo de interesses, são cada vez mais urgentes.

Dessa forma, passa-se a: “[...] reconhecer a importância estratégica do espaço e do território na dinâmica transformadora da sociedade” (Haesbaert, 2014, p. 85). Tem-se na contribuição da educação escolar com viés contra-hegemônico uma aliada para alcançar essa finalidade. Se o espaço funciona como uma linguagem política acessível àqueles que muitas vezes são excluídos das arenas políticas instituídas (Hoffman, 2018), utilizá-lo como referencial para aprender Geografia pode contribuir para o empoderamento da comunidade que a pesquisa se debruça e permite constituir o reconhecimento e construção da cidadania pelos próprios grupos estudantis na UTA. Trata-se de uma perspectiva de educação na qual: “[...] a análise geográfica é parte substancial, pois possibilita ao educando aprender a ler geograficamente o mundo” (Farias, 2021, p. 33).

Dado o caráter múltiplo e complexo do território (Haesbaert, 2014), para identificá-lo pelo espaço vivido, é necessário encontrar a expressão identitária dos sujeitos pelo território usado, isto é, a expressão histórica do espaço geográfico (Souza, 2019). As múltiplas histórias tecidas sobre o espaço geográfico dão vitalidade à dinâmica de como estão organizados os modos de vida, estes que, por sua vez, não estão alheios ao mundo. Pelo contrário, estão conectados e contribuem para modificá-lo à sua maneira.

Destarte, é necessário compreender a espacialidade dos territórios dos estudantes, segundo a escola referenciada para a construção dos dados empíricos, em virtude de possuírem informações espaciais carregadas de conhecimentos cotidianos que podem ser ressignificadas para construir conhecimentos científicos e para proporcionar a leitura de mundo pelos estudantes.

O processo de reconhecimento dos territórios partirá das Geografias dos estudantes. Mesmo que não percebam, eles constroem Geografias junto às relações espaciais vividas com e no território situado nas imediações da escola. Parte dessa ativação e empoderamento surge com as crianças e jovens, pois são sujeitos no sexto ano do Ensino Fundamental - Anos Finais. Estes sujeitos escolares, em idade formativa, produzem Geografias nas relações espaciais com e no território.

Após apresentar a concepção teórica que subsidia o uso prático do território na UTA, a próxima seção do capítulo abordará as contribuições do território para o Ensino de Geografia e a Geografia Escolar, no intuito de demonstrar o potencial pedagógico do território como lente analítica para a Geografia na Educação Básica.

2.3 - A Relevância no Letramento Territorial dos Sujeitos Escolares na Educação Básica

Para desenvolver essa seção, foi realizada busca no repositório de teses e dissertações da CAPES. Foram utilizadas as seguintes palavras-chave: território e ensino de Geografia, para as quais se identificou 161 teses e 173 dissertações. Embora o número seja elevado, muitas das pesquisas destoavam do interesse para essa tese – o uso do território no ensino de Geografia – o que, após leitura dos títulos e resumos, levou o pesquisador à seleção de duas teses e uma dissertação. Além disso, utilizou-se as palavras-chave território e Geografia Escolar no portal da CAPES, contando com a identificação de 27 teses e 68 dissertações, dentre as quais foram selecionadas três teses e duas dissertações, com vistas a embasar essa seção. A leitura dos títulos, como primeiro filtro, e do resumo, como segundo, serviram como critérios para a seleção das pesquisas. Elas deveriam abordar o território como categoria de análise para a construção de conhecimento; a referência espacial dos sujeitos para o ensino e aprendizagem; a base espacial para a aprendizagem; e o estreitamento da educação escolar vinculada às contribuições da Geografia.

Ressalta-se que a busca privilegiou pesquisas que estabeleciam diálogo entre Geografia Escolar com o território como conceito geográfico relevante ao contexto de construção de conhecimentos geográficos. O território é uma lente importante para reconhecer a vivência espacial e territorial dos estudantes, para promover a leitura territorial, para organizar o meio social de desenvolvimento e para construir conhecimento geográfico. A seleção de teses e dissertações já demonstra o quanto o território é banalizado nas produções acadêmicas. Essa categoria de análise até aparece em elementos textuais importantes – como o título e o resumo – mas não são utilizados os elementos teóricos acrescentados pelo território e que se voltam à Geografia Escolar.

Entender o conceito de território ultrapassa a análise e compreensão de Espaço Geográfico. Trata-se de identificar os limites e fronteiras com base na dinâmica de corpos,

saberes, instituições e normas que disputam o poder em situações de tensão, atrito e conflito.

O reconhecimento do potencial pedagógico do território para a educação escolar e geográfica pode acontecer em duas vertentes. Por um lado, torna-se desafio, visto que as dimensões espaciais do território costumam ser vistas como as delimitadas pelo poder (hegemônico), manifesto pelo Estado ou pelas grandes corporações. Por outro lado, utilizar o território como princípio orientador do processo educativo, consiste em reconhecer a dinâmica de empoderamento dos sujeitos para a cidadania e participação da vida democrática. Sobretudo na América Latina, região do espaço global que precisa ativar esse princípio com mais ênfase nos sujeitos escolares. O conceito de território é apontado nesta tese como base estruturante para o projeto de educação voltado à construção cidadã, com participação política e democrática. Desse modo, seu potencial, no sentido de uso pedagógico, consiste em fortalecer os estudos geográficos, de tal forma que os sujeitos identifiquem, em sua luta pelo território, a existência dos sentidos constituidores da formação e da aprendizagem para a cidadania.

Ao apresentar o apanhado de produções acadêmicas, dissertações e teses, inicia-se por Martins (2011), o qual aborda o território do cotidiano escolar, envolvido por tensões de poderes, projetados pelos sujeitos da sociedade escolar – professores e estudantes – em suas práticas de uso e apropriação do espaço. Martins (2011) explorou o espaço cotidiano escolar com as diversas relações sociais projetadas espacialmente e utilizou as narrativas de escolares para identificar os marcadores territoriais. Esse aspecto, embora possa ser reconhecido empiricamente por qualquer professor ou estudante, é relevante à Geografia Escolar e ao Ensino de Geografia para compreender as tensões envolvidas nas relações entre esses sujeitos que compartilham o mesmo espaço, mas definem diferentes territórios. A sala de aula, a sala de professores, a quadra de esportes, o pátio, os banheiros dos estudantes etc., são todos territórios com marcadores visíveis e delimitados fisicamente.

Outra contribuição dessa pesquisa é a delimitação dos microterritórios organizados pelos escolares nos gramados da escola (Martins, 2011) em temporalidades efêmeras e fronteiras invisíveis. Apesar disso, o autor não avançou na utilização do território como lente para aprender Geografia, em razão do foco na identificação dos territórios e no que foi denominado como microterritório dentro do espaço escolar. Não

obstante, a pesquisa conclui um ponto relevante ao Ensino de Geografia: “[...] o território não está somente ligado ao solo e nem precisa estar ligado ao solo para ser considerado território. Não necessita ser macro para se confirmar como território” (Martins, 2011, p. 102). A perspectiva de escala do território pode passar despercebida por professores, tendentes ao território restrito como referência espacial do Estado nacional, conferindo escalas geográficas entre países. Essa perspectiva poderia ser melhor aproveitada, para construir outras concepções envolvidas pelo conceito de território e, nesse caso, as relacionadas à escala corporal em relações sociais.

O território escolar também é discutido em Silva (2016), porém, em análise mais voltada às assimetrias nas relações de poder entre escolares, secretaria de educação, professores e gestores, na disputa por espaços dentro da escola e na dinâmica do poder disciplinar envolvido nesse tipo de instituição. Afirma: “[...] o espaço escolar (é) fundamental quanto à organização dos poderes na sociedade moderna, tanto através da disciplina, quando do disciplinamento dos saberes e da formação dos sujeitos” (Silva, 2016, p. 41). Portanto, utiliza o território para compreender a escola como estrutura espacial das relações de poder, envolvidas na docilização dos corpos e na formação dos sujeitos para a vida em sociedade de forma padronizada. Ao mesmo tempo, o autor apresenta as resistências estudantis e os atritos ocorridos nesse contexto, como a organização de grêmios estudantis e até mesmo protestos com reivindicações para melhores condições materiais em sala de aula.

A abordagem de Silva (2016) é pertinente à Geografia Escolar, pois agrega uma crítica sob a dinâmica das relações de poder em um espaço que pode ser visto como território hegemônico ou contra-hegemônico, a depender de intencionalidades, dos usos e das abordagens. A pesquisa não foca no ensino de Geografia propriamente dito, mas dedica-se a relação espacial da escola como território disciplinador. Não obstante, sua contribuição ao Ensino de Geografia está vinculada à compreensão da escola como território a ser apropriado pelos sujeitos escolares, como forma de desenvolver um projeto de educação contra-hegemônico, que proporcione mais autonomia e maior emancipação aos sujeitos – sobretudo àqueles das classes populares.

Entender a dinâmica do poder é um desafio que os filósofos e geógrafos interessados no conceito de território se debruçam. Justifica-se a necessidade de abordar o tema, visto que o poder está diretamente relacionado ao modo como as fronteiras do

território são definidas²¹. É certo que essas fronteiras estão associadas à materialidade do espaço, mas, em muitas das vezes, elas são invisíveis aos sujeitos distantes da realidade espacial. Esse processo repercute entre os sujeitos e seus corpos, reconhecendo as relações de poder. Assim, se o poder é “parte intrínseca de toda relação” (Raffestin, 1993, p. 52), inserido em uma microfísica do poder, como diz Foucault, as relações estabelecidas pelos estudantes nos espaços escolares são importantes para identificar os territórios que eles delimitam na apropriação cotidiana do espaço banal. A respeito do conceito em debate, Haesbaert (2021) diz que:

[...] discutir a sociedade pelo território é encarar como questão básica a construção das relações de poder pelo espaço – ou seja, a grande problemática que se coloca analiticamente para o debate é em que sentido e em que medida as relações de poder, através de suas distintas modalidades, sujeitos e escalas, encontram-se implicadas nas condições geográficas, espaciais – territoriais, neste caso – consideradas, em diferentes intensidades, inerentes à sua efetivação [...] (Haesbaert, 2021, p. 218).

Ainda sobre tal dinâmica, é o próprio Foucault quem esclarece a respeito, ao afirmar:

[...] onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui [...] (Foucault, 1979, p. 71).

Isso posto, as relações de poder exercidas pelos estudantes nas escolas podem ser identificadas conforme os territórios que eles delimitam. Reconhecer essas relações, para inseri-las num contexto de aprendizagem com foco nos sujeitos, é parte da ambição da presente tese. São as configurações espaciais desses estudantes a servirem de referencial para compreensão das manifestações de fenômenos geográficos. É nessa perspectiva que os estudantes dão significados aos espaços e, a partir disso, conferem-lhe dimensão científica dos saberes quando os associam aos conceitos identificados em seu território vivido.

O território também é acionado pelo Ensino de Geografia, com foco para a relação dos sujeitos com a terra, tal qual o caso de grupos quilombolas. Nascimento (2006) disserta a respeito da importância de conhecimento da história e da geografia do lugar,

²¹ Para Saquet (2007), o território é apropriado e construído, mediante as relações sociais tecidas sobre o espaço. São essas relações, que determinam as fronteiras, muitas delas invisíveis e instáveis, condicionadas às ações do tempo, pois coexistem diferentes grupos, o que provoca disputas, ocupações e medos.

bem como de seu povo – trata-se de uma pesquisadora quilombola –, para valorizar a cultura de populações tradicionais. Essa perspectiva educativa, de base territorial, é apontada na dissertação como relevante e necessária à educação progressista e autônoma, embora seja obstruída por uma série de barreiras, como o currículo hegemônico, concebido pelo poder estatal, e a formação do professor, com o olhar mais voltado à dinâmica da cidade.

Assim, Nascimento (2006) reforça a necessidade de a Geografia Escolar contribuir com a valorização da identidade quilombola, embora os professores tenham dificuldade de abordar temáticas da base territorial conectadas aos fenômenos espaciais e geográficos para as aulas. Essa dificuldade é explicada pela necessidade do cumprimento do currículo prescrito, que se mostra insuficiente para abarcar diferentes grupos familiares representados nas salas de aula, como fazendeiros e grileiros, além dos quilombolas. Portanto, Nascimento (2006) destaca o problema de professores com pouco embasamento formativo e territorial para fortalecer os argumentos e contribuir com a aprendizagem que fomenta o pensar e o problematizar questões de ordem territorial.

Portanto, conclui a autora: “[...] as percepções, as vivências e a memória dos indivíduos e dos grupos sociais são elementos importantes na constituição do saber geográfico, por isso não devem ser negadas ou desqualificadas” (Nascimento, 2006, p. 90). O Ensino de Geografia precisa se apropriar da base territorial para ressignificar os conteúdos e conceitos geográficos da realidade estudantil e conduzi-los a formas de pensamento que se conectem ao vivido espacialmente.

Em sequência, Souza (2012) aponta para a importância da Geografia Escolar em contribuir para a identidade territorial camponesa, embora ressalte que o modo como essa Geografia é conduzida nas escolas contribui exatamente para o contrário – mesmo nas instituições de ensino do campo, inseridas na realidade do estado de Goiás. Na prática, o que ocorre é a subalternização do campo em relação à cidade, tendendo a valorizar mais a produção associada ao sistema empresarial.

O recorte da pesquisadora é de um estado marcado pelo agronegócio, voltado ao sistema intensivo de exportação, à concentração fundiária e, por conseguinte, a expulsões dos sujeitos do campo. Portanto, a base territorial para os camponeses é de suma relevância ao processo de resistência e luta por um modo de vida alternativo, embora espremido pelo capital, com o auxílio do poder político estatal.

A referida autora reforça: “[...] na identidade territorial camponesa, o território não é reconhecido ou marcado apenas pela dimensão econômica [...], mas, acima de tudo, por ser espaço de vida [...]” (Souza, 2012, p. 196). Essa identidade territorial reforça a necessidade de se desenvolver uma educação geográfica de base territorial, na qual os sujeitos tenham condições de problematizar as vivências espaciais, para que condições impostas – a exemplo do êxodo rural – sejam problematizadas e que os escolares tenham o conhecimento suficiente para a realização de escolhas autônomas, em vez de cederem às pressões impostas pela sociedade capitalista e urbana.

Ao acionar a base territorial para Geografia Escolar, Souza (2012) reforça a importância da conexão entre o vivido e os conteúdos escolares. Nesse sentido, a formação de professores com maior intimidade com a educação do campo reforça a questão da identidade territorial camponesa, para construir o vínculo de pertencimento desses sujeitos. O exposto dialoga com Nascimento (2006) no que tange à identidade territorial quilombola.

Souza (2012), então, denuncia a Geografia Escolar que reforça estereótipos e caricaturas dos camponeses, visto que os professores não apresentam consciência do potencial vinculado ao conhecimento geográfico. Do mesmo modo, professores em cenários urbanos que reforçam estereótipos dos sujeitos periféricos podem contribuir com o processo de alienação e desprezo pelo espaço vivido, fato que dificulta o contexto de busca por transformações e melhorias. Portanto, a Geografia Escolar que se ampara na base territorial possui melhores condições de letrar os sujeitos a respeito do território, algo necessário à mobilização social e que repercute em mudanças espaciais.

Para o caso da presente tese, os estudantes sujeitos da pesquisa são urbanos e periféricos, o que demanda desses professores uma organização das configurações territoriais no cotidiano, com vistas a desenvolver a relação de pertencimento junto ao senso de justiça, de cidadania, de desejo por mudança e de possibilidades de luta para melhorar as condições do espaço onde estão situados. Algo semelhante ocorre com os sujeitos da pesquisa para a presente tese, pois boa parte é deslocada diariamente de sua cidade, estruturada de forma mais precária, percorrendo diferentes territórios e delimitando, precariamente, um território de base escolar em uma cidade onde pouco conhecem as configurações territoriais.

Outro alerta apontado por Souza (2012) diz respeito às dicotomias existentes na Geografia e à desvalorização do cotidiano do estudante, que, durante bastante tempo, foi tido por “[...] contaminado pelo senso comum” (Souza, 2012, p. 198), o que inseria em lados opostos, campo e cidade. Mesmo que exista esse problema, a tese deste pesquisador que vos escreve, reconhece a existência de avanços teóricos que retiram a ingenuidade de pensar o ensino como neutro e ausente de intencionalidades. Diz-se isso porque a Geografia Escolar, de base territorial, tem, entre outros objetivos, o de colaborar para a construção da identidade do sujeito situado espacialmente, “[...] valorizando, com isso, o cotidiano do aluno no ensino de Geografia” (Souza, 2012, p. 200) e o de “[...] instigar (a formação de) sujeitos pensantes capazes de mobilizar competências e habilidades para a transformação do seu território” (Souza, 2012, p. 215). Esse processo, se bem resolvido entre os professores, é reconhecido como caminho frutífero para a organização do meio social de desenvolvimento voltado à aprendizagem, pois transita entre diferentes escalas, rompe com dualidades e provoca a leitura territorial voltada à compreensão do espaço para saber atuar nele.

Em complemento, Souza (2012) destaca que o diálogo entre a educação do campo e o território são fundamentais para a Geografia Escolar que pretenda contribuir com a formação da identidade camponesa e com a superação da dicotomia discutida anteriormente. Dessa forma, acionar o território em base educativa contribui para: (i) tratar o campo como espaço de disputa; (ii) negar as hierarquias estabelecidas pelo capitalismo; (iii) problematizar a negação do espaço agrário como território camponês e de possibilidades para o Brasil (Souza, 2012). Portanto, a maior contribuição da base territorial para a Geografia Escolar em contexto formativo na escola do campo vincula-se à formação da identidade territorial camponesa, tendo em vista a valorização do território cotidiano dos sujeitos como estratégia de condução do processo educativo. Todavia, se ocorrer a negação do direito à própria identidade, ao apresentar um modelo de educação desterritorializadora/colonizadora, que assevere a condição urbana aos sujeitos do campo como única alternativa, esse processo será alienante e favorável à hegemonia do capital como história única a esses sujeitos.

Ao avançar na leitura do referencial levantado, Andrade Júnior (2012) apresenta a importância do conceito de território na formação continuada de professores pedagogos, atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Identificou que os docentes, em um recorte espacial no Rio Grande do Norte, compreendiam esse conceito apenas pelo viés

político-econômico, de forma que a necessidade de extrapolar essa concepção seria mais pertinente à construção de conhecimentos por parte dos estudantes.

A pesquisa de caráter colaborativo apresenta a forma como os sujeitos partícipes ampliaram a compreensão do conceito e constataram diferentes abordagens, mediadas por reflexões críticas, atreladas às experiências imediatas na vida docente, para que ocorresse a elaboração conceitual do território em outras abordagens (Andrade Júnior, 2012). Dessa forma, a clareza sobre o conceito amplia o potencial do fazer docente em Geografia, da condução das aulas e das análises espaciais dos estudantes, que, por sua vez, passam a entender o território como lente de análise espacial sistematizada em diferentes perspectivas, como a crítica e a humanística. Portanto, para que o estudante realize a leitura territorial, antes, o professor deve ter clareza ao analisar o espaço sob as diferentes abordagens, conforme a respectiva lente geográfica.

Em sequência ao recorte estabelecido, chega-se à análise das categorias da Geografia para compreender o espaço geográfico. O interesse da presente seção é estabelecer diálogo entre o território e o ensino. Esse intuito levou a pesquisa às investigações de Vieira (2007), discussão que transitou entre o uso das categorias Lugar, Paisagem, Região e Território, pela Geografia Acadêmica e as abordagens dos professores de Geografia no Ensino Fundamental. Para contemplar a presente tese, o foco foi concentrado nas contribuições dadas ao território.

Ao discutir a diversidade de abordagens presente no território, Vieira (2007) destaca pontos que já foram levantados nesta tese, como a superação tradicional da base do Estado, a relevância dos aspectos socioculturais, a historicidade que atribui dinamicidade ao território e relações sociais de poder projetadas espacialmente. No entanto, o Vieira (2007) encontrou problemas quando cruzou as narrativas dos professores com a perspectiva da Geografia Acadêmica. Desse modo, a contribuição do Vieira (2007) reconheceu que os professores tendem a limitar a concepção de território diante da abordagem político-econômica, pois a maioria associou diretamente à presença do Estado e às disputas entre os povos. Essa investigação demonstra, portanto, ser mais comum aos professores o reconhecimento do território como espaço delimitado e absoluto, alheio às dimensões do tempo e às relações sociais.

As contribuições de Vieira (2007) a respeito dos professores e a utilização didático-pedagógica sobre o território apresentam: (i) limites nos conhecimentos teóricos

sobre a análise espacial; (ii) ausência de conhecimentos pedagógicos dos conteúdos para abordar o território; (iii) discurso comum do território restrito ao poder do Estado nacional. São questões que levam a repensar o processo formativo dos professores na virada de século, momento no qual a Geografia Escolar começou a se consolidar como campo de pesquisa preocupada com a qualidade da Educação, com a formação inicial e continuada dos professores e com o ativismo da Geografia como forma de empoderamento dos sujeitos para atuação na sociedade. Assim, de modo a lutar por espaços da Geografia na escola, que sejam reverberados em aumento da carga horária e do trabalho disponível para esses profissionais, há de se pensar em estratégias que possibilitem a formação inicial e continuada de professores — com maior preocupação do ponto de vista teórico.

Uma última contribuição de Vieira (2007) diz respeito aos livros didáticos de Geografia no Ensino Fundamental, o que inspirou sua tese a analisar três coleções de livros mencionados pelos sujeitos da pesquisa. Constatou-se: (i) descontextualização histórico-social do território; (ii) abordagem naturalista, que associa homens aos animais em contexto de demarcação territorial; (iii) restrição ao espaço físico delimitado por fronteiras políticas; e (iv) sinônimo de espaço geográfico. Portanto, concluiu-se que as coleções de livros didáticos focaram mais em conteúdos geográficos, restringindo a Geografia ao campo dos conhecimentos gerais, distanciando-se do potencial existente nesse campo do conhecimento para a autonomia, a leitura de mundo e a transformação social ao desenvolver raciocínio geográfico e ao aprender a pensar para solucionar problemas e viver de forma menos inocente no mundo.

Em continuidade, agrega-se a contribuição de Rodrigues (2015), que analisou diferentes coleções de livros didáticos para compreender a abordagem de território e fronteira no contexto formativo dos escolares. A pesquisadora defende que, embora existam outros caminhos pedagógicos e didáticos utilizados pelos professores, as coleções de livros ainda são as principais referências utilizadas pelos estudantes e contribuem de maneira significativa com a formação escolar desses sujeitos, pois, tradicionalmente, são os principais materiais didáticos utilizados pelos docentes.

A constatação de Rodrigues (2015) reforça a utilização do território sob o aspecto político-administrativo, o qual, dentre as quatro coleções analisadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, figurou em apenas uma delas. Nela, abordou-se as relações

sociais no contexto de apropriação do espaço. Mostra-se, assim, a relevância de ultrapassar a abordagem política do território para o ensino de Geografia uma vez que:

[...] a dimensão social torna-se fundamental na definição de território, que abandona a noção de ser meramente uma limitação da extensão da ação do poder do Estado e passa a ser compreendido também pelo seu produto social que, ao produzir e reproduzir-se no espaço geográfico, exerce relações de poder, territorializando seus aspectos culturais e gêneros de vida (Rodrigues, 2015, p. 169).

O reconhecimento do território como parte das relações sociais precisa ser acionado como caminho para abstrações referentes à dinâmica temporal envolvida na luta e na apropriação espacial. Diz-se isso pois, ao partir da realidade estudantil e escolar, estágios nos quais o vivido é mais significativo e mais ilustrativo para entender fenômenos, incentiva-se, assim, o estudante a construir o conceito quando ele ressignifica sua dinâmica relacional, seja familiar ou escolar, por meio da leitura territorial.

Tal abordagem é apresentada por Silva (2018), em uma pesquisa politicamente engajada sobre a questão agrária envolvida por movimentos sociais do campo, em diálogo com a educação de base territorial. O pesquisador destaca o conflito existente no meio rural e reforça algo já discutido por Souza (2012): a necessidade da identidade territorial camponesa para consolidar a relação com a terra. Acrescenta, ademais, o vínculo existente entre a luta pela terra, exercida nos movimentos sociais do campo e no modo em que a educação de base territorial contribui para consolidar os assentamentos do campo. Mais uma vez, a demonstração de como a educação do campo em comunidades tradicionais encontra, na aprendizagem de base territorial, uma estratégia fundamental de formação dos sujeitos para a resistência, com vistas ao pleno exercício de cidadania e à transformação social.

Para ilustrar a situação, a pesquisa destaca: [...] os grupos sociais do campo que [...] lutam pela melhoria das condições de vida [...] e tem na terra uma forma de reivindicar e construir seus territórios [...] carregam na essência do movimento a educação como atitude libertária (Silva, 2018, p. 47-48). Isso porque a aprendizagem sob as demandas históricas e culturais dos sujeitos potencializa a formação da identidade e o sentimento de pertencer ao espaço, de modo que o engajamento na luta por transformações e melhorias é ampliado. Porquanto quando se pensa a partir do local onde não se vive, idealiza-se e acrescento: vive-se de forma alienada e submissa às ações de grupos hegemônicos, com grandes chances de frustração.

Em sequência, Silva (2018) define o que entende como aprendizagem territorial, ilustra a experiência dos povos do campo como subsídio educativo para a formação escolar dos sujeitos e defende a necessidade de uma estrutura de qualidade para que o ensino e a aprendizagem ocorram. Portanto, a aprendizagem territorial é desenvolvida quando a trajetória dos sujeitos escolares serve de base para o processo educativo. Ao trazer para a realidade predominante na educação brasileira – o da realidade urbana – é necessário que o professor compreenda quais são as lutas e os atritos envolvidos nas relações sociais situadas espacialmente pelos estudantes, em atenção a elas extraem-se elementos importantes para a aprendizagem, os quais permitem estabelecer os escolares enquanto protagonistas e autônomos. Assim: “[...] o território é educativo porque as experiências sociais dos sujeitos [...] têm a função de uma lição” (Silva, 2018, p. 168). Essa lição é aprendida pela leitura territorial e ressignificada para a resolução de problemas coerentes com os desafios apresentados na vida cotidiana.

A maior contribuição de Silva (2018) é o reforço de uso do território como referência de ensino para atender às demandas das comunidades, mas também, como ponto que consolida o sujeito no campo, uma vez que a escola se torna espaço de convivência, troca, resistência e desenvolvimento humano. A Geografia Escolar pode aproveitar a base territorial para relacionar os fenômenos espaciais ao que se vive, mas também para contribuir com o propósito de que os sujeitos – sobretudo os que se encontram em situação de vulnerabilidade social – compreendam qual coisa se passa em seus territórios de vida para, então, saber atuar. Isso torna-se possível com a leitura territorial.

Assim, destaca-se também que o conceito de território é potente para aprender Geografia e permitir que os estudantes desenvolvam o raciocínio geográfico para operações mais complexas na vida em sociedade. Desse modo, saindo das dissertações e teses identificadas no repositório da CAPES, concorda-se com Gutiérrez Tamayo e Sánchez Mazo (2021) ao afirmarem:

The pedagogical potential of territorial studies would also expand the scope of geographical education, given that territory, as an object of teaching, can increase knowledge of the inhabited space. This is the reason for the existence of geographical education and is an essential aim of civil training and political participation. That is, the development of individuals able to understand the place they occupy in the world and to harmonize the relationships they establish with others, aspiring to contribute to a life that is better, more

dignified and more human ²²(Gutiérrez Tamayo e Sánchez Mazo, 2021, p. 164).

Essa pretensão de construir uma vida mais humana, na qual o lucro não esteja vinculado ao respirar, condiz com a intencionalidade política que envolve essa pesquisa e que envolve o pensamento do pesquisador. O Brasil vivenciou uma fase recente (2016 – 2022)²³ sob governos marcadamente neoliberais e sob promoção de desmontes financeiros, voltados à educação, disfarçados de idiotices e frases de efeito do ex-presidente de extrema-direita. Portanto, sabendo que não existe neutralidade no discurso, eis um importante marcador de posicionamento que essa pesquisa carrega.

Dito isso, o recorte teórico referente às costuras entre Território, Geografia Escolar e Ensino de Geografia revela abordagens tais quais a escala do corpo; a aprendizagem para a construção e fortalecimento da identidade de povos tradicionais; e em leituras em que o território é espaço de disputa, passível de negação das hierarquias capitalistas, embora negado a determinados grupos sociais ou utilizado como disciplinador/docilizador para o capital em conjunto com o aparato estrutural fornecido pela escola. Assim, o território é visto como educativo quando as experiências sociais dos sujeitos são ressignificadas como lições que permitam a compreensão da educação como base para a resistência de grupos subalternizados pelo capital ou como estratégia de negociações entre relações assimétricas de poder.

O recorte referente às costuras entre Território, Geografia Escolar e Ensino de Geografia apresenta ainda, a necessidade de se avançar rumo às outras concepções de território, que extrapolem a abordagem política diante do Estado Nacional, pois identifica-se que os discursos dos professores reforçam esses aspectos e são endossados

²² O potencial pedagógico dos estudos territoriais também expandiria o escopo da educação geográfica, visto que o território, como objeto de ensino, pode aumentar o conhecimento do espaço habitado. Essa é a razão da existência da educação geográfica e um objetivo essencial da formação cívica e da participação política. Ou seja, o desenvolvimento de indivíduos capazes de compreender o lugar que ocupam no mundo e de harmonizar as relações que estabelecem com os outros, aspirando a contribuir para uma vida melhor, mais digna e mais humana. Tradução minha.

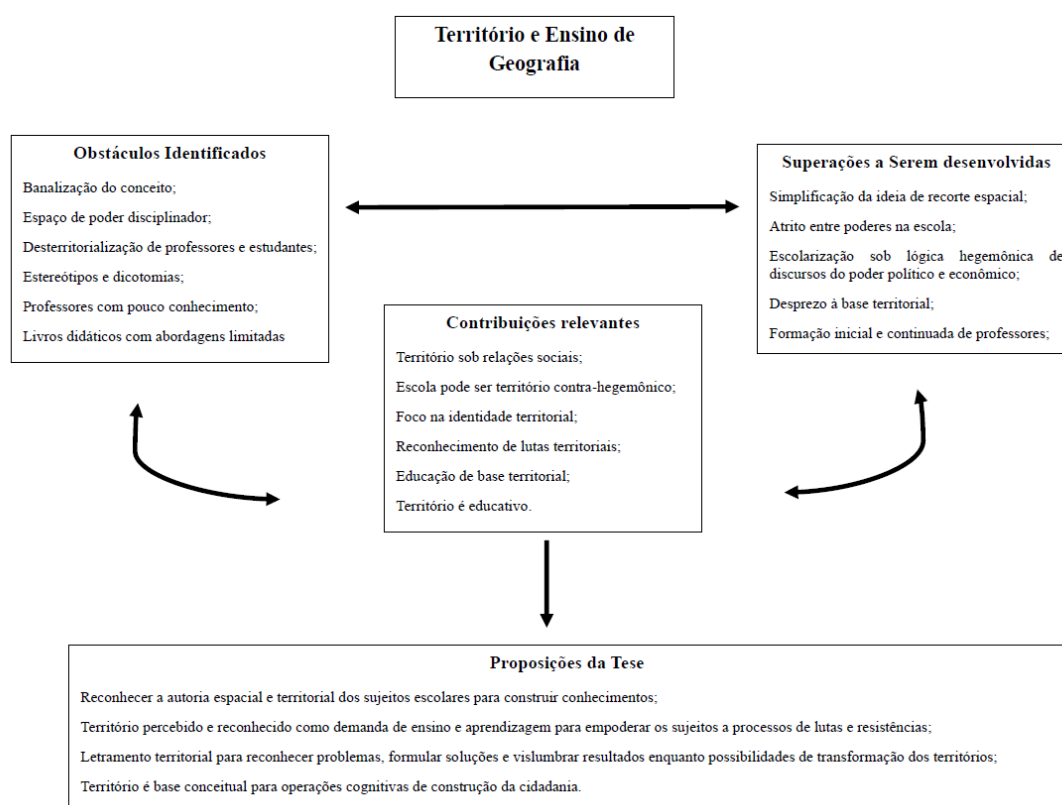
²³ Durante a gestão Temer (2016 – 2018), prosperaram com força o Movimento Escola sem Partido e houve a Reforma do Ensino Médio, a qual voltou-se ao caráter tecnicista da educação e à dicotomia da escola do conhecimento, voltada às elites, e escola do acolhimento social, voltada aos mais pobres, na forma trazida por Libâneo (2012). Na gestão Bolsonaro (2019 – 2022), as políticas públicas destinadas à Educação foram marcadamente ideologizadas sob aspectos conservadores, a exemplo da inclusão de Paulo Freire como inimigo; utilização da expressão ideologia de gênero, referindo-se a uma dita sexualização dos estudantes; inclusão da pauta de *homeschooling*, para reduzir a importância da formação profissional técnica dos professores. Também é necessário argumentar sobre o aumento de escolas cívico-militares, em que a gestão escolar é realizada por policiais militares.

pelos livros didáticos, posto que apresentam concepções simplificadas e ilustrativas da delimitação de fronteiras entre países.

Portanto, a contribuição do território ao ensino de Geografia consiste em compreender a existência de outras escalas geográficas recortadas além da abordagem do poder político, tradicionalmente manifestado pelo Estado, em decorrência dos sujeitos territorializarem seus espaços no acontecer cotidiano da vida. Ao mesmo tempo, esses territórios vividos precisam ser conectados a outras escalas, para que os escolares reconheçam sua presença e impacto nas diferentes esferas.

Além disso, defende-se a leitura territorial, com vistas a esse letramento contribuir com a mobilização social voltada para resistências e lutas por melhorias nos espaços cotidianos. Sujeitos letrados em território têm melhores condições de tomar decisões autônomas no campo individual, mas também coletivas, quando se trata dos grupos sociais a que estão envolvidos.

Ressalta-se, ainda, a necessidade da formação inicial e continuada de professores com maior clareza sobre as diferentes concepções e abordagens do território, mas sobretudo, a que versa sobre as dimensões sociais. Elas estão vinculadas diretamente às relações tecidas espacialmente pelos sujeitos e podem contribuir com os professores de Geografia nos momentos de reconhecer a autoria espacial territorial dos sujeitos escolares. Dessa maneira, torna-se possível utilizar a vivência territorial dos sujeitos na forma de unidade entre a pessoa e o espaço sob as relações sociais projetadas no território. O sistema conceitual a seguir apresenta um esforço de síntese a respeito das questões trabalhadas.

Figura 2 - Conexões entre território e o ensino de Geografia

Fonte: elaboração própria.

É desse modo que o território pode extrapolar a esfera daquele conteúdo memorizado para caracterizar as disputas Geopolíticas entre Estados, e, então, reverberar em instrumento cognitivo poderoso para viver em sociedade, com autoria cidadã, habilidades para reconhecer e resolver problemas, antecipar possíveis resultados e criar projeto de vida que exceda aquilo posto pelo mito da Geografia como destino.

O próximo capítulo apresentará a construção teórica da Unidade Territorial de Aprendizagem na forma de amadurecimento da pesquisa desenvolvida desde Farias (2019a) até o momento do doutoramento. Trata-se de uma contribuição para que o trabalho de campo seja realizado para atender demandas de aprendizagem dos próprios sujeitos.

3 – UNIDADE TERRITORIAL DE APRENDIZAGEM: USOS DOS TERRITÓRIOS DE ESTUDANTES NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM PELA GEOGRAFIA ESCOLAR

[...] estudiar el territorio, hacer del territorio, de sus características y de su proceso de constitución objeto de estudio, contiene potencialidades pedagógicas para, desde procesos formativos, motivar e incentivar al sujeto, individual y colectivamente considerado, en su aspiración de alcanzar la categoría de ciudadano, ejercer la ciudadanía y contribuir a la consolidación de su proyecto político; en Latinoamericana, el democrático (Gutiérrez Tamayo, 2017, p. 19 – 20).

Como já visto no capítulo anterior, o território é um conceito importante para a Geografia, pois, mesmo excetuada a abstração teórica, possui materialidade reconhecida nas disputas pelo poder entre os diferentes sujeitos no espaço geográfico. Nesse contexto, também estão inseridos a escola e sua comunidade, fato que possibilita identificar a potencialidade do conceito para a educação geográfica. Nasce, dessa forma, a proposta de UTA enquanto território de empoderamento na Geografia Escolar, uma vez que permite ao estudante compreender-se como sujeito no mundo com potencial de transformação.

O capítulo anterior apresentou a relevância do território para a aprendizagem em Geografia e sua concepção para a UTA, seguindo, principalmente, a abordagem integradora apresentada por Haesbaert (2004) e a relevância do território usado apresentado por Santos e Silveira (2006).

O presente capítulo, por seu turno, foi elaborado conforme revisão bibliográfica, com a seleção qualitativa de referências que versam a respeito de Geografias das Infâncias e Juventudes²⁴, Cartografia Colaborativa, perspectiva de aprendizagem na Teoria Histórico-Cultural, mediação didática, tendo como principais referências: Aitken (2019a, 2019b), Bento (2013), Cavalcanti (1998, 1999, 2008, 2012, 2019), Claudino e Souto (2019), Corrêa e Fernandes (2021), Gutiérrez Tamayo (2017), Gutiérrez Tamayo e Sánchez Mazo (2021), Iliénkov (2007), Jerebtsov (2014), Lopes e Fernandes (2018), Pires (2019), Prestes (2010) Richter (2017), Seeman (2012), Vigotski (2017, 2018).

²⁴ Os autores que trabalham esse recorte temático unem, em processo teórico, o desenvolvimento de crianças e jovens, posto que o interesse não é o sujeito biológico, mas o processo de desenvolvimento humano e o olhar geográfico desses grupos etários. Essa pesquisa foi realizada com estudantes em processo de transição, com a finalização da infância para o início adolescência, portanto, juventude.

Compreende-se que os territórios escolares já existem, embora necessitem de reconhecimento para a provocação didático-pedagógica que favoreça aos estudantes da educação básica a geografização da espacialidade existente e a noção de pertencimento e atuação no mundo. Desse modo, as relações de poder territorializam os espaços próximos das unidades escolares e, esses, podem servir de referência à condução dos conhecimentos cotidianos aos conceitos próprios da Geografia, o que possibilita enxergar o invisível naquilo que se apresenta materialmente perceptível nos espaços banais do território usado.

3.1 – Geografias das Crianças e Juventudes para a territorialização do espaço

Para um professor da Educação Básica, a compreensão das dinâmicas das Geografias das crianças e juventudes é basilar no sentido de construir conhecimentos com e para esses sujeitos. Trata-se de transformar o olhar de colonizador de uma fase da vida em olhar de coexistência. E, assim, utilizar os modos como esses sujeitos criam, recriam e territorializam os espaços para o contexto de aprendizagem. No caso específico desta pesquisa, para a aprendizagem em Geografia na escola.

O enquadramento da análise em crianças e juventudes é justificado porque o limite entre o fim de uma fase e o início de outra é marcadamente complexo. Além do mais, os sujeitos da pesquisa se encontravam no sexto ano do Ensino Fundamental – Anos Finais e, por esse motivo, estavam no contexto de transição entre o encerramento da infância e o início da juventude. Por esse motivo, utiliza-se a expressão crianças e juventudes nessa pesquisa.

Ademais, não é interesse dessa pesquisa a biologia das fases da vida dos estudantes, mas reconhecer que a transição de infância para juventude se relaciona com a série escolar dos sujeitos da pesquisa. Dessa maneira, os autores de referência para essa seção têm pesquisas com sujeitos em diferentes fases da vida, desde crianças pequenas – infâncias – aos adolescentes – juventudes. Portanto, o que se busca é contextualizar, com embasamento teórico, o tempo na vida dos estudantes envolvidos na pesquisa e na identificação da UTA, além de reconhecer, desde o início, que algumas condições relacionadas à idade impactam em suas respostas e formas de pensar, o que repercute no desenvolvimento do raciocínio geográfico e na espacialidade.

Levando isso em conta, defende-se que uma proposta de educação que se pretenda libertadora não pode desprezar os conhecimentos dos sujeitos estudantes. Assim, Aitken (2019a) apresenta um caminho ao apontar que, junto de crianças e jovens, é possível criar e recriar, trabalhar e retrabalhar, imaginar e repensar o mundo. Muito além dos projetos de vida que os adultos costumam idealizar sobre estes sujeitos, trata-se de ensinar aprendendo, com vinculação aos conhecimentos carregados por conta da própria relação com o espaço e das demandas que surgem nesse meio. Destaca-se: “[...] reelaborar e compreender o espaço vivido podem ser caminhos para constituir permanentemente a cidade em seus deveres e direitos coletivos” (Corrêa e Fernandes, 2021, P. 20).

Assim sendo, é necessário valorizar e conhecer o cotidiano dos estudantes em contexto de educação, sobretudo quando se pretende contribuir de forma significativa com o processo de aprendizagem. A respeito do assunto, Cavalcanti (2019) destaca essa possibilidade:

Nas aulas de Geografia, interessa pensar, particularmente que esses sujeitos dos processos que ali ocorrem possuem conhecimentos geográficos, desde a infância, que resultam de sua vida em relação com os espaços, ou com a espacialidade inerente à sua vida. Esse conhecimento da espacialidade do real é o que faz uma criança, dependendo de sua realidade, escolher o caminho a percorrer da casa à escola [...] (Cavalcanti, 2019, p. 183).

Esse conhecimento, construído e acumulado historicamente pelo sujeito escolar, não pode prescindir do conhecimento socialmente construído em uma educação com intencionalidade. Caso essa educação não seja ressignificada e envolvida com as implicações de vida dos alunos, ela pode tornar-se vazia de sentido e se configurar em uma disciplina carregada de conteúdos, mas carente de forma. Portanto:

Pertencer a um território é compreender as potencialidades de ser sujeito de acontecimentos no espaço-tempo, pois ter sua vida em destaque é caminho de reconhecimento identitário e de dignidade diante das geografias-histórias locais-globais (Corrêa e Fernandes, 2021, p. 13).

A educação pensada na escola pública, a principal responsável por acolher os filhos da classe trabalhadora, precisa apresentar possibilidades para desenvolver o senso crítico dos estudantes, preparando-os para a vida em sociedade, ao mesmo tempo que eles formam as diferentes maneiras de enxergar o mundo. Desse modo, concorda-se com Marthins de Araujo Junior e Diogo (2021, p. 5) quando dizem:

Dirigindo o foco para a educação das juventudes, a escola, nos moldes capitalistas, tem como função preparar os jovens para o mercado de trabalho. Contudo, a escolarização deve, também, apresentar-lhes conhecimentos para que possam (re)pensar o mundo, compreendendo-os enquanto protagonistas sociais.

Esse protagonismo é atingido desde o momento em que os estudantes têm condições de movimentar a vida que ocorre em seus territórios. Esse fenômeno tem contribuição da Geografia, pois:

Jovens que cursam o ensino médio vivem uma fase em que suas decisões repercutem em sua atuação na sociedade e no (futuro) mercado de trabalho. Aqueles que conseguem melhor analisar as condições materiais são capazes de realizar escolhas (mais) conscientes (Marthins De Araujo Junior e Diogo, 2021, p. 3).

Contando ainda com o fato de que

Abordar a escola na perspectiva das potências de sua comunidade, das pessoas que a compõem, é se inserir em contextos plurais, criativos e de múltiplas territorialidades. Pode ser caminho para desvelar diálogos dialéticos necessários à permanente constituição de pertencimento ao território e, conseqüentemente, de uma educação transformadora das relações sociais (Corrêa e Fernandes, 2021, p. 18).

Tais escolhas não precisam se acoplar diretamente ao mundo do trabalho no cenário corporativo, vinculado ao mercado neoliberal. É possível também que esses jovens reconheçam a importância política e cultural dos próprios territórios para a ocorrência de ações que promovam a geração de emprego e renda por eles e para eles, com benefícios e transformações situadas espacialmente (Corrochano e Laczynski, 2021). Essa potência proveniente da relação dos jovens, crianças e territórios apresenta condições de reconhecer o espaço em aberto, disponível para transformações.

Os sujeitos em processo de construção da visão de mundo e das concepções de cidadania, entendendo que seus territórios podem ser espaços que possibilitem o acesso ao lazer, à educação, à moradia e à renda, têm possibilidades de transformá-los em espaços com melhor qualidade de vida e vínculo identitário.

É assim que:

A escola pública se mostra como construção contra-hegemônica, ao acolher e reelaborar criativamente essas muitas geografias-histórias, como caminho para compreender e incorporar essas múltiplas territorialidades que a constituem. Isso porque tratar das lutas coletivas é um contraponto ao hiper individualismo

pregado pelo sistema capitalista como ordem mundial vigente (Corrêa e Fernandes, 2021, p. 19).

Reconhecer os territórios de vivência desses sujeitos situados espacialmente contribui para delimitar a UTA e ressignificar as configurações territoriais dispostas no espaço, sobretudo ao fazerem parte de escolas públicas. Esses territórios permitem aos sujeitos realizarem abstrações voltadas ao desenvolvimento do raciocínio geográfico e ao modo de pensar pela Geografia, pois: “o espaço é indissociável da vida” (Lopes e Fernandes, 2018, p. 202).

Ainda sobre essa abordagem, Aitken (2019b) também destaca:

É a partir daí, desse lugar de formação, que os jovens criam e recriam seus espaços e a si mesmos. É um lugar que compreende as ações das crianças com as quais as sensibilidades do adulto talvez não se identifiquem; tem a ver com eventos e momentos que permitem a surpresa, o deslocamento e a transformação radical. É um lugar por meio do qual os jovens se tornam outros, talvez diferentes de nós. É um lugar que permite que o mundo siga em frente de formas pequenas, mas positivas (Aitken, 2019b, p. 40).

Esse lugar, espaço e território dos jovens, não se apresenta como palco cenográfico, com vistas a que os estudantes apenas transitem e cumpram suas sequências de vida. Ele está em aberto para a ocorrência do protagonismo desses escolares no presente, e não apenas enquanto promessa de futuro. Essa condição apresenta possibilidades para melhor conhecer a dinâmica de poder existente nas relações dos jovens com o espaço, com os adultos e com as instituições. Assim, Aitken (2019b) ainda complementa ao afirmar:

Hoje, os jovens são ativos na construção e reimaginação de seus territórios, de forma que são vistos e sentidos nas famílias, sociedades e políticas de maneiras que não eram antes. Os jovens não são simplesmente seres ou seres em formação, são seres atuantes, que têm o potencial de se tornar e fazer algo diferente, algo ainda inimaginável (Aitken, 2019b, p. 44).

Esse princípio potencializa a presença dos estudantes em uma cidadania que seja ativa de fato, posto que eles têm condições de interferir na trajetória do espaço apresentado. É esse caráter de protagonismo estudantil que Aitken (2019b) aborda ao falar sobre a revolução dos pinguins (Chile), por exemplo. O texto apresenta estudantes inconformados com a situação educacional em contexto neoliberal chileno, que foram responsáveis por paralisar as ruas e que chegaram a mobilizar 800 mil pessoas em um ato coordenado por todo o país no ano de 2006. Esse protagonismo e inconformidade juvenil

são capazes de provocar transformações na vida dos estudantes e servir de referência para aprender Geografia na escola.

Aprender conteúdos geográficos nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio torna-se significativo quando eles são compreendidos com referências da própria experiência e da vivência. Portanto, como um estudante poderia dar sentido ao estudar a dinâmica do relevo na Terra, se ele não reconhece as implicações na escala local onde a vida, as brincadeiras e o deslocamento para escola acontecem? Essa apropriação geográfica e espacial obtida por estudantes se torna um conhecimento vigoroso para o desenvolvimento escolar e humano, pois ressignifica o que professores e livros didáticos apresentam. Esse processo pode ir além do estudo e partir para a ativação política do espaço (e do território) no sentido da transformação. Dessa forma: “[...] quando os jovens ocupam espaço, a estética do lugar muda; há uma exigência de ser visto, de ser visível” (Aitken, 2019b, p. 252). Essa visibilidade também pode ser indicada no que diz respeito à aprendizagem, ao perceber-se atuante no contexto de formação mediada pelo trabalho do professor. Trata-se de uma educação voltada ao protagonismo e à autonomia.

Ainda a respeito do autor citado anteriormente, é possível argumentar que o território não se apresenta potencialmente, apenas para indicar os conhecimentos geográficos a serem construídos. Ele também possui ativismo político, porque com o vínculo espacial, os sujeitos podem compreender as necessidades e carências que precisam ser supridas para a melhoria da vida ocorrida diariamente. Trata-se de uma verdadeira *práxis* mobilizada pela escola e pelo território, pois envolve reflexão, ação e reflexão.

Quando existe a identidade com o território, os jovens aprendem com a comunidade sobre as lutas e resistências envolvidas na construção dos espaços. Portanto: “[...] para as crianças a prática espacial é uma prática de lugar-território, posto que apreendem o espaço em suas escalas vivenciais, a partir de seus pares do mundo adulto, da sociedade em que estão inseridas” (Lopes, 2008, p.78). Esse aprendizado não pode ser obtido apenas com livros didáticos e conhecimento científico acumulado, mas pode ser ressignificado e potencializado com a operação do pensamento segundo conceitos, como os que a Geografia opera para compreender a produção e transformação do espaço geográfico.

Ainda sobre o assunto, Cavalcanti (2019, p. 191) ressalta: “[...] a criança, o jovem e o adulto são sujeitos sociais, dependem do outro para seu desenvolvimento enquanto sujeitos”. Reconhecer esse território que também se constitui no deslocamento diário de casa para a escola, oportuniza a identificação da UTA enquanto um território repleto de multiplicidades, que pode convidar os estudantes ao diálogo para problematizar a vida e, assim, empreender o esforço didático-pedagógico de construir conhecimentos, aprender Geografia e reconhecer o caráter global do lugar para transformar o mundo e iniciar pelos seus territórios.

Essa utilização das configurações territoriais não pode desprezar as infâncias e as vidas das crianças (e jovens) presentes nessas produções socioespaciais (Lopes e Fernandes, 2018). Por conseguinte, acessar o Espaço Geográfico em sua vida cotidiana e política (Lopes e Fernandes, 2018), diante do território mobilizado pelas múltiplas relações de poder em disputa na escola e em seus arredores espaciais contribui para a leitura do mundo, sob o referencial de sujeito, que vive em coletividade e pode moldar sua trajetória por meio das situações sociais de desenvolvimento e do conhecimento historicamente construído pela humanidade.

Desse modo:

[...] conhecer a realidade em que se vive, construir vínculos comunitários e estabelecer relações com a diversidade dos territórios possibilitam trilhar os caminhos para a participação cidadã, compreendida de forma dialética, envolvendo aspectos sociais, econômicos, institucionais e culturais que formam uma totalidade com forças e tensões (Corrêa e Fernandes, 2021, p. 2).

O potencial do território, categoria que é tão utilizada para reconhecer as relações de poder entre Estados, instituições e pessoas, também precisa ser trazida para o contexto de ensino-aprendizagem, como já discutido no capítulo 2. Por esse motivo, partir das vivências espaciais de jovens e crianças para conhecer o território e suas manifestações torna-se um caminho potente para uma educação que se queira, de fato, contra-hegemônica.

Como abordagem metodológica para identificar o(s) território(s), sugere-se a utilização da Cartografia Colaborativa em parceria com os estudantes. Esse tópico será discutido em seguida.

3.2 – Cartografia Colaborativa para identificar o invisível no visível

A cartografia possui grande relevância para conhecer o espaço e situar as informações geográficas e configurações territoriais presentes. Dessa forma, os mapas devem contribuir para “[...] as práticas sociais dos indivíduos, desde o processo de leitura até as propostas de sua construção” (Richter, 2017, p. 279). Diante de inquietações sobre a identificação dos territórios dos estudantes, optou-se pela cartografia, de forma que se tornasse possível a sua apresentação para o uso no trabalho de campo.

Para obter dinamismo, e dadas as fronteiras estabelecidas pelos escolares não serem materializadas nos mapas oficiais, há necessidade de os sujeitos demonstrarem onde estão situadas. Assim: “[...] toda representação espacial tem por objetivo possibilitar que os indivíduos possam se localizar e permitir uma leitura/análise sobre o espaço representado” (Richter, 2017, p. 219). Nesse sentido, sugere-se identificar os territórios dos estudantes com o uso da cartografia colaborativa. Portanto, significa que os territórios serão mapeados a partir desse método, pois buscou-se uma cartografia alternativa à forma tradicional de elaborar mapas. Logo, sublinha-se que: “[...] subverter a cartografia significa questionar e desafiar a visão (pre)dominante (e às vezes excludente) sobre o fazer cartografia e procurar formas alternativas de representar espaços, lugares e territórios” (Seeman, 2012, p. 140). Essa maneira de elaborar mapas com base no vivido conduz a pesquisa à identificação dos territórios dos estudantes.

A cartografia colaborativa, segundo Mancera e Peña (2018), consiste na parceria entre os sujeitos para que criem os seus próprios mapas e representem os seus saberes espaciais. Seu potencial consiste no fato de que pessoas comuns podem criar mapas para identificar os seus territórios com a utilização de papéis em branco, mapas convencionais ou meios digitais. Dessa maneira, é reforçada a ideia de que todo mapa abrange conhecimento do território (Araque, 2020) e que pessoas de fora da comunidade geográfica acadêmica não podem ter o conhecimento espacial desprezado. Assim, as múltiplas ideias presentes na produção do espaço podem ser expressas pela representação cartográfica (Richter, 2017). Trata-se de uma visão alternativa de cartografia que permeia o cotidiano (Seeman, 2012).

Esses conhecimentos geográficos ultrapassam o que se encontra inventariado pelo poder público nas cartografias oficiais. Ao reconhecer a delimitação de áreas, extensões, pontos e toponímias atribuídas pelos alunos em seus territórios, vislumbram-se

possibilidades para o reconhecimento de suas Geografias, de modo a contribuir com a aprendizagem. Abordagem confirmada ao indicar: “[...] a perspectiva de formar um cidadão mais consciente e crítico sobre a sociedade perpassa diretamente no contexto de construir uma leitura espacial sobre os espaços que convive” (Richter, 2017, p. 289 – 290). O uso da cartografia como a linguagem utilizada para identificar o território dos estudantes é coerente não apenas para avaliar os espaços deles, mas também para provocá-los a reconhecer os mapas como instrumentos possíveis de uso no cotidiano.

As inovações tecnológicas também têm auxiliado, dada a maior acessibilidade a esse instrumental cartográfico. As plataformas *online* tornaram a elaboração de mapas na internet mais próxima e intuitiva, algo que facilita a participação de estudantes e de diferentes movimentos sociais. Além disso, a cartografia colaborativa possibilita a construção de mapas com a inserção de saberes populares, os quais seriam imperceptíveis diante da cartografia oficial e hegemônica (Laconi, Pedregal e Moral, 2018). É provável que nem todos os estudantes de escolas públicas possuam equipamentos como *smartphones* para cartografar o espaço de forma digital. Por isso, salienta-se a importância do uso de desenhos que possuam base espacial mapeada oficialmente pelo Estado ou por instituições como referência, como será melhor explicado no capítulo 5.

As leituras iniciais a respeito da cartografia colaborativa já apontam se tratar de uma importante estratégia utilizada por movimentos sociais e coletivos contra-hegemônicos que desafiam as condições impostas pelo poder. A abordagem se adequa à proposta, de identificar os territórios dos estudantes localizados nos espaços de cidades. Essas, enquanto materialização do fenômeno urbano, possuem informações geográficas que podem ser mobilizadas para a construção de conhecimentos.

Assim, os territórios dos estudantes reconhecidos na cidade enquanto base espacial contribuem para compreender os elementos de produção do espaço urbano e sua potencialidade educadora, pois:

[...] 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).

Estudar a cidade é uma forma de identificar a presença da Geografia na vida, nos usos do território cotidiano e na aprendizagem de conceitos, os quais se mostram abstratos aos estudantes. Posto isso, as manifestações de redes, conexões, localizações e extensões,

até então invisíveis nas configurações territoriais, podem ser materializadas com a aprendizagem dos conhecimentos geográficos e representadas cartograficamente. Utilizar o mapa para reconhecer os territórios dos estudantes servirá para referenciar os temas e conteúdos pertinentes ao ensino e aprendizagem de Geografia, tendo o espaço da cidade como referência para as situações geográficas vividas com vistas a conduzir a construção de conhecimentos. Tomar a cidade como base espacial dos territórios dos estudantes serve para que eles reconheçam situações geográficas presentes no espaço geográfico. Assim, a disposição espacial da moradia, das redes de circulação e de produção, a partir do comércio e prestação de serviços, são vistos como elementos de dinâmica interna da cidade (Cavalcanti, 1999). Eles compõem o cotidiano estudantil e, apesar de parecerem banais, possuem temas que podem ser explorados em parceria com o professor ou professora, desde que esses tenham clareza a respeito dos fenômenos espaciais e reconheçam as situações geográficas.

Os territórios dos jovens são constituídos por espaços de lazer, práticas esportivas, consumo, estudos, trabalho, descanso, diferentes meios de deslocamento e, de forma especial, a moradia, que, apesar de ser reconhecida como algo básico para a vida na cidade, pode apresentar-se com poucas condições de habitabilidade em ocasiões diversas. Embora esses aspectos estejam envolvidos nos territórios dos estudantes, serão utilizados outros elementos para a identificação da UTA, pois ela está vinculada diretamente à centralidade da escola. Dessa maneira, o cotidiano espacial da escola vista como área central apresenta alguns dos elementos citados anteriormente, mas não é possível afirmar que todos estarão presentes nas realidades escolares. Portanto, o proposto para reconhecer a UTA desses estudantes partiu primeiro de reflexões sobre a realidade espacial nos arredores da escola selecionada para a pesquisa.

É necessário destacar que a cidade não é apenas a materialização espacial da disposição dos diversos lugares. Ela é um modo de vida que se tem generalizado e que envolve diferentes esferas da vida social, como a dimensão cultural, psicológica, ambiental, educacional e econômica (Cavalcanti, 1999). Esses arranjos são complexos, mas passíveis de compreensão pelo conhecimento geográfico que se aprende e se constrói na escola.

O próximo tópico discutirá a costura de todos os elementos envolvidos na construção da UTA e o respectivo processo de desenvolvimento, desde a pesquisa de

mestrado até o doutoramento. Nesse sentido, aprofunda-se mais a abordagem junto da concepção de aprendizagem sob a teoria histórico-cultural.

3.3 - UTA como reflexão entre professores e estudantes: uma possibilidade para a Geografia Escolar

Essa seção apresentará o que se defende como contribuição da UTA ao Ensino de Geografia, uma reflexão que pode ser feita pelos professores de Geografia junto aos seus estudantes para utilizarem o território como espaço com potencial de gracejo do desenvolvimento humano. Também destacará as concepções de aprendizagem dessa categoria, a qual se desenvolve desde 2019, anteriormente ao início do doutoramento.

Ao construir a proposta da UTA, ressalta-se capacidade do território, como espaço dotado de sentidos e valores, para a construção de conhecimentos geográficos na Educação Básica em virtude de ser delimitado pelos sujeitos, em contextos de usos e apropriações ao longo do tempo. Aprender Geografia pode ser visto como algo desinteressante para os alunos, mas, quando eles se encontram diretamente envolvidos com a compreensão-produção espacial, a situação pode ser revertida.

Em um primeiro momento, a UTA foi definida como: “[...] o espaço delimitado/recortado para fins educativos em Geografia [...] (portanto) delimitamos os arredores da escola, que se constituem nos lugares de vivência dos escolares” [...] (Farias, 2019a, p. 45). Agora, como primeiro avanço desenvolvido no doutoramento, está a atribuição desse processo aos estudantes, visto que eles revelaram suas apropriações territoriais mediante a cartografia colaborativa – mesmo mediada pelo professor regente e pelo pesquisador — na realização de uma oficina de cartografia. Isso será trabalhado mais adiante, no capítulo 5.

Além disso, buscou-se compreender a dinâmica do poder envolvido nas relações sociais dos estudantes projetadas espacialmente. Os sujeitos foram estimulados a apresentar locais: os quais (i) gostavam de frequentar; os quais apresentavam (ii) grande movimentação; os quais (iii) evitavam transitar; e os outros que (iv) possuíam curiosidade. Embora nem todos os espaços tenham sido abordados na UTA, o mais relevante foi deslocar a responsabilidade de identificação do professor para os próprios estudantes. Desse modo, a UTA corresponde ao uso de uma demanda estudantil com foco em aprendizagem geográfica, o que é relevante ao ensino de Geografia, pois considera o

território estudantil e enfatiza a participação desses sujeitos no processo de delimitação do território e de aprendizagem em Geografia.

Outro ponto observado em Farias (2019a) logo demonstra a compreensão sobre a importância da exploração pedagógica do espaço dos estudantes. No entanto, ainda havia pouca clareza sobre como o conceito de território serviria para estabelecer o recorte. Assim, apresentava: “[...] o lugar mostrou-se pertinente à delimitação da UTA” (Farias, 2019a, p. 146), pois utilizou sistemas de objetos situados na paisagem como se fossem textos motivadores à provocação de raciocínios para pensar pela Geografia.

Embora esses dois conceitos – lugar e território – sejam relevantes para o conhecimento geográfico, nesta tese, o pesquisador reconhece certa contradição entre o termo UTA e o uso dessas categorias durante a pesquisa de Mestrado. Portanto, agora, defende-se a utilização do conceito de território, em perspectiva integradora com ênfase nos usos, para delimitar o recorte espacial e conduzir a linha de pensamento para o trabalho de campo, dialogando entre Haesbaert (2004) e Santos e Silveira (2006). Portanto, são avanços na sistematização da UTA e no reconhecimento de sua importância para a Geografia Escolar, pois o território envolve “[...] uma problemática relacional de indivíduos e seus lugares de prática que resulta em formas espaciais [...]” (Cavalcanti, 2008, p. 53). Logo, a UTA, para o ensino de Geografia, contribui ao desvelar essas relações e compreendê-las como parte integrante dos sistemas de ações que produzem o Espaço Geográfico.

Levando isso em conta, houve avanço teórico quanto à delimitação espacial para a UTA, e quanto ao uso do conceito de território para a realização do trabalho de campo. Em Farias (2019a), o território apareceu para justificar a escolha do nome – territorial – no recorte espacial, mas o trabalho de campo foi realizado segundo as categorias lugar e paisagem, com propósito de compreender a lógica da cidade. Sob esse aspecto, de reconhecido avanço, a importância da UTA para a Geografia Escolar consiste na valorização do território como lente para compreender as situações geográficas e os modos de vida projetados espacialmente. Ao associar as configurações territoriais, as relações de poder e os eventos manifestos no espaço, amplia-se a possibilidade de ler as complexidades espaciais envolvidas na Geografia.

A centralidade na figura do professor-pesquisador dominou todo o contexto de produção das informações empíricas em Farias (2019a), distante do caráter colaborativo

que se demandou para a presente tese. O professor regente, os estudantes e a situação geográfica emergida pela localização da escola são indispensáveis ao uso da UTA para o trabalho de campo e para o desenvolvimento de aprendizagem em Geografia. É imprescindível, sobretudo, para a aprendizagem que possibilita o uso de realidades particulares aos sujeitos para desenvolver o raciocínio geográfico e ensinar a pensar.

Previamente, no Mestrado, tratava-se de: “[...] um território para ser explorado pedagogicamente, a partir de uma reflexão teórico-metodológica que partiu do professor/pesquisador sobre as concepções paisagísticas locais [...]” (Farias, 2019a, p. 143). Com a presente investigação, a UTA avança das reflexões do próprio pesquisador para a sua participação – enquanto problematizador de situações a serem retomadas –, suprida do olhar dos escolares sobre suas espacialidades, bem como da prática de mediação do professor regente. Portanto, a UTA, em regime de colaboração dos escolares com o professor, pode agregar importância ao ensino de Geografia ao criar um percurso metodológico com possibilidade de realizar atividades inéditas, não apenas a cada realidade espacial, mas conforme a participação dos sujeitos escolares.

Outro avanço da tese para a proposta da UTA consiste na diferença do uso de conteúdos geográficos para conduzir o trabalho de campo. Anteriormente, em Farias (2019a), os conteúdos foram utilizados e o trabalho de campo foi inteiramente realizado conforme explicações nos pontos de visita e conforme apreensão dos sujeitos quanto aos conteúdos pré-definidos, com vistas a entendê-los sob o ponto de vista da Geografia. No caso da tese, a realização do trabalho de campo na UTA buscou, antes, o uso de situações geográficas para compreender a dinâmica territorial em dois lugares, recortados e identificados pela oficina de cartografia realizada com os estudantes, como será melhor explicado no capítulo 5. Desse modo, o conteúdo não é a finalidade, mas o caminho a ser percorrido para aprender a pensar sob a ótica da Geografia.

Ao prosseguir, o foco esteve em reconhecer a leitura territorial dos estudantes para a ativação da cidadania territorial, dado o objetivo de estimular o raciocínio e o pensamento voltado à resolução de problemas que, apesar de serem fictícios e formulados especificamente para esta pesquisa, emergiram das discussões dos próprios sujeitos. Para tanto, contou-se com a colaboração do professor regente e o seu olhar sobre esses espaços, sob a lente do território. Assim, foi possível agregar mais identidade local e colaboração

à prática do trabalho de campo, organizado para atender uma demanda estudantil sobre o espaço de vivência e do professor, com participação de ambos na autoria.

Esse processo pode ser reproduzido em outras realidades escolares, caso o percurso metodológico apresentado nesta tese seja utilizado para desenvolver o trabalho de campo, atentando-se ao devido respeito à autonomia do professor e à identidade territorial dos sujeitos. Dessa forma, a UTA pode contribuir com o ensino de Geografia para ir além da apresentação de conteúdos curriculares, que, às vezes, demonstram-se distantes da realidade dos escolares e desembocam no desinteresse atribuído à Geografia pelos estudantes na escola.

O tempo dedicado ao uso da UTA para o trabalho de campo foi outro avanço alcançado no doutoramento em comparação ao mestrado. Em Farias (2019a), contou-se com uma manhã inteira de atividade, pois a escola onde a pesquisa foi realizada não disponibilizou muita flexibilidade na organização das aulas, uma vez que o caráter conteudista predominava na visão pedagógica institucional, o que impossibilitou a diluição do trabalho de campo em diferentes dias para uma mesma atividade. Já no caso da tese, os estudantes tiveram maior flexibilidade e tempo com o professor regente, acompanhados do pesquisador. Ademais, tiveram a oportunidade de interagir com outras pessoas nos dois espaços visitados, em dias diferentes, por meio de entrevistas/perguntas e escuta das justificativas deles sobre as questões geográficas do caderno de campo.

A interação com os sujeitos que vivenciam essas espacialidades, de forma amigável e respeitosa, acompanhados do professor e do pesquisador, enriqueceu o desenvolvimento do trabalho de campo, uma vez que os escolares se colocaram na posição de formuladores do conhecimento geográfico e ultrapassaram a perspectiva de receptores. Esse quesito é indispensável ao Ensino de Geografia, pois, desse modo, os sujeitos são retirados da condição de passividade ao organizarem-se em atividade de trabalho para aprender Geografia e reduzir a inocência sobre o olhar para o espaço.

Após discorrer sobre o processo de amadurecimento da UTA ao longo do doutoramento, destaca-se, no próximo tópico, a concepção de aprendizagem para auxiliar a intencionalidade com o trabalho de campo.

3.3.1 – A Unidade Territorial precisa de uma Concepção de Aprendizagem: contribuições da teoria histórico-cultural para esse contexto

Quanto à concepção de aprendizagem da UTA, buscou-se, junto à teoria histórico-cultural, sobretudo a abordagem vigotskiana, sobre o processo de desenvolvimento humano e, neste caso, acrescentou-se a contribuição da Geografia para tal. Desse modo, concorda-se com Vigotski quando afirma: “[...] o aspecto mais importante que faz com que o desenvolvimento seja desenvolvimento, que lhe atribui uma qualidade sem a qual não pode ser chamado de desenvolvimento, é o surgimento do novo [...]” (Vigotski, 2018, p. 33, grifo meu). O uso da UTA no trabalho de campo pode contribuir para o surgimento desse novo olhar sobre o território, sua dinâmica e seus usos. Processo este que envolve o estudante em diálogo com o professor e com os colegas, provocado por situações de atividade e princípios cognitivos, que operam reflexões e pensamentos sobre determinados eventos situados territorialmente no espaço geográfico, de modo a confrontar conhecimentos pautados pelo senso comum ao novo conhecimento alcançado junto à mediação didática. Essa forma de aprendizagem em Geografia ultrapassa a etapa de simples memorização, de modo a contribuir para o desenvolvimento de outras funções psicológicas superiores, tal como o pensamento abstrato, o planejamento, a solução de problemas e a tomada de decisões.

Os estudos vigotskianos enfatizam o desenvolvimento humano e o que a UTA busca junto à essa perspectiva é a aprendizagem de Geografia por meio do território, mediado junto ao trabalho de campo, para impulsionar qualitativamente esse desenvolvimento. Portanto, o processo de desenvolvimento que provoca a novidade ao sujeito é resultado das novas combinações ocorridas ao longo do tempo histórico, atravessado por relações sociais, de forma que, ao estar com os outros, o estudante, sujeito histórico-cultural que é, constitui-se em outras questões humanas, que o auxiliam a se compreender no tempo e no espaço. É dessa forma que se busca, com a UTA, contribuir, pela aprendizagem em Geografia, ao potencial humano de desenvolvimento em suas diversas possibilidades – com destaque à defendida nesta tese: a geográfica.

Ao reconhecer o estudante como histórico-cultural, destaca-se o processo de desenvolvimento em situação constante. Portanto, o que a tese pode verificar como aprendizagem é um pequeno recorte diante da imensidão de uma vida humana. Não obstante, os conhecimentos construídos pelos sujeitos em situação de desenvolvimento

podem contribuir com o aperfeiçoamento das suas relações com o território, o que Vigotski definiria como meio.

Para compreender esse contexto, Vigotski (2018) aponta para o significado e papel do meio no processo de desenvolvimento do sujeito. O autor reforça que o ponto de interesse não se relaciona às leis de estruturação do meio, mas às suas implicações no desenvolvimento humano.

Inicialmente, é relevante afastar as implicações do meio para Vigotski, em comparação ao determinismo geográfico discutido por Ratzel. Se, para o geógrafo, o meio determinava a organização dos sujeitos no espaço e definiria as condições de sucesso ou fracasso do Estado e sua população, para Vigotski, a relação social com o meio e o processo de vivência serviriam para compreender o desenvolvimento dos sujeitos, diante das respectivas dimensões cognitivas.

Ainda em Vigotski (2018), o meio, para o sujeito, se expande do útero ao nascimento e durante as faixas etárias, pois a cada período a vivência com o meio seria modificada, uma vez que o sujeito estabelece novas relações interpretativas sobre as condições, históricas e culturais manifestas em seu meio social.

A educação expande o meio, mas o reconhecimento da UTA e seu uso para a aprendizagem apresentam a contribuição geográfica de base territorial para os estudantes desenvolverem o raciocínio geográfico e o pensamento de base geográfica. A UTA é, portanto, a organização do meio/território que atribui sentido geográfico, provoca o novo e contribui com o desenvolvimento humano na esfera de compreensão da sua presença no mundo e suas possíveis transformações, em virtude da vivência ocorrida ao participar de um trabalho de campo mediado pela Geografia.

A respeito da vivência, Vigotski (2018) denomina-a *perejivanie* e, diante das leituras e compreensões do que ele propôs, é possível tecer algumas considerações. A vivência é a menor unidade da relação entre a pessoa e o meio. Aqui, destaca-se a figura dos estudantes – sujeitos dessa pesquisa. Em contexto de aprendizagem, surgem diferentes relações com o meio, mas existe coerência para compreender um objeto de estudo, pois no momento que o meio está organizado pelo trabalho de campo em Geografia, com as intencionalidades de construir conhecimento pelas leituras territoriais, encontra-se coerência sobre a compreensão de um determinado objeto de estudo. Logo, a

vivência representa olhar pessoal sobre as particularidades da situação geográfica, uma vez que os traços de personalidade e seleções individuais são realizados.

Apesar das particularidades surgirem diante das vivências dos sujeitos, é possível encontrar padrões de aprendizagem e de fragilidades sobre os conhecimentos geográficos construídos. De qualquer forma, a UTA, ao organizar o meio/território para o trabalho de campo, contribui com o surgimento do novo, que é, neste caso, a aprendizagem e o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Dessa maneira, ao falar sobre desenvolvimento de raciocínio geográfico, as configurações territoriais situadas na UTA, em olhar sobre as situações geográficas, servem de referência à ativação de pensamentos que alcançam o novo no que diz respeito à compreensão do espaço geográfico.

Ao fim e ao cabo, dentre as contribuições da UTA para o Ensino de Geografia, ressalta-se a importância de a escola ensinar a pensar. Sob essa abordagem, Ilyenkov (2007) argumenta a respeito da confusão feita entre a capacidade de pensar e o acúmulo de conhecimentos, embora um não ocorra sem o outro. Esse ponto ganha força para a definição de aprendizagem envolvida pela UTA, porque ela é a organização do meio/território de forma a ativar gatilhos que possibilitem raciocinar geograficamente.

Se a escola deve ensinar a pensar, a contribuição da Geografia a esse processo consiste em embasar-se nos usos do território da realidade cotidiana para alcançar esse feito, visto que a escola oportuniza o conhecimento, mas a capacidade de utilização para o pensamento pertence ao próprio estudante. Assim sendo, o desafio ao organizar a UTA é o modo como as situações geográficas dessa realidade cotidiana se alinham aos processos cognitivos envolvidos no pensamento para resolver problemas e ativar a cidadania de base territorial.

A relação do homem com a cultura desenvolve a possibilidade do uso do cérebro para pensar. A UTA organiza o meio/território para que sirvam de gatilhos ao pensamento. Esse fato conduz o trabalho de campo à estratégia para tal aprendizagem envolvida pelo raciocínio geográfico. O sujeito escolar aprende a pensar com independência, sob o olhar da Geografia, para compreender os processos envolvidos na organização e transformação do espaço. Iliénkov completa: “[...] aprender a pensar com independência, não é apropriação privada da cultura humana, mas a riqueza espiritual individualizada da sociedade” (Ilyenkov, 2007, p. 3, grifo meu). A UTA, sistematizada pelos sujeitos em base territorial, potencializa o pensar sobre o espaço geográfico, com

vistas ao desenvolvimento desses sujeitos e a proporcionar-lhes aptidão para solucionar problemas. Esta é, pois, uma contribuição para a autonomização da vivência, que requer indivíduos com o controle de suas próprias ações.

As Geografias que se realizam na universidade e na escola têm, em comum, o espaço geográfico. Esse, quando compreendido em uma abordagem política e aberta ao futuro, contribui para a ação de esperança e para a transformação. Uma inquietação do presente pesquisador mobiliza ao estudo e proposição apresentada: os estudantes não desejam conhecer o mundo? Entende-se que não apenas querem, como gostam, embora o estímulo e a dotação de sentido sejam importantes diferenciais para esse processo. Portanto, o diálogo entre universidade e escola precisa ser mantido, posto que são instituições complementares. Esse relacionamento supera a visão de afastamento, tão mencionado pela comunidade escolar. Uma pode auxiliar a outra, no intuito de que o processo formativo seja continuado e de que a escola pública não se distancie tanto do contexto de aprovações nos exames exigidos para o acesso à universidade.

Compreender as múltiplas trajetórias simultâneas no espaço auxiliam a identificar as disputas emaranhadas na territorialização dos sujeitos e respectivas relações de poder envolvidas na escola. Nesse caso, a UTA, como um território, contempla a dimensão integradora do território. O poder do Estado em suas demandas curriculares contrasta com as necessidades locais surgidas das comunidades no campo e na periferia urbana de baixa renda. São jovens e crianças em condições subalternizadas, que podem se empoderar pelo conhecimento geográfico construído na relação escolar. Nesse ponto, as Geografias das crianças e jovens são fundamentais para conhecer o território, para ressignificar os conteúdos e temas da Geografia aos modos de vida dos sujeitos e para possibilitar a aprendizagem que não apenas acumule informações, mas que faça sentido e provoque envolvimento com o espaço. Trata-se de uma contraposição à aprendizagem pela memorização, a qual condiciona o sujeito a pensar apenas por caminhos já trilhados (Ilyenkov, 2007).

As respostas às questões de pesquisa apresentadas no início da tese²⁵ são alcançadas com o reconhecimento das manifestações da multiplicidade presentes na

²⁵ São elas: quais são os territórios e UTAs dos estudantes na centralidade da escola? Como as informações espaciais das situações geográficas nas UTAs podem contribuir na construção de conhecimentos geográficos? O trabalho de campo desenvolvido a partir das Geografias dos estudantes pode contribuir para

escola, observáveis pelas Geografias de crianças e jovens. Esses territórios já existem, contam com tensões e atritos, avançam e retrocedem em um movimento próprio da humanidade. Opta-se em favor do uso de Geografias, no plural, dada a compreensão dos sujeitos enquanto múltiplos e coetâneos que, portanto, experienciam as espacialidades de maneiras diferentes, embora partam do referencial local para compreender a dinâmica de organização do espaço geográfico de forma mais ampla. Nesse caso, cabe ao pesquisador provocar estudantes e professores à geografização dos fenômenos, visíveis e invisíveis nas configurações territoriais – manifestos nas situações geográficas. Também é responsabilidade do pesquisador demonstrar o caráter global do lugar para os estudantes ativarem o projeto de construção cidadã, que agregue sentido ao aprendizado escolar, pois isso possibilita a identificação enquanto sujeitos ativos no processo do acontecer geográfico.

Ao tecer algumas considerações sobre como a UTA pode colaborar para o Ensino de Geografia, torna-se possível aquilatar o território como conceito que contribui para o recorte espacial e lente de leitura geográfica. Esse recorte é revelado pelos estudantes, após provocações do professor mediador, para que a concepção de poder sirva como orientação ao processo de desvelamento.

A ênfase nas particularidades do grupo cria atividades inéditas para esses sujeitos aprenderem a raciocinar e a pensar pela Geografia, tendo em conta que se tornam coautores das atividades desenvolvidas. Tal ênfase reduz a centralidade nos conteúdos geográficos como os objetivos a serem alcançados, porquanto esses mesmos conteúdos são utilizados como caminho para algo maior: aprender a racionar e pensar pela lente da Geografia, de modo a ler o espaço territorialmente e formular soluções a problemas.

O fator tempo é relevante para se percorrer esse caminho. Portanto, defende-se a possibilidade do trabalho de campo como projeto, com intuito de aproveitar o potencial do meio/território organizado socialmente para o desenvolvimento humano em Geografia.

que eles se percebam como sujeitos atuantes no mundo e aptos a raciocinar geograficamente para resolver problemas? As perguntas serão retomadas novamente nas considerações finais da tese.

De volta à concepção de aprendizagem da UTA, parte-se da teoria histórico-cultural, sob o olhar vigotskiano para o desenvolvimento do novo. Assim sendo, a UTA procura coordenar o raciocínio geográfico como ponto relevante ao desenvolvimento humano, pois o estudante, como sujeito histórico-cultural, desenvolve-se na relação com os outros, situado em um espaço ao longo do tempo. Dessa forma, a UTA organiza o meio/território, com intenção de que os sujeitos desenvolvam suas potências humanas, sob a Geografia, pela lente territorial em trabalho de campo. Cria-se, diante do exposto, condições para o estudante vivenciar sua espacialidade em situações geográficas.

Por mais que as particularidades dos estudantes apresentem percepções únicas, existem condições de promoção da aprendizagem em grupos, sob a mediação do trabalho de campo, uma vez que a sistematização das informações empíricas, como será discutido no capítulo 5, revela alguns sujeitos com condições potenciais, porém, outros, em desenvolvimento ainda mediano e com fragilidades.

Reconhecer a existência de Unidades Territoriais de Aprendizagem pode ser um caminho, entre vários, para que a Geografia ensinada, aprendida e construída na escola, seja ressignificada e valorizada como potência para a leitura e atuação no mundo de forma menos inocente.

Para aproveitar tamanho potencial sobre a UTA, é necessário reconhecer o papel da mediação didática no trabalho de campo. Dito isso, a próxima seção destacará essa atividade do professor regente e suas contribuições para a Geografia Escolar.

3.4 – A mediação didática do professor de Geografia na UTA

A trajetória na escola é repleta de desafios que obstem os estudantes a desenvolverem-se sob o signo da autonomia; de jeito apto à resolução de problemas e organização da própria vida; com consciência sobre as lutas envolvidas no cotidiano; e de forma a reconhecer o mundo de modo menos inocente.

Ao assumir essa postura, o professor precisa conduzir suas aulas e o convívio com os estudantes, no constante desafio de ser um provocador de pensamentos. Deve-se, logo, ser um profissional que possui conhecimento específico, mas que sabe como apresentar o mundo e contribuir para a leitura dele como parte da realidade estudantil. Para tanto, o

professor tem de conectar os diferentes assuntos àquilo vivido pelo cotidiano, o que representa um ponto de partida imprescindível para os escolares conduzirem os conhecimentos do dia a dia aos conhecimentos científicos.

Ao pensar dessa maneira, concorda-se com Freire (2000, 2005) quando denuncia a educação bancária e propõe a educação libertadora. O avanço é possível quando os sujeitos se empoderam para pensar por meio de raciocínios próprios, conforme conceitos construídos na escola, associados a elementos histórico-culturais particulares. Em vista disso, são os próprios estudantes, empoderados pelo conhecimento, que se libertam de histórias únicas postas pelas médias estatísticas reconhecidas em recortes, tal como lugar de origem, renda, cor, gênero, entre outros.

Em uma gama de disciplinas escolares presentes na formação dos sujeitos, a Geografia surge como o campo do conhecimento que pode proporcionar ao estudante olhar para o mundo atento à percepção de como está-se inserido nele. Para isso ocorrer, os temas e conteúdos prescritos no currículo e utilizados para as aulas não deveriam ser ensinados para memorizar fatos, fenômenos ou datas. Embora este ainda seja o caminho percorrido por muitos professores – já que é mais fácil para eles –, a superação dessa estratégia conduz o estudante à leitura mais atenta ao reconhecimento de desigualdades, injustiças e até mesmo humilhações. Claro que, nesse caso, é necessário que o estudante também queira desenvolver esse olhar crítico, uma vez que, em observações empíricas nas escolas, nota-se que muitos dos sujeitos em aprendizagem não querem se envolver com o conhecimento. Portanto, essa abordagem é voltada àqueles que querem e reconhecem a importância dos estudos, pois o pesquisador entende que, infelizmente, desinteresse não é um mito e nem pode recair inteiramente sobre a responsabilidade dos professores.

O objetivo desta seção é discutir a estratégia pedagógica de mediação didática em diálogo com o trabalho de campo, reconhecida como valiosa à construção de conhecimentos para a presente tese. Para isso, recorreu-se à teoria histórico-cultural, pois, concorda-se com Vigotski (2018) quando afirma que o professor é o organizador do meio social de desenvolvimento dos estudantes. Também foram utilizadas teses e dissertações que abordam a mediação como categoria importante no Ensino de Geografia.

A mediação didática é percebida como forma potente para que o professor tenha condições de provocar os estudantes com a intencionalidade pedagógica, ao relacionar

sujeito e objeto, contribuindo para pensar com vistas a aprender. Além disso, é uma estratégia pedagógica que integra elementos históricos, científicos, culturais, sem cair na armadilha de realizar simples atividades práticas, voltadas ao entretenimento. Escapa-se dessa cilada ao contribuir para o surgimento do novo, ou seja, ao ensinar para gerar o desenvolvimento.

Para a ocorrência do processo de mediação, é necessário entender que a teoria histórico-cultural define a aprendizagem enquanto resultante da interação entre sujeito-objeto. Tal interação ocorre quando a ação do sujeito sobre o meio é socialmente mediada, sendo que as relações sociais e a cultura ganham expressão (Pires, 2019). Bento (2013), por sua vez, acrescenta que ela resulta de uma estreita relação entre fatores externos e internos, de modo que os signos culturais se convertem em ações mentais dos sujeitos.

Nesse quesito, embora os estudantes estejam envolvidos no meio social, o que faz diferença para o desenvolvimento acontecer, é a intencionalidade do professor – o qual sabe qual conhecimento pretende construir e alcançar como objetivo de aprendizagem, além de entender o instrumento ou o signo utilizado – que terá a implicação na ação mental do sujeito para construir o conhecimento a respeito de um determinado assunto. Nessa tese, o espaço ao redor da escola foi reconhecido como o território de aprendizagem, o que Vigotski (2018) entenderia como o meio organizado socialmente para o desenvolvimento do estudante ao alcançar a aprendizagem.

Para alcançar esse processo, é necessário destacar algo que pode soar como óbvio: os seres humanos são diferentes dos animais. Assim, os processos sociais são capazes de conduzir as pessoas à interpretação e à tomada de decisões sobre a vida. Segundo Pires (2019), esse processo é possível porque o ser humano não é passivo em sua relação com o mundo. Ele provoca alterações no próprio meio e em si, uma vez que domina instrumentos e signos capazes de potencializar sua força de trabalho e evoluir cognitivamente.

Portanto, o ser humano não se relaciona diretamente com o mundo. No meio da relação entre sujeito e objeto, existe a mediação para concluí-la. Bento (2013) complementa e indica que a relação com o mundo é indireta, pois depende da mediação por signos e instrumentos. Ela afirma:

[...] a mediação promove a relação do homem com o mundo e outros homens. É nesse sentido que o professor pode ser considerado um mediador, na relação entre sujeito e objeto, ou melhor, entre aluno e conhecimento. O professor

medeia a relação do aluno com o conteúdo. Ele trabalha com os conteúdos para ajudar os alunos a desenvolverem capacidades cognitivas, a aprenderem a pensar, e a pensar por si mesmos. Existe uma importância crucial do “outro” no processo ensino-aprendizagem (Bento, 2013, p. 73).

Posto isso, enquanto seres humanos, não estamos sozinhos no mundo e, ao partilhar instrumentos e signos, as experiências tornam-se coletivas. É, desse modo, que o outro se torna necessário para conduzir a relação entre sujeito e objeto. No caso do professor, esse outro possui mais experiência de vida; mais idade; estudou uma determinada área do conhecimento; e encontra-se habilitado para essa função.

E depois, é honesto com os estudantes que o professor, ao acompanhar os estudantes no caráter formativo, desvele sua ontologia e seu ponto de vista sobre o mundo, para que eles entendam a existência do viés – gênero, classe social, cor/raça, entre outros – na abordagem da mediação didática. Como exemplo, o pesquisador em sua atuação como professor na educação básica, sobre China, Índia ou Oriente Médio, sempre reforça que se trata um olhar ocidental, masculino e heteronormativo sobre elementos culturais desconhecidos pessoalmente – pois nunca visitou esses lugares –, construídos com base nas leituras, pesquisas, curiosidades pessoais e desenvolvimento de uma leitura de mundo baseada no raciocínio geográfico. Não obstante, a abordagem sincera revela que a empatia é necessária, para tentar ressignificar conteúdos sobre lugares distantes em experiências amparadas pelo cotidiano, para entender melhor sobre o mundo e desenvolver-se, com a geração de conhecimento novo.

De volta ao tema específico da seção, para a ocorrência satisfatória da mediação didática, Bento (2013) acrescenta que ela deve ocorrer sob formato de mediação cognitiva, correspondendo-se ambas, tendo em vista a intervenção nos processos mentais dos estudantes. A autora demonstra o desenvolvimento ocorrido pela conversão das relações sociais em funções mentais, e que essa relação é a mediação – responsável por conduzir o trajeto das questões sociais à dimensão social e psicológica dos sujeitos. Dessa maneira, o ser humano é o social em si, atravessado por relações da sociedade e que precisa estar com outros no mundo para constituir-se em outras questões humanas. Assim, o desenvolvimento do sujeito pela aprendizagem ocorre com mais facilidade, desde que exista uma relação social de mediação, no caso desta tese, interessada em elementos geográficos para a leitura de mundo.

Os conteúdos de Geografia servem como instrumentos e signos utilizados pelos estudantes para compreender os fenômenos existentes no mundo e, assim, alcançarem concepções importantes para a vida em sociedade, tal como a empatia, a cidadania e o senso de justiça. Sobre esse assunto, completa:

É papel da escola e das aulas de Geografia formar um pensamento conceitual que permita uma mudança na interação do sujeito com o mundo, afinal a aprendizagem é um importante instrumento mediador da relação desse sujeito com o mundo em que está inserido (Bento, 2013, p. 81).

Dessa maneira, a mediação didática é qualificada com a Geografia, considerando-a como: “[...] processo intencional, organizado e ativo de interação entre o conhecimento geográfico e os sujeitos escolares [...]” (Pinheiro, 2023, p. 40). Defende-se, nesta tese, que o cotidiano no meio escolar é o ponto de partida para ocorrer a interação, pois, com ele, torna-se possível o reconhecimento da Geografia como parte constituinte dos estudantes, sendo, ao mesmo tempo, constituída por eles. Significa dizer que os estudantes aprendem, constroem conceitos e operam ações, como será discutido no capítulo 5 com a resolução de situações-problema após o trabalho de campo.

Nesse caso, ativa-se novamente a experiência de professor deste pesquisador, ao perceber, em sua prática com os estudantes, as transformações de comportamento ao longo do ano. À medida que se tem acesso aos conteúdos e mediações para construir os conhecimentos, é possível perceber maior apropriação da leitura do mundo pela Geografia. Os estudantes passam a reconhecer as transformações socioespaciais ao longo do tempo pelas ações humanas representadas em poder, hegemonia, mas também em luta e resistência. Eles passam a identificar os posicionamentos ideológicos de quem controla o poder e a repercussão nos modos de vida das pessoas, chegando aos pontos de comparação, indignação e até mesmo, desejo de alcançar outro modelo possível. Além do mais, os estudantes percebem também diferentes histórias coetâneas às suas e avaliam a possibilidade de construir novas trajetórias, mesmo em condições precárias.

Sob a perspectiva da aprendizagem de conteúdos e conceitos pela mediação didática em Geografia, concorda-se com Libâneo (2016, p. 358 – 359): “[...] ao aprender um conteúdo, o aluno adquire os métodos e estratégias cognitivas gerais intrínsecos a este conteúdo, convertendo-os em procedimentos mentais para analisar e resolver problemas e situações concretas da vida prática”. Ao pensar com o território como lente, para compreender a cidade enquanto espaço cotidiano, o estudante tem maiores possibilidades

de reconhecer as dinâmicas de poder envolvidas nas relações sociais que mobilizam a organização espacial.

O processo mencionado acima possui finalidades, como reconhecer disputas, atritos e, até mesmo, vazios de poder – elementos sistematizados pela dinâmica do tempo e da historicidade no local. Mas, não basta reconhecer as características indicadas anteriormente se os estudantes não as utilizarem para a ocupação desse território e para denunciarem eventuais problemas existentes. É, dessa maneira, que as analogias com os conteúdos aprendidos na escola, mediados pela experiência cotidiana, consegue convertê-los em procedimentos mentais sob intuito de operar ações coerentes com o conhecimento geográfico. Eis o grande salto para utilizar a mediação didática na Geografia: aprendê-la para utilizá-la nas relações com as pessoas e com o espaço; ter posicionamento sobre os acontecimentos próximos ou distantes, ao invés de se omitir ou demonstrar indiferença; raciocinar pela Geografia para ter clareza sobre as ações dos agentes de poder e exercitar a cidadania.

Diante dessa perspectiva, Pinheiro (2023, p. 47) diz ser: “[...] necessário transformar a experiência imediata em conhecimento, de modo que o resultado do pensamento geográfico consiga acompanhar o movimento da sociedade no espaço”. Esse acompanhamento serve para ultrapassar o limite da descrição, de modo que os sujeitos consigam partir para a intervenção nos espaços vividos. Portanto, a mediação didática transforma as ações externas, que são realizadas pelo professor, em ações internas, as quais são compreendidas pelos estudantes. Após internalizadas, retornam na forma de ações externas, como as intervenções realizadas pelos escolares nos espaços de vivência.

Sobre essa perspectiva, é necessário reforçar a presença do meio como um dos elementos componentes da mediação realizada pelo professor. Logo, parte-se de Vigotski (2018), ao explicar que o meio não determina o desenvolvimento dos sujeitos, mas existe uma relação dialética entre eles, sobretudo ao apresentar a vivência como a menor unidade na relação entre o estudante e o meio. A exposição feita pelo autor demonstra, assim, que a tomada de consciência e a criação de sentido fazem parte da vivência para o estudante.

Estudar qualquer obra do Vigotski se relaciona ao estudo do ser humano cultural. Não é o ser humano restrito à biologia, como já indicado anteriormente ao falar do termo Geografias das Crianças e Juventudes neste capítulo, mas o que é constituído pelas

relações culturais e suas possibilidades. Por essa razão, é necessário que exista o direcionamento do meio para que a potência acumulada na história da humanidade seja desenvolvida e provoque aprendizagem. Sobretudo, pois, o aspecto importante do meio é a forma com que o estudante se relaciona com ele e como ele se relaciona com o estudante, fato que necessita da participação do professor na mediação didática para promoção do encontro entre o sujeito-estudante e o objeto-meio – no caso da tese, pelo trabalho de campo.

Os seres humanos são seres de possibilidades pois são histórico-culturais. Dessa maneira, os sujeitos interagem com o meio e com outros sujeitos, o que possibilita o desenvolvimento e a criação do novo. Segundo Vigotski (2018), o meio é parte importante para a pedologia²⁶ e aparece em toda sua discussão sobre o método pedológico, para compreender o desenvolvimento da criança. No caso dessa tese, entende-se que os sujeitos estavam em processo de transição cronológica e biológica, deixando a fase de crianças para serem jovens adolescentes. Apesar disso, as contribuições de Vigotski são significativas porque dizem respeito ao desenvolvimento humano.

Embora essa categoria seja acionada nos chamados estudos do meio, nesta tese, opta-se, pela nomenclatura trabalho de campo, como será melhor explicado no capítulo 4, para designar a atividade de aprendizagem desenvolvida com os estudantes. Essa questão já foi discutida em outras ocasiões e defende-se que são metodologias diferentes, embora corram em uma mesma finalidade – a aprendizagem geográfica com o uso do espaço, com estudantes fora do espaço formal da sala de aula.

Sabe-se que é possível existir um trabalho de campo no estudo do meio e que esse último tem abordagem mais interdisciplinar. Em contrapartida, o trabalho de campo é visto como a assinatura pedagógica da Geografia na escola, visto que, além de reconhecer ou validar conceitos e fenômenos, também contribui para construir novos conhecimentos e leituras espaciais a partir das categorias da Geografia, como o território, a exemplo desta tese.

²⁶Vigotski, em sua primeira aula sobre pedologia, esclarece tratar-se da ciência da criança, diferenciando-a da pedagogia, vista como campo de estudo da educação da criança. Assim, a pedologia tem como objeto o desenvolvimento da criança em suas relações com o tempo, particularidades complexas, e entende o desenvolvimento como a geração do novo – processo que consiste em novas combinações ao longo do processo de desenvolvimento dos sujeitos. Embora se refira a crianças e jovens, por estar vinculada ao desenvolvimento humano, a tese se apropria dessa abordagem para ter melhor compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento com os sujeitos da pesquisa – os estudantes em idade escolar.

De volta à questão do meio²⁷ na mediação didática, como já dito anteriormente, entende-se que ele não é determinista. Assim, compreendê-lo como fonte de desenvolvimento é entender que o ser humano é um ser social, e que isso é seu o caráter histórico-cultural. Se não houver o direcionamento do meio, a potência acumulada da história da humanidade não será desenvolvida. Dessa maneira, a UTA é percebida como possibilidade de potencialização do meio, posto que os professores organizam os espaços estudantis para o trabalho de campo com intencionalidades definidas. Vigotski (2018, p. 74) completa: “O meio não deve ser estudado como um ambiente de desenvolvimento, que, por força de conter determinadas qualidades ou características, já define pura e objetivamente o desenvolvimento da criança”. Portanto, o meio, visto como fonte de desenvolvimento, demonstra que a intervenção é intencional. Esta pesquisa demonstra que esse processo pode surgir da colaboração entre o professor e seus estudantes, pois eles apresentam o território vivido, enquanto o professor o organiza como meio social e educativo – algo que assevera a potência da UTA.

É necessário argumentar, ainda, que segundo Vigotski (2018) a contribuição do meio está relacionada à participação e influência no desenvolvimento da criança – no caso da tese, o estudante. E ele completa, ao afirmar:

[...] o meio, no sentido direto da palavra, se modifica para a criança a cada degrau etário, pois [...] o mero fato da criança mudar, no processo de desenvolvimento, faz com que se modifiquem o papel e o significado dos momentos do meio que parecem permanecer inalterados (Vigotski, 2018, p. 74-75).

Essa situação reforça a necessidade de o mediador reconhecer as intencionalidades para cada série, segundo propósitos diferentes, em vez de repetir os mesmos trabalhos de campo com séries diferentes, ou pior, juntar diferentes séries escolares em um mesmo trabalho de campo apenas para promover recreação – algo que não deve ocorrer porque a relação dos estudantes com os mesmos eventos do meio é diferente. Dito isso, o trabalho de campo é a mediação didática em Geografia, voltada ao desenvolvimento humano, que promove a relação entre o estudante e o meio. Se o mesmo meio muda à medida que a criança se desenvolve, o trabalho de campo precisa ser planejado com diferentes

²⁷ Vigotski (2018) analisa de forma profunda, as implicações do meio sobre o processo de desenvolvimento da criança e retrata em exemplos, como as mesmas experiências e eventos, podem ser ressignificados de maneiras diferentes, por sujeitos que compartilharam dos momentos. A tese não mergulha nessas questões, mas elenca contribuições que podem ser ressignificadas à mediação didática com o trabalho de campo em Geografia.

intencionalidades, para contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

A lente da categoria geográfica – território –, unida ao espaço interpretado enquanto situação geográfica – para entender a dinâmica espacial dos eventos reunidos no território –, funciona com a intenção do professor no exercício de influenciar o processo de formação escolar do estudante. Referente à essa abordagem, Vigotski (2018, p. 79) argumenta: “[...] a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece [...]”. É possível ressignificar essa abordagem pela contribuição da Geografia na educação escolarizada, pois trata-se de compreender o mundo, tomar consciência sobre o local que ocupa no espaço e sua potencialidade transformativa.

Aprender Geografia importa, principalmente para o caso dos sujeitos dessa pesquisa – a maioria em condição de vulnerabilidade social, na escola pública, filhos dos trabalhadores. Apesar disso, o próprio Vigotski (2018, p. 80) reforça: “[...] a influência de uma ou outra situação não depende apenas do seu conteúdo, mas também do quanto a criança a compreende ou lhe atribui sentido”. Esse ponto representa um importante desafio ao professor, pois é dele a intencionalidade em organizar o meio para potencializá-lo ao desenvolvimento em Geografia pelos estudantes.

Ainda em Vigotski (2018, p. 84): “[...] o meio exerce influência pela vivência da criança, ou seja, dependendo de como ela elaborou internamente sua relação com determinado momento ou situação”. Portanto, o trabalho de campo é um poderoso método, utilizado pelo professor na UTA, de organização do meio social, voltado à vivência dos sujeitos conforme desenvolvem-se geograficamente por meio das mediações.

Também sobre essa vivência, elenca-se Prestes (2010), que traduziu importantes obras de Vigotski diretamente do russo para a língua portuguesa, e que apresenta maiores contribuições sobre essa categoria, classificada em russo como *perejivanie*. Prestes (2010), afirma tratar-se da unidade entre a particularidade da criança e o ambiente social no qual ela se encontra. E completa: “[...] para compreender e estudar o desenvolvimento humano, é preciso conhecer o ambiente na sua relação com as especificidades de cada indivíduo” (Prestes, 2010, p. 120). Essa é uma abordagem que dialoga bastante com o

propósito dessa tese, pois envolve a aprendizagem em Geografia pela leitura territorial de um espaço escolar.

Para agregar ainda mais, Jerebtsov (2014) apresenta quatro pontos-chave sobre a vivência. São eles: (i) unidade do interno e do externo no desenvolvimento; (ii) unidade afeto-intelecto; (iii) unidade de análise da consciência e do desenvolvimento da personalidade; (iv) desenvolvimento da personalidade. Portanto, entende-se a vivência como a unidade da relação entre a criança e o meio, envolvida nos contextos de mediação, os quais utilizam o meio como elemento indispensável ao desenvolvimento pela aprendizagem.

Dessa maneira, classifica-se a vivência como categoria importante para a teoria histórico-cultural, que pode apresentar caminhos para o professor de Geografia refletir sobre a mediação didática realizada no trabalho de campo. Ao organizar o meio externo – espaço de realização do trabalho de campo – com os signos possíveis ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores²⁸, busca-se a contribuição do espaço para ativar formas de pensamento mais complexas. Junto a isso, contribuir com o estudante para análises racionais e significativas, que ajudem a entender a dinâmica dos fenômenos situados espacialmente. Pensando também em contribuir com as maneiras de análise da consciência sobre os fenômenos geográficos e seu caráter social, por conta das implicações nos modos de vida dos sujeitos. Por último, colaborar para que a vivência atue no processo de formação da personalidade, com foco na cidadania e empatia, onde a Geografia age no processo formativo dos estudantes, apoiada na historicidade desses sujeitos.

Torna-se importante ressaltar: essa tese não mergulhou nas dimensões psicológicas da vivência. Não obstante, buscou-se elementos na teoria histórico-cultural, ao cursar disciplinas específicas²⁹ sobre a discussão desse tema, fora do departamento de Geografia, e optou-se em prosseguir por meio da ênfase ao pensamento vigotskiano ao refletir sobre a organização do trabalho de campo com os estudantes. A identificação com essa teoria advém do reconhecimento dos sujeitos como em constante processo formativo,

²⁸ Para Vigotski, essas funções não são inatas e contribuem para a humanização dos sujeitos, desde que mediadas por signos e instrumentos, desenvolvidas conforme o contexto histórico e cultural, onde os indivíduos estão inseridos. Portanto, pode-se considerar a atenção voluntária, pensamento conceitual e abstrato, controle voluntário do comportamento, planejamento, entre outros.

²⁹ Trata-se de uma disciplina na Faculdade de Educação, intitulada Estudos na Perspectiva Histórico-Cultural, e outra no instituto de Psicologia, intitulada Estudos Laboratoriais.

constituídos pela relação com os outros, sempre na relação dialética entre a morte do velho e o nascimento do novo com o processo de desenvolvimento. Salienta-se, assim, que esta investigação reconhece a importância da *perejivanie* na mediação didática

Ao falar sobre a associação entre a vida e as ações cognitivas internas, é possível reconhecer similitudes com as abordagens das pesquisas no ensino de Geografia em suas diferentes vertentes. Esta pesquisa está identificada, por conseguinte, com o processo de empoderamento pelo conhecimento, com objetivo de poder conduzir ações que transformem o espaço geográfico – território dos estudantes – em locais com maior dignidade para a vida em plenitude. A promoção dessas capacidades ocorre quando o que está posto é usado para reivindicar e construir melhorias coerentes com a cidadania, ação que se ativa por meio do conhecimento geográfico.

Por fim, defende-se que a mediação permite o percurso entre as questões sociais presentes no espaço até as dimensões sociais e psicológicas dos sujeitos. Esse é o ponto que permite o diálogo sobre estudante e meio, provocado pela vivência. Cada vivência é única, pois associa-se aos referenciais histórico-culturais dos sujeitos.

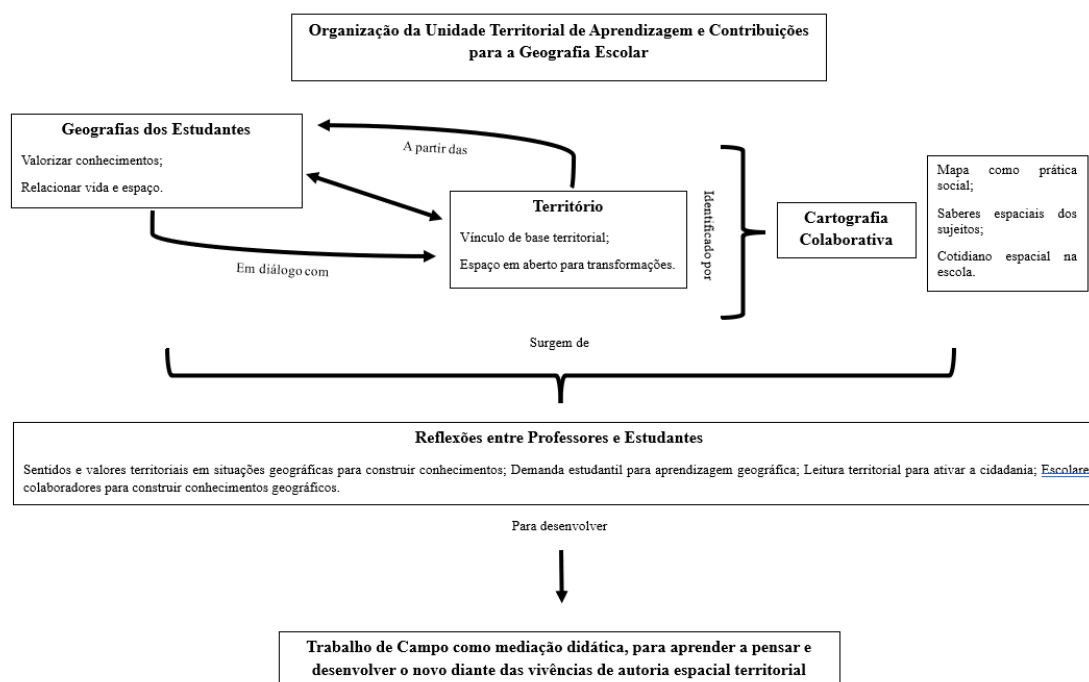
A mediação é um ensino adequadamente organizado (Queiroz, 2020), pois envolve o planejamento com intencionalidades para que a realidade do cotidiano seja percebida com lentes geográficas e propicie a leitura dos fenômenos espaciais. Esse é o caso do trabalho de campo para mediar a relação dos estudantes com o meio, tendo as perguntas do caderno como instrumento e as explicações do professor como estímulo ao pensamento.

A mobilização de pensamentos ocorre pela interação entre o meio, o estudante e o professor. Nesse caso ocorre algo novo para o sujeito: a aprendizagem. Esse conhecimento novo se estrutura quando a realidade é reorganizada segundo a intencionalidade, contribuindo para superar o senso comum e ter um conhecimento sistematizado. Ao trazer a abordagem mediadora para a Geografia, trata-se do desenvolvimento do raciocínio geográfico para pensar segundo os conceitos dessa ciência que se aprende na escola. Somado a isso, com a proposta desta tese, apresenta-se outra estratégia, que extravasa aquilo previsto pelo caminho tradicional – restrito à leitura, memorização e reprodução –, assentada, portanto, no trabalho de campo.

Ao concluir o capítulo, apresenta-se o seguinte sistema conceitual, com vistas a destacar o modo como a UTA se constitui e contribui para a Geografia Escolar, no

contexto de ensinar e de aprender a Geografia; a pensar valorizando a base territorial dos sujeitos para ativação cidadã; e as possibilidades de compreender para transformar o território onde se vive.

Figura 3 - Organização da UTA e contribuições para a Geografia Escolar



Fonte: elaboração própria.

Dado o exposto, a mediação didática serve para construir conceitos geográficos, como a leitura territorial na tese. Ela utilizará os caminhos/estratégias/métodos que a Geografia já sinalizou como parte do seu repertório de trabalho para ascender os conceitos cotidianos (senso comum) aos conceitos científicos (território pela cidade em situações geográficas). Então, a mediação envolve: professor, estudantes, trabalho de campo, situações geográficas e vida cotidiana na UTA.

O próximo capítulo discutirá a concepção de trabalho de campo para a tese e sua relevância ao Ensino de Geografia. Destacará, dessa forma, alguns avanços do pesquisador em comparação ao período de dissertação; o modo como o trabalho de campo é reconhecido em eventos nacionais de Geografia; as contribuições de livros e teses de doutorado sobre o tema e algumas contribuições internacionais referentes ao uso dessa metodologia na educação geográfica.

4 – TRABALHO DE CAMPO – PÉ NO CHÃO, SENTIDOS AGUÇADOS E OPERAÇÕES COGNITIVAS PARA IDENTIFICAR O INVISÍVEL NA BANALIDADE

Esta tese pesquisa sobre o Trabalho de Campo na mediação didática, envolvida com a construção de conhecimentos na educação básica. Como já mencionado, é uma continuidade da pesquisa desenvolvida no Mestrado (Farias, 2019a), em que essa mediação foi realizada com estudantes do 7º ano, no ensino de cidade, em processo de construção da proposta de UTA.

O levantamento bibliográfico realizado aqui teve como objetivo atualizar o que foi publicado em Farias (2019a), reconhecer o que se fala a respeito do trabalho de campo na educação em Geografia e identificar possíveis lacunas para avançar com a proposta de doutoramento. Em Farias (2019a), o levantamento foi realizado com artigos nacionais e internacionais, para este o recorte temporal abarcou estudos de 1997 a 2015³⁰, enquanto o recorte temporal nacional se deu de 1967³¹ a 2019. Na pesquisa de Farias (2019a) discutiu-se a respeito das finalidades do trabalho de campo, bem como as definições e o valor pedagógico. A pesquisa também defendeu o termo trabalho de campo, diferenciando-o de estudo do meio e pesquisa de campo:

[...] 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 (Farias, 2019a, p. 36).

Também foram apresentadas funções ao trabalho de campo, como: (i) analisar e compreender o espaço geográfico; (ii) avançar da empiria, com reflexões teóricas; (iii) estabelecer caráter metodológico e processual, com perspectiva de aprendizagem. Ademais, indicou-se a importância pedagógica: (i) aprender geografia de forma não-convencional e (ii) desenvolver o intelecto e habilidades socioemocionais (Farias, 2019a).

³⁰ À época, este foi identificado como o artigo mais recente a falar sobre o assunto. Trata-se de: FULLER, I. C.; FRANCE, D. 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.

³¹ À época, este foi identificado como o artigo mais antigo a falar do assunto. Trata-se de: THRALLS, Z. A. **O ensino da Geografia**. Porto Alegre: Globo, 1967.

Esta tese buscou atualizar a pesquisa bibliográfica desenvolvida na dissertação de mestrado, no sentido de avançar quanto ao modo de discussão do trabalho de campo em dois grandes eventos nacionais vinculados à pesquisa em Geografia. Tal opção foi realizada em função do trabalho de campo ocorrer rotineiramente no cotidiano escolar brasileiro, mas houve o questionamento: como ela é discutida pelos professores-pesquisadores nos encontros nacionais? Em seguida, utilizou-se livros nacionais sobre a temática do trabalho de campo, de modo a contemplar as publicações físicas e digitais sobre esse formato, que também é utilizado como referencial de pesquisadores e professores em formação inicial e continuada. Além disso, buscou-se o repositório de dissertações e teses da CAPES para identificar pesquisas desenvolvidas em nível de doutoramento, com o trabalho de campo como temática e metodologia na Geografia Escolar. Por último, com a intenção de investigar o cenário internacional e completar temporalmente a pesquisa pela plataforma *Web of Science*, foram pesquisados artigos no recorte compreendido entre 2018 e 2022.

Quanto aos eventos brasileiros, o primeiro, envolveu diretamente a Pós-Graduação em Geografia. Trata-se do Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia – ENANPEGE. Optou-se por esse evento, pois ele está relacionado diretamente à pesquisa desenvolvida pelos programas de Mestrado e Doutorado no Brasil. Assim, buscou-se identificar o estado da arte da produção científica envolvendo o Ensino de Geografia mediado pelo Trabalho de Campo.

Em seguida, foi realizada a pesquisa junto ao Fórum Nacional NEPEG de Formação de Professores. O Fórum é realizado por um grupo de pesquisadores que têm liderado e servido de referência para as pesquisas no Ensino de Geografia no Brasil e em boa parte da América Latina, o que tem contribuído para a consolidação da Geografia Escolar como área de pesquisa nos programas de Pós-Graduação, ao mesmo tempo que reforça a competência e a responsabilidade dos pesquisadores, bem como a qualidade do impacto nos trabalhos desenvolvidos. Em um país onde a Educação Geográfica Escolar é vista, por vezes, com desconfiança até pelos geógrafos pares da academia, o Fórum NEPEG serve como espaço de resistência e anuência do compromisso dos professores-pesquisadores com uma educação libertária e progressista que provoque o desenvolvimento autônomo dos estudantes.

Também foi realizado um levantamento a respeito de livros sobre trabalho de campo no Ensino de Geografia. Não foram encontradas muitas publicações especificamente sobre o tema, embora existam artigos sobre a temática em coletâneas vinculadas às pesquisas na Geografia Escolar. Portanto, serão apresentadas as contribuições teóricas, abordagens e concepções sobre trabalho de campo em alguns livros brasileiros publicados sobre o tema. A intenção é valorizar esse tipo de publicação, pois é resultado de pesquisas ou experiências didáticas realizadas por professores.

Ademais, o repositório de dissertações e teses da CAPES foi utilizado para identificar pesquisas a nível de doutoramento em Geografia, que utilizassem o trabalho de campo como caminho de mediação para a aprendizagem. Esse levantamento foi necessário para encontrar possíveis lacunas e indicar a contribuição desta tese em avançar mais um passo na pesquisa com foco em ensino-aprendizagem.

Por último, o Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília recomenda aos estudantes de Mestrado e Doutorado a busca pela internacionalização da pesquisa e da Universidade. Para contemplar esse cenário e ampliar a pesquisa desenvolvida no Mestrado, foi realizada uma nova consulta na plataforma *Web of Science*. As pesquisas divulgadas nesse espaço têm elevado impacto no que diz respeito às buscas e citações, de modo que pode contribuir com as pesquisas desenvolvidas no Brasil. Não significa dizer que o trabalho realizado fora do país é melhor ou mais importante. Trata-se, porém, de identificar o que os pesquisadores realizam em outros espaços geográficos, com diferentes contextos culturais e socioeconômicos, apesar de apropriarem-se do mesmo objeto de estudo.

Feitas as considerações iniciais, o capítulo está dividido em cinco partes, em que as contribuições, os desafios, os segmentos onde a pesquisa foi desenvolvida e as potencialidades para o Ensino de Geografia são apresentados e discutidos. Destaca-se que em outros países, no caso do levantamento feito na *Web of Science*, são poucas as pesquisas desenvolvidas na Educação Básica disponíveis na base de dados em questão. Portanto, o levantamento bibliográfico foi realizado com base em experiências desenvolvidas no Ensino Superior nos cursos de Geografia em diferentes países.

4.1 – O ensino de Geografia mediado pelo trabalho de campo segundo o Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia – ENANPEGE

A pesquisa consistiu na visita aos portais eletrônicos do Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ENANPEGE) nas edições entre 2013 e 2023. O recorte foi feito nesse período em razão da disponibilidade desses anais divulgados pelo portal eletrônico da Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE), embora nem todas as páginas estejam disponíveis para realização de buscas. Nesse caso, é importante destacar o nível de excelência em organização do XIV e XV ENANPEGE (2021 e 2023), pois foram as páginas com maior facilidade para pesquisar os artigos apresentados nos grupos de trabalho.

Iniciou-se por esse caminho por tratar-se do maior evento nacional relacionado à pesquisa geográfica que se faz na Pós-Graduação, partindo do interesse em conhecer como as temáticas relacionadas ao ensino-aprendizagem ocorreram no evento ao longo desses dez anos. A princípio, constata-se a valorização da Geografia Escolar no campo geográfico brasileiro, pois em 2013, no ENANPEGE, havia apenas um Grupo de Trabalho (GT) denominado Ensino de Geografia, coordenado por pesquisadoras que são referências importantes na área, como Lana Cavalcanti (UFG), Sonia Castellar (USP), Helena Callai (apresentada como membro da UFRGS) e Nídia Pontuschka (USP).

Ao longo dos anos, notou-se o crescimento dos GT's, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 1 - Grupos de trabalho com Ênfase na Geografia Escolar no Enanpege entre 2013 e 2023

Ano	Grupo(s) de Trabalho(s)
2013	Ensino de Geografia.
2015	Formação de Professores de Geografia; Ensino de Geografia.
2017	Cartografia Escolar; Educação Geográfica e Formação de Professores; Ensino de Geografia; Ensino de Geografia e Currículos; Formação Docente, Ensino de Geografia e o Livro Didático.
2019	Cartografia Escolar; Educação Geográfica e Formação de Professores; Ensino de Geografia; Formação Docente, Ensino de Geografia e o Livro Didático; Linguagens e Educação Geográfica; Teoria e Método na Educação Geográfica.
2021	Geografia escolar, políticas curriculares neoliberais e resistências; Ensino de Geografia;

	Linguagens e educação geográfica; Geografia e educação: políticas educacionais, docências, espacialidades escolares; Interações universidade e escola na educação geográfica; Formação docente, ensino de geografia e o livro didático; Cartografia escolar; Raciocínio geográfico e ensino de geografia: caminhos teórico-metodológicos; educação geográfica, arte e produção do espaço.
2023	Cartografia Escolar; Formação docente, ensino de Geografia e o livro didático; Geografia e educação: políticas educacionais, docências, espacialidades escolares; Geografia escolar, políticas curriculares neoliberais e resistências; Ensino de Geografia; Inclusão na educação geográfica: legislação, demandas, desafios e experiências; Interações universidade e escola na educação geográfica; Linguagens e educação geográfica.

Fonte: elaboração própria.

Apesar de ser nítido o crescimento pelo interesse na Geografia Escolar, não se pode dizer o mesmo pela temática Trabalho de Campo no Ensino de Geografia. O levantamento realizado permitiu identificar o número de artigos publicados e apresentados apenas nas três últimas edições do ENANPEGE, pois foram separados segundo Grupos de Trabalho. Assim, nota-se que o tema Trabalho de Campo não tem sido muito divulgado pelos professores e pesquisadores inseridos na Geografia Escolar, embora seja uma atividade clássica dos professores de Geografia que atuam desde a Educação Básica ao Ensino Superior.

A busca foi realizada com a palavra-chave Trabalho de Campo, mas foram selecionados apenas os artigos que usavam o termo no título e estavam associados à Geografia Escolar, pois o trabalho de campo também é método de investigação científica e o interesse da tese é a contribuição dele no contexto de ensino e aprendizagem. Para aumentar a quantidade de artigos selecionados, também foram feitas buscas com as palavras-chave³² Estudo do Meio e Aula de Campo.

O quadro 2 destacará os temas dos trabalhos apresentados nas edições do ENANPEGE, conforme o recorte realizado e apresentará um breve resumo sobre o que foi discutido em cada período.

³² À exceção de Santos e Cardoso – O ensino de geografia, a escola e a formação de professores: reflexões sobre as práticas pedagógicas. Ao ler o resumo do artigo, descobriu-se que embora não utilizasse o termo no título, o estudo do meio aparecia como uma das palavras-chave, portanto seria importante para compor o referencial.

Quadro 2 - Artigos publicados no ENANPEGE entre 2013 e 2023

Ano	Autor(es)	Título do Trabalho	Segmento	Temática
2013	Lima e Assis	Os múltiplos sentidos do espaço na geografia escolar: uma abordagem do trabalho de campo com perspectiva interdisciplinar.	Educação Básica	Propositiva, com a apresentação de roteiros em Sobral – CE. Reforça a necessidade de ser uma prática interdisciplinar, mas não menciona as categorias da Geografia para a compreensão do espaço.
2015	Santos e Cardoso	O ensino de geografia, a escola e a formação de professores: reflexões sobre as práticas pedagógicas.	Educação Básica	Apresenta abordagens de trabalhos de campo sobre bacia hidrográfica e produção do espaço geográfico brasileiro em Aquidauana – MS, a partir do Ensino Fundamental – Anos Finais. Utiliza estudo do meio e aula de campo como sinônimos de trabalho de campo. Ressalta a importância do ensino-aprendizagem pela pesquisa, para aguçar o interesse dos estudantes e o engajamento dos professores.
2015	Ferreira e Do Carmo	Trabalho de campo: em busca de outros caminhos para o ensino.	Educação Básica e Graduação em Geografia	Defende a prática de trabalho de campo para além da contemplação e registro das falas dos professores, entrevistou professores formados e estudantes de licenciatura para obter o nível de conhecimento e percepção a respeito da atividade.
2017	-----	Não houveram publicações sobre o trabalho de campo no Ensino de Geografia.	-----	-----
2019	Bosio e Santos	O trabalho de campo como processo formativo do ensino de geografia: o caso de lagoinha e morro da torre, no município de Duque de Caxias, RJ.	Educação Básica e Graduação em Geografia	Apresenta o resultado de uma disciplina de estágio docente, a qual os estudantes aprenderam a executar trabalho de campo e aplicaram a metodologia junto a estudantes do Ensino Fundamental em uma escola pública na Baixada Fluminense – RJ.
2019	Becker	A Cartografia Escolar e o trabalho de campo como agentes motivadores das Inteligências Múltiplas no Ensino de Geografia.	Educação Básica	Ênfase no contexto de aprendizagem dos estudantes, baseou-se na perspectiva de avaliar conhecimentos construídos a partir da cartografia. Nesse caso, o trabalho de campo foi utilizado para revisar os conhecimentos construídos pela cartografia em aulas de Geografia com estudantes do 8º ano, na cidade de Santa Maria – RS.
2021	Júnior e Tostes	A utilização da aula de campo aplicada ao estudo	Educação Básica	Apresenta a relevância do trabalho de campo nas imediações da escola, pois, além de serem potentes ao estudo, apresentam menores custos financeiros. Discute a atividade sistematizada em três etapas (pré-campo,

		do manguezal de Guaratiba (RJ): estudo de caso do Ciep Roberto Burle Marx.		campo e pós-campo). Destaca o uso da avaliação para categorizar as respostas e proporcionar aprendizagem. Artigo elaborado a partir do estudo de manguezais com estudantes do 1º ano do Ensino Médio em Guaratiba – RJ. Reforça a importância de não utilizar a educação bancária para que o estudante consiga atuar enquanto sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem.
2021	Santos e Geffer	Geografia e trabalho de campo: uma análise metodológica na estação ecológica do cerrado e no parque estadual Lago Azul em Campo Mourão/Paraná.	Graduação em Geografia	Destaca que o trabalho de campo é necessário para a formação de professores, mas descreve de forma simplista uma atividade ocorrida nas disciplinas de Pedologia e Biogeografia. Não esclarece como os professores conduziram os estudantes à construção de conhecimentos.
2021	Cabral	Linguagem visual e trabalho de campo: a fotografia enquanto experiência educativa na construção da geografia escolar.	Educação Básica	Explora o uso da fotografia em trabalhos de campo para explicar, descrever, conectar e argumentar sobre fenômenos espaciais e informações empíricas situadas no espaço geográfico. Apesar de constar no título, o trabalho de campo é apenas acessório, uma vez que enfatiza o uso dos recursos e técnicas de fotografia para o ensino em Geografia.
2021	Leite	Educação ambiental e ensino de geografia através de Estudo de meio relacionado aos impactos ambientais Causados pelas queimadas e incêndios no pantanal de Aquidauana – MS.	Educação Básica	O artigo não fala em trabalho de campo, mas utiliza a metodologia de estudo do meio como sinônimo. Descreve o percurso metodológico em seis etapas e a importância de utilizá-lo na educação básica para conhecer a importância do bioma Pantanal em Mato Grosso do Sul. Aborda o uso de plataformas como o Google Earth em trabalho de campo virtual, mas não utiliza o termo no texto. Destaca a avaliação com produtos como vídeos ou fotografias registrados pelos estudantes.
2021	Farias, Souza e Coelho	Mediação didática em trabalho de campo: o potencial do caderno de campo na educação básica.	Educação Básica	Aborda o uso do caderno de campo como instrumento didático que documenta a vivência no campo à luz do conhecimento geográfico. Descreve os desafios envolvidos na construção de conhecimentos por parte dos estudantes, mas ressalta a potência do trabalho de campo como metodologia que pode colaborar com a mediação didática de professores em uma abordagem ativa e centralizada no estudante.
2021	Corvalan e Borges	O ensino do conceito de paisagem a partir da metodologia do trabalho de campo.	Educação Básica	Descreve a potência do trabalho de campo enquanto metodologia investigativa e exploratória voltada à compreensão dos usos da categoria paisagem no espaço da cidade. Reforça que o estudante precisa se sentir participante do espaço que estuda e destaca o planejamento e os objetivos a serem traçados pelo professor desenvolvedor da atividade, para que os resultados esperados sejam alcançados e ocorram menos imprevistos.
2023	Vercezi et al.	Estímulos ao senso crítico para além da sala de aula:	Licenciatura em Geografia	Aborda o uso do trabalho de campo na licenciatura em Geografia, como estratégia voltada à formação de uma nova mentalidade, em que o coletivo supere o individual. Avalia uma atividade desenvolvida em duas

		vivências a partir do trabalho de campo		instituições de ensino – Escola do Campo e Escola Indígena – e contribuiu para estimular os graduandos a entenderem as especificidades da educação indígena.
2023	Zimmermann et al.	Relato de experiência: o trabalho de campo no ensino de Geografia na rede básica de ensino público.	Educação Básica	O artigo relata a prática de dois professores com uma turma do Ensino Médio. Aborda as dificuldades de se realizar um trabalho de campo e a necessidade de incluir essa atividade no planejamento anual da escola, para sua ocorrência. Defende que o trabalho de campo proporciona melhor compreensão sobre a realidade vivida pelos sujeitos.

Fonte: elaboração própria.

O levantamento de artigos do ENANPEGE demonstra, de modo geral, que o trabalho de campo com base no ensino de Geografia não é muito utilizado em trabalhos de pesquisa na Pós-Graduação com o foco no ensino-aprendizagem. A maior parte dos textos descreve roteiros de lugares ou apresenta proposições para realizar a atividade na Educação Básica ou no Ensino Superior. Apesar do trabalho de campo servir como metodologia ativa para o ensino-aprendizagem, os trabalhos não demonstram como o conhecimento geográfico foi construído pelos estudantes, de modo que a maior potência dessa atividade é deixada de lado. Ainda existem poucos avanços sobre como o conhecimento é construído, de modo que se abre o espaço para compreender o modelo de educação pretendido como crítico. Assim, nota-se que os processos cognitivos envolvidos na construção do conhecimento são pouco ou nada explorados pelos autores, embora relevantes para a formação profissional, de modo a exercer a docência de maneira mais assertiva.

Em seguida, será apresentado o resultado das buscas no Fórum Nacional NEPEG. Esse fórum é organizado, em sua maioria, por professores da Universidade Federal de Goiás e tem se consolidado como um dos mais importantes espaços para discutir a formação de professores e o ensino de Geografia na Educação Básica.

4.2 – O que o Fórum Nacional NEPEG de Formação de Professores diz sobre Trabalho de Campo?

Uma vez que o ENANPEGE não apresentou resultados satisfatórios a respeito de pesquisas sobre Trabalho de Campo, buscou-se informações mais específicas nos anais do Fórum Nacional NEPEG de Formação de Professores. Trata-se de um evento realizado a cada dois anos, organizado pelo Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica da Universidade Federal de Goiás (UFG), embora também conte com professores-pesquisadores atuantes na educação básica em escolas públicas e privadas, além de professores-pesquisadores atuantes em outras universidades.

O Fórum Nacional NEPEG tem tradição na divulgação de trabalhos provenientes de práticas escolares e da formação inicial e continuada de professores de Geografia. Iniciado em 2004, contribui com a formação de professores de Geografia e conta com membros no corpo científico que são considerados importantes referências nas

teorizações sobre a Geografia Escolar. Desse modo, pesquisar os artigos publicados nos anais desse evento tem como pretensão identificar a situação do trabalho de campo enquanto metodologia relevante para ensinar e aprender Geografia na escola ou na formação de professores.

Foram lidos os anais do evento entre os anos de 2012 e 2024. O prazo de doze anos foi utilizado como recorte, uma vez que houve a divulgação dos artigos em meios eletrônicos. Importante ressaltar a consistência e o compromisso do Fórum Nacional NEPEG, visto que foi realizado até mesmo em formato virtual no ano de 2020, por conta do isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19. Ressalta-se essa informação, uma vez que o ano mencionado foi considerado atípico no sentido de enfrentamento da credibilidade científica por parte de agentes do governo brasileiro na época. Assim, realizar um evento científico nesse ano foi de extrema relevância para compreender os modos como professores da Educação Básica atuavam em regime de Ensino Remoto Emergencial, ao mesmo tempo que representou uma resistência ao descrédito que as narrativas governamentais tentavam impor à sociedade acadêmica.

Para seguir coerente com as buscas realizadas no ENANPEGE, utilizou-se como critério o uso de Trabalho de Campo e Estudo do Meio nos títulos buscados. Como esperado, o número de artigos que versam a respeito do trabalho de campo no Fórum Nacional NEPEG foi mais expressivo do que no ENANPEGE. Totalizando, assim, dezenove textos entre 2012 e 2024. O objetivo desta pesquisa não é quantitativo, mas é importante reforçar o número expressivo de publicações sobre o tema.

Assim, para analisar qualitativamente as informações encontradas nos artigos, foi montado o quadro 3.

Quadro 3 - Artigos publicados no Fórum Nacional NEPEG entre 2012 e 2024

Ano	Autor (es)	Título do Artigo	Segmento	Temática
2012	Souza	A utilização da atividade extraclasse/aula de campo para uma formação discente sociocultural.	Graduação em Geografia	Uso do campo na graduação em Geografia para inserir os estudantes no vocabulário geográfico e engajá-los na abordagem geográfica. Apresenta a necessidade em se conhecer o espaço cotidiano para aproximar os conceitos geográficos dos estudantes.
2012	Pereira	O trabalho de campo como ferramenta metodológica para o ensino de geografia na universidade.	Graduação em Geografia	Ênfase no trabalho de campo voltado à formação de professores, uma vez que une teoria e prática, além de verificar os conceitos geográficos. Apresenta como premissa dos professores de geografia: ensino, pesquisa, teoria e prática. O artigo reforça as duas últimas, pois destaca que o geógrafo ou professor em formação necessita de atividades que aumentem o engajamento dos estudantes.
2014	Rodrigues e Alves	Abordagens e perspectivas do trabalho de campo em geografia no contexto das pesquisas do IX, X, e XI Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia – ENPEG.	Pós-Graduação em Geografia	O artigo levantou a apresentação de artigos sobre trabalho de campo em três edições do ENPEG, com a justificativa de conhecer a respeito das principais abordagens teóricas e metodológicas que versam sobre o tema. Identificou o trabalho de campo voltado à estratégia de ensino e à metodologia de pesquisa e identificou a relevância dessa metodologia no ensino de Geografia.
2016	Alves, Neto e Couto	Propostas metodológicas para o ensino de geografia a partir do trabalho de campo e da abordagem de atrativos turísticos do Rio de Janeiro.	Graduação em Geografia	O artigo foi elaborado a partir da experiência de estudantes de Graduação em Geografia da UFG que cursaram a disciplina de Metodologia de Ensino de Geografia II. Ocorreu a ênfase nos componentes físico-naturais, após um trabalho de campo realizado no Rio de Janeiro. Reforça o fato de ser uma metodologia participativa que pode ser potencializada nas interações dos sujeitos com o espaço geográfico. Destaca também que o turismo pode servir como temática para o ensino de Geografia na Educação Básica.
2016	Neto, Brito e Borges	Trabalho de campo como metodologia para o ensino de temáticas físico-naturais um estudo de caso do bosque dos buritis em Goiânia-GO.	Graduação em Geografia	Descreve a disciplina de Metodologia e Ensino de Geografia II na formação de professores de Geografia da UFG, voltados à exploração de procedimentos metodológicos que possibilitam o uso de dinâmicas físico-naturais nas aulas. Destaca que o trabalho de campo para o ensino das temáticas físico-naturais facilita a compreensão dos modos de interação entre sociedade e natureza, a partir do bosque dos buritis em Goiânia.
2018	Paiva e Oliveira	Trabalho de campo e o ensino de Geografia nos colégios públicos estaduais de ensino médio em Jataí/GO.	Educação Básica	O artigo partiu de entrevistas feitas com professores de Geografia para identificar a realização das atividades de campo. Seis colégios estaduais em Jataí – GO constituíram os espaços para levantamento das informações empíricas. Apresenta a importância de se fazer trabalhos de campo nas imediações das escolas, pois as viagens de longa distância podem custar caro aos estudantes

				e limitar o acesso. O artigo conclui que os professores reconhecem a importância, mas não fazem com frequência por conta dos obstáculos enfrentados.
2018	Farias, Souza e Coelho	O valor do trabalho de campo no ensino de Geografia na percepção de professores da educação básica do Distrito Federal.	Educação Básica e Pós-Graduação em Geografia	Apresenta a importância do trabalho de campo na prática de ensino em Geografia, de modo a contribuir com a aprendizagem significativa e construção de conhecimentos. Reforça a anuência de professores de Geografia para reconhecer a importância dessa prática nas aulas com os estudantes. Identifica que apenas 3% dos professores entrevistados realizam trabalhos de campo com estudantes da EJA. Além disso, a maioria professores não se sentiu apta para realizar trabalhos de campo com os estudantes após concluírem a graduação.
2018	Radtke	O estudo do meio como alternativa metodológica no ensino de Geografia: desigualdade nos temas e conteúdos.	Pós-Graduação em Geografia	Artigo construído a partir da disciplina de pós-graduação em Educação – Escola e Desigualdade, realizada na UFG. Embora utilize o estudo do meio no título, a autora discute pouco sobre a potência da metodologia. O artigo defende que o Estudo do Meio possui vertente libertária, pois ele nasceu junto da escola nova em junção com os anarquistas. Reforça ainda que a metodologia potencializa a aprendizagem de forma significativa, esforçando-se para ressaltar as questões sobre desigualdades no país.
2020	Borges, Ribeiro e Alves	Charge e o ensino do componente físico-natural clima: uma contribuição na formação de professores a partir da construção do trabalho de campo no bosque dos buritis em Goiânia-GO.	Graduação em Geografia	Aborda sobre o trabalho de campo em conexão com a linguagem das charges para trabalhar o componente físico-natural do clima. A charge utilizada como linguagem busca mobilizar o conteúdo de clima urbano para relacionar os aspectos vivenciados no cotidiano do aluno com os conhecimentos construídos em sua formação. O artigo foi escrito por professores em formação inicial, ou seja, estudantes de Graduação em Geografia da UFG, a partir da disciplina de Metodologia de Ensino de Geografia. Classifica o trabalho de campo enquanto sinônimo de estudo do meio, pesquisa de campo e excursão técnica, mas defende que a atividade possui valor na Geografia Acadêmica e Escolar. O artigo reforça a importância de professores em formação inicial utilizarem a estratégia do trabalho de campo, pois os auxilia a pensar em estratégias que podem ser utilizadas com os estudantes da educação básica, quando estes forem professores em prática docente.
2020	Cavallini e Corvalán	O componente relevo e o ensino-aprendizagem através do trabalho de campo com uso de maquetes.	Graduação em Geografia	Artigo escrito com base na disciplina de Metodologia de Ensino de Geografia II da UFG, a qual recorreu ao uso de maquetes para o ensino de relevo associado ao trabalho de campo enquanto proposta de ensino de Geografia. Afirma que trabalho de campo é sinônimo de aula e pesquisa de campo. Aborda sobre a eficiência do trabalho de campo, desde que ocorra previamente o debate da temática em sala de aula com os estudantes, de modo a contribuir com a interpretação dos fenômenos espaciais.
2020	Miranda, De Moraes e Crivello	Metrópole paulistana como cidade global: o trabalho de campo na formação de professores de geografia.	Graduação e Pós-Graduação	Artigo escrito com base na experiência dos estudantes de grupo de pesquisa da UFG em um trabalho de campo na cidade de São Paulo. Argumenta sobre a importância da atividade na formação de graduandos e pós-graduandos na possibilidade de abordar teoria e prática. Abordou ainda sobre fenômenos espaciais vinculados à reorganização da cidade de São Paulo. Os

			em Geografia	estudantes de graduação e pós, utilizaram o espaço da cidade para entender os conceitos a respeito da dinâmica geográfica de uma cidade global. O trabalho de campo contou com a mediação de estudantes da graduação, mestrado, doutorado e professores da UFG e USP. Destaca ainda que o a atividade compõe, conforme Shulman, os conhecimentos didáticos (pedagógicos) do conteúdo e reforçam sobre o uso no processo formativo dos professores de Geografia.
2020	Radtke, Otto e Zózimo	O trabalho de campo e o ensino de bacia hidrográfica em geografia: o trajeto de Goiânia a São Paulo.	Graduação e Pós-Graduação em Geografia	Artigo escrito a partir de trabalho de campo realizado com estudantes da UFG e vinculados ao Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (LEPEG). Apresenta a experiência desses estudantes na organização de um trabalho de campo sobre bacias hidrográficas no trajeto entre Goiânia e São Paulo. A caderneta de campo aparece no artigo, onde é mencionado o uso de perfil topográfico do trajeto e informações espaciais a respeito. Defende que o trabalho de campo é metodologia que concilia teoria e prática, além propiciar a interação entre os componentes físico-naturais e sociais do espaço geográfico, necessários à construção do conhecimento geográfico.
2020	Farias, Leite e Souza	Trabalho de campo não é passeio: ensino de cidade com o sétimo ano nas imediações da escola em Águas Claras – DF.	Educação Básica	Trabalho escrito a partir de uma dissertação de Mestrado em Geografia, em que os sujeitos da pesquisa eram estudantes da Educação Básica em Águas Claras - DF. Defende que o trabalho de campo, quando bem realizado em suas dimensões teóricas e pedagógicas, facilita e torna significativa a aprendizagem geográfica. Apresenta a importância da Geografia Escolar no contexto de operações mentais realizadas pelos estudantes da educação básica e descreve a prática do campo, na organização sistematizada em três etapas, consistindo em problematização, sistematização e síntese. Conteúdos abordados foram selecionados a partir da realidade dos estudantes e da pesquisa bibliográfica realizada pelo professor, para que a cidade fosse compreendida conforme o que é posto pelo lugar de vivência. A comparação das respostas no pré-campo e no pós-campo permite indicar que houve avanço na aprendizagem dos sujeitos, pois se apropriaram do linguajar geográfico.
2020	Fonseca e Aragão	O relevo e as rotas geográficas: a depressão cuiabana e seu entorno possibilitando conhecimentos geográficos.	Educação Básica	Artigo elaborado com base na tese de Doutorado em Geografia referente ao uso do componente físico-natural do relevo em Mato Grosso, com estudantes da educação básica. Destaca que os componentes naturais ainda carecem de maiores problematizações e envolvimento por parte dos estudantes, visto que as conexões entre local-global e escalas macro-micro ainda não são muito exploradas. Reforça ainda a necessidade de estabelecer rotas geográficas que confrontem o método tradicional da Geografia, com abordagens que provoquem a construção de conhecimentos científicos por parte dos estudantes.
2020	Cesar, Sobrinho e Silva	O trabalho de campo enquanto metodologia para entender o uso e ocupação do solo da marginal Botafogo.	Graduação em Geografia	Artigo elaborado com base nas discussões da disciplina de metodologia de ensino II, da UFG, no curso de Geografia. Utilizou a fotografia como linguagem para analisar a paisagem e trabalhar os conceitos relacionados à dinâmica espacial dos componentes físico-naturais de Goiânia, tendo como recorte uma avenida marginal para compreender a ocorrência de inundações e alagamentos.

				O artigo aborda a importância do trabalho de campo nos cursos de formação dos professores de Geografia. Reforça sobre a importância de estudar os componentes físico-naturais nos espaços da cidade, mesmo que estes estejam encobertos pelas camadas da urbanização.
2020	Maciel e Esperança	A urbanização: o trabalho de campo como experiência com alunos do ensino fundamental em uma escola rural da cidade de Manaus.	Educação Básica	Artigo escrito com base na experiência de aplicação do trabalho de campo junto a estudantes do 6º ano em uma escola municipal do campo (o autor chama de rural) em Manaus – AM. Teve como objetivo geral estudar o assunto urbanização a partir do trabalho de campo e, como objetivo específico, observar os conteúdos estudados em sala de aula. Prática de campo realizada como desfecho das aulas expositivas. Em campo, os estudantes acessaram imagens de satélite para observar o espaço a ser pesquisado. O artigo é carente de maiores esclarecimentos a respeito das mobilizações cognitivas impulsionadas pela prática do campo.
2022	Carvalho Sobrinho e Silva	Estudo do meio e o trabalho de campo no ensino de geografia: perspectivas, desafios e proposições.	Revisão Bibliográfica	Parte da importância exercida pela Geografia Escolar na ativação e manutenção da prática cidadã, de modo que sua ressignificação pelos estudantes é uma via para dar significado ao que se entende enquanto atuação cidadã. Diferencia trabalho de campo e estudo do meio, mas consideram que são metodologias viáveis para construir conhecimentos. Aponta três dificuldades para realizar o trabalho de campo: a) recursos; b) desvalorização por parte dos gestores; c) fragilidade na formação dos professores.
2022	Paiva	Praticando o trabalho de campo no ensino de geografia: relato de experiência durante o estágio supervisionado na graduação.	Educação Básica e Graduação em Geografia	Trabalho de campo realizado com estudantes do Ensino Médio em Jataí – GO, no período que a autora estava em prática do estágio supervisionado durante a graduação em Geografia. Enfatizou a temática de solos brasileiros junto dos conteúdos de erosão e impactos ambientais. Descreve a visita a uma voçoroca e, em seguida, debate em sala de aula. Afirma que os estudantes têm dificuldades para encarar os conceitos apresentados nos livros didáticos em função da pouca significação e do distanciamento no que diz respeito à realidade.
2024	Sousa, Maia e Kelmer	O uso das TIC nas aulas em campo e trabalhos de campo off-line, on-line e <i>onlife</i>	Educação Básica e Graduação em Geografia	Apresenta experiências de 3 pesquisadores com o uso de aula de campo e trabalho de campo em diálogo com equipamentos eletrônicos como smartphones e computadores. Apesar de utilizar trabalho de campo e aula de campo no título, não exploram essas metodologias no ensino e aprendizagem, servindo apenas como ilustração de atividades realizadas e mediadas por equipamentos tecnológicos.
2024	Brito Costa	Trabalho de Campo na formação docente em Geografia: uma proposta a partir do percurso didático para mediação	Graduação em Geografia	Elaborado com base em uma experiência de trabalho de campo, de caráter formativo de professores. Destaca a importância do trabalho de campo na formação docente, com a defesa de uma proposta participativa e investigativa entre estudantes e professores, para compreender a realidade.

Fonte: elaboração própria.

Apesar de muitas publicações sobre trabalho de campo, nota-se a quantidade elevada de artigos escritos no processo de formação inicial dos professores de Geografia, se comparados às elaboradas por estudantes da Pós-Graduação ou relatos de experiências conduzidos por professores da Educação Básica.

Entre os estudantes de Graduação, destaca-se o discurso de valorização do Trabalho de Campo para aprender e validar teorias e conceitos de forma prática, além de apresentar diferentes abordagens para o uso em sala de aula quando os discentes se tornarem docentes na Educação Básica.

Questões como engajamento dos estudantes; aproximação de conceitos geográficos aos estudantes; metodologia participativa; interação da sociedade com a natureza; Geografia vivenciada no cotidiano; potencialidades da cidade; e formação de professores são comuns entre as publicações realizadas por graduandos. Nesse aspecto, merece atenção desvelar o fato de muitos dos então graduandos em Geografia da UFG, especificamente, apresentarem as publicações como resultado de uma disciplina intitulada como Metodologia de Ensino. Nota-se que boa parte dos professores atuantes no curso de Geografia da UFG são enfáticos quanto à importância do trabalho de campo na formação inicial docente e no uso dessa metodologia na Educação Básica.

Entre as publicações de graduandos, o ano de 2020 foi bastante expressivo, pois contou com cinco publicações, entre as oito que versaram sobre o trabalho de campo. A propósito, apesar de ter sido o ano pandêmico com o isolamento social e o ensino remoto emergencial, a edição do Fórum Nacional NEPEG contou com muitos artigos publicados em diferentes temas. Embora, de modo geral, muitas pessoas tenham sido excluídas pela precariedade no acesso aos meios técnico-informacionais, várias outras tiveram a oportunidade de participar de eventos como esse, em formato remoto. Os custos costumam ser elevados com passagens, hospedagem, alimentação, entre outros, ao se realizar o deslocamento para um congresso fora do local de origem. Assim, o formato também possibilitou a participação de muitos pesquisadores que seriam limitados pelos motivos descritos.

A respeito dos artigos publicados por estudantes de Pós-Graduação em Geografia, identificam-se poucas pesquisas vinculadas aos usos do trabalho de campo para construir conhecimentos na Educação Básica. Um dos artigos teve como finalidade explorar, como neste texto, as publicações em outro evento sobre Geografia Escolar, o Encontro Nacional

de Práticas de Ensino de Geografia – ENPEG. Apesar de sua importância para o Ensino de Geografia no Brasil, a presente tese não explorou as publicações desse evento. A justificativa para isso se dá em função da dificuldade em encontrar as páginas da internet com os anais publicados no último decênio. Portanto, dado o valor desse encontro nacional para a Geografia Escolar brasileira, seria interessante que houvesse melhor organização e continuidade dos domínios virtuais com as publicações dos anais.

Outro artigo foi escrito com base nas discussões de uma disciplina cursada e abordou a terminologia de Estudo do Meio. Como dito anteriormente, essa tese defende que a prática em Geografia deve ser nominada como Trabalho de Campo, uma vez que compõe a assinatura pedagógica e geográfica, além da ontologia dos professores e professoras de Geografia. Não obstante, a Geografia pode ser inserida em práticas de Estudo do Meio quando realizada de forma interdisciplinar com outras áreas do conhecimento na escola e o trabalho de campo coloca-se como a uma das etapas dessa abordagem.

Ainda sobre a Pós-Graduação, em doze anos, apenas uma publicação apresentou resultados referentes à pesquisa de doutorado em Geografia. Nesse caso, o autor descreveu o modo como abordou o componente físico-natural relevo com o auxílio do trabalho de campo na Educação Básica. Esse fato demonstra que, embora a atividade seja considerada clássica no ensino de Geografia, ainda é pouco explorada em pesquisas que tentam compreender a construção de conhecimentos científicos por parte dos escolares com a mediação da Geografia Escolar.

Entre os artigos provenientes da Pós-Graduação no Fórum Nacional NEPEG, dois foram escritos pelo proponente desta tese. Um deles surge como desdobramento inicial da pesquisa bibliográfica, ainda na fase de Mestrado e versa a respeito do valor atribuído pelos professores da Educação Básica à eficiência do trabalho de campo nas aulas de Geografia. O outro, por sua vez, apresentou parte dos resultados da pesquisa defendida na dissertação de Mestrado, com estudantes do Sétimo Ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, junto à construção do conceito de cidade em Águas Claras – DF.

Esses resultados preliminares encorajam ainda mais o prosseguimento desta tese com o Trabalho de Campo enquanto metodologia para ensinar e aprender Geografia na escola, pois valida o espaço em aberto para pesquisas na área em interação com diferentes conceitos geográficos e instrumentos utilizados na escola. Identificou-se uma lacuna

sobre o modo como o caderno de campo foi aproveitado enquanto potencialidade na mediação didática durante o trabalho de campo, embora outras formas e técnicas fossem utilizadas para registrar e mobilizar conhecimentos por essa atividade. Defende-se o auxílio do caderno de campo na construção de conhecimentos científicos na escola e sua maior exploração para alcançar resultados e, quem sabe, orientar os professores da Educação Básica a produzirem os próprios materiais adaptados às realidades experienciais dos estudantes com ênfase nos conceitos. Desse modo, os lugares podem ser ressignificados para a compreensão dos fenômenos espaciais globais situados em seus territórios usados.

A experiência subjetiva do pesquisador deste trabalho com trabalhos de campo na Licenciatura foi pouco expressiva, de modo que os mínimos momentos ocorridos foram vazios de significação pedagógico-geográfica. Deslocamento com jovens adultos para lugares turísticos, pouca transparência quanto aos temas e conteúdos trabalhados, além da ausência de avaliações para verificar aprendizagem. No linguajar comum, tudo corria solto e os trabalhos de campo eram vistos como momentos de turismo proporcionados aos estudantes pelo curso de Geografia.

Ao se deparar com a vida docente, a falta de diretrizes sólidas dificultou profundamente a realização de trabalhos de campo na escola depois da formação acadêmica. A preocupação em saber características particulares, curiosidades e dados estatísticos sobre os lugares se tornava evidente, ao passo que os conceitos científicos eram relegados a segundo plano. Assim, o que ocorria na verdade eram passeios a cachoeiras, trilhas ecológicas, cidades históricas ou exposições em museus mediados pelas descrições dos guias locais. Embora também sejam momentos ricos para a socialização e até ocorra alguma aprendizagem, a carência de método inviabiliza a construção de conhecimento científico com objetivos bem definidos a serem alcançados.

Até aqui, o levantamento bibliográfico realizado nos anais de eventos e no periódico científico têm conduzido o pesquisador a reforçar o entendimento de que o trabalho de campo já é consagrado na formação de professores em fase de Licenciatura, mas as práticas conduzidas pelo rigor metodológico ainda são pouco divulgadas pelos meios científicos. Esse desafio de formar o professor-pesquisador precisa ser superado para que se consolide enquanto assinatura pedagógica da Geografia realizada na escola.

O próximo tópico apresentará as contribuições dos livros publicados sobre o trabalho de campo na Geografia Escolar.

4.3 – O que dizem as publicações em livros sobre o trabalho de campo?

Nesta seção, serão apresentadas as contribuições de livros sobre trabalho de campo, publicados entre 2015 e 2024. Ao resgatar as publicações nesse formato, encontrou-se dificuldades em identificar exemplares com abordagem específica sobre o trabalho de campo em Geografia.

O recorte temporal de busca baseou-se entre os anos 2015 e 2024, com o uso das palavras-chave: trabalho de campo; ensino de Geografia. A procura foi realizada no site de buscas Google, mas não foram encontrados muitos livros sobre o tema. Dessa forma, a discussão ocorrerá com base nas publicações de Neves (2015); Moraes, Alves e Roque Ascensão (2018); Moraes e Sacramento (2021), Sousa e Silva (2022); Moraes e Garrido (2024). Entre os livros, é necessário reforçar que a obra de 2018 é uma coletânea de textos, dos quais selecionou-se dois artigos que abordam o trabalho de campo. São os casos de Moraes e Lima, além de Sacramento e Souza.

Estes livros são desdobramentos de trabalho de conclusão de curso na licenciatura; artigos publicados em grupo de trabalho de congresso científico, dissertação de mestrado, estágio em pós-doutorado, além de práticas escolares realizadas por professores da educação básica. Portanto, são resultantes de atividades acadêmicas e profissionais, com seriedade e compromisso de se alcançar uma educação geográfica que provoque a autonomia dos sujeitos e a valorização do trabalho de campo no contexto formativo. Além disso, é possível afirmar a existência de diversidade quanto às concepções e abordagens, além de aprofundamento teórico e metodológico distintos. Cabe apontar que muitos dos textos têm dificuldades em expressar o movimento de construção do conhecimento pelos estudantes e a mediação dos professores. Fato até mesmo justificado por conta do espaço para as discussões, pois são comuns às publicações em formato de coletâneas, com a presença de artigos de diversos autores. O quadro 4 a seguir apresenta a síntese dos livros e suas respectivas contribuições, que serão discutidas em seguida.

Quadro 4 - Publicações em livros sobre trabalho de campo

Ano	Autor (es)	Título do Livro	Origem	Temática
2015	Neves	Os trabalhos de campo no Ensino de Geografia: reflexões sobre a prática docente na educação básica	Trabalho de Conclusão de Curso	Discute a temática do trabalho de campo sob a relevância de utilizá-lo na formação do professor de Geografia e aplicá-lo na educação básica. Apresenta sugestões de roteiros de trabalhos de campo no município de Ilhéus - BA, com as três etapas defendidas ao longo do livro, sob as categorias paisagem e lugar. O livro coloca o trabalho de campo como sinônimo de estudo do meio e reforça a necessidade de desenvolvimento do trabalho de campo de forma interdisciplinar.
2018	Morais, Alves e Roque Ascensão	Contribuições da Geografia Física para o Ensino de Geografia	Colóquio de Pesquisadores em Geografia Física Ensino de Geografia	O livro possui diversos artigos provenientes do colóquio mencionado anteriormente, mas possui dois artigos dedicados inteiramente para explorar o trabalho de campo na Educação Básica, para abordar os componentes físico-naturais.
2021	Morais Sacramento	Trabalho de Campo e Ensino de Geografia	Graduação, Pós-Graduação em Geografia e Educação Básica	Apresenta diversas experiências de trabalho de campo realizados no estado do Rio de Janeiro, por estudantes graduandos, pós-graduandos e professores da educação básica, tendo vínculo direto ou não com essa especialidade. Demonstra como são múltiplas as possibilidades de se utilizar o trabalho de campo para construir conhecimentos geográficos.
2022	Silva e Sousa	Trabalho de campo no Ensino de Geografia: uma ferramenta pedagógica para docentes e discentes da educação profissional e tecnológica	Pesquisa em Mestrado	O livro apresenta um guia didático para que professores da educação básica possam realizar trabalhos de campo. Por ser pequeno, não se aprofunda nos aspectos teórico-metodológicos, mas apresenta um roteiro de trabalho de campo que se demonstra próximo das pesquisas desenvolvidas e publicadas em artigos sobre o trabalho de campo no Ensino de Geografia.
2024	Morais e Pereira	Trabalho de campo na aprendizagem geográfica: diálogos entre tradição, inovação e identidade	Pós-Doutorado em Geografia	Apresenta robustez teórica e metodológica ao defender o trabalho de campo como importante estratégia metodológica no ensino de Geografia, tanto na formação do professor, como na educação básica. Defende que o trabalho de campo é uma prática necessária para desenvolver o pensamento geográfico.

Fonte: elaboração própria.

O primeiro livro intitulado “Os trabalhos de campo no ensino de Geografia: reflexões sobre a prática docente na educação básica” (Neves, 2015) resulta de um trabalho de conclusão de curso na Licenciatura em Geografia, o qual explorou pontos relevantes ao desenvolvimento do trabalho de campo, como: (i) defasagem de produções acadêmicas a respeito do tema; (ii) uso no ensino de Geografia; (iii) metodologia no trabalho de campo; (iv) planejamento, realização e avaliação; e (v) uso dos conceitos de paisagem e lugar na condução da atividade.

Nessa obra, Neves (2015) defende a importância do trabalho de campo como prática metodológica na Geografia, pois argumenta sobre as experiências no processo formativo e a sensação pessoal de não ter conhecimento suficiente para organizar a atividade ao se tornar professora de Geografia. Em contrapartida, utiliza os termos *estudo do meio* e *trabalho de campo* como sinônimos, o que pode ser reconhecido como erro conceitual, pois, embora sejam atividades parecidas, diferenciam-se na epistemologia, na concepção de educação, na realização e nos resultados, como já discutido em Farias (2019a). Ainda assim, o livro trata da importância de envolvimento dos estudantes no processo de organização do trabalho de campo para retirar a centralidade do professor e proporcionar maior interação na prática, embora não se aprofunde tanto a respeito.

Ao apresentar a realização da atividade, Neves (2015) descreve um trabalho de campo tradicional, centralizado no professor, pois ele se torna o responsável por organizar todo o espaço para a saída com os estudantes, visitando-o previamente e planejando o que será realizado. Além disso, ao conceber a saída ao campo propriamente dita, argumenta sobre o uso de instrumentos de medição e coleta de materiais, caderneta de anotações e câmera fotográfica. Por fim, trata a avaliação mediante escrita de relatório.

Os conceitos de paisagem e lugar são acionados para o caráter geográfico do trabalho de campo, pois apresentam o cotidiano vivido e as formas espaciais, que manifestam a organização do espaço geográfico. Um ponto alto do livro surge com a seguinte defesa: “[...] os trabalhos de campo voltados ao ensino básico devem priorizar o espaço geográfico local e/ou regional, locais da vida do estudante [...]” (Neves, 2015, p. 51). Observação que revela cuidado com a resignificação da vida dos sujeitos no contexto de ensino-aprendizagem, para partir do vivido e do percebido e seguir rumo a concepções mais avançadas sobre a espacialidade dos fenômenos.

O livro de Neves (2015) é finalizado com a discussão sobre possibilidades e limitações do trabalho de campo. Entre as primeiras, elenca: articulação de teoria e prática; estímulo ao interesse pela Geografia; superação do protagonismo do professor; aprofundamento de conteúdos; aprimoramento da cartografia; promoção da interdisciplinariedade. Este último demonstra a confusão feita ao definir trabalho de campo e estudo do meio como sinônimos.

Sobre as limitações, o texto não apresenta clareza, mas aponta para um entendimento de que a distância entre a escola e o local do trabalho de campo; os custos com transportes; a falta de organização e o planejamento do professor; bem como a pouca participação dos estudantes podem dificultar o sucesso do trabalho de campo.

Além disso, o livro intitulado “Contribuições da Geografia Física para o Ensino de Geografia” (Morais; Alves; Roque Ascensão, 2018) é resultado do II colóquio de pesquisadores em Geografia Física e Ensino de Geografia, realizado em Goiânia, em 2016. Nele, encontra-se dois artigos que discutem o trabalho de campo, são os casos de Moraes e Lima (2018) e de Sacramento e Souza (2018). São essas as contribuições apresentadas a seguir.

Morais e Lima (2018) defendem o trabalho de campo como proposição metodológica, pois a realização dele ultrapassa as dimensões da empiria, uma vez que existem diferentes concepções metodológicas a sustentarem sua realização. Defendem a necessidade de articulação dos diferentes componentes físico-naturais para que os professores tenham condições de trabalhar o todo ao analisar o espaço e mencionam a possibilidade de utilizar imagens e recortes de jornal sobre determinados eventos, além da possibilidade exploratória das ferramentas tecnológicas como o *google maps*.

Os autores defendem a autoria dos estudantes na construção da aprendizagem e na condução do trabalho de campo. Esse fato demanda maior engajamento dos escolares no contexto organizacional e demonstra potência, pois retira o professor da condição de centralidade no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, o texto reflete sobre a formação de professores durante a licenciatura e o impacto exercido sobre esse profissional em formação ao participar de todas as etapas do trabalho de campo em sua graduação, pois reconhecerá o caráter pedagógico e terá maiores condições para refletir sobre a prática quando estiver como mediador do conhecimento em turmas dos ensinos Fundamental e Médio na Educação Básica.

Já no texto de Sacramento e Souza (2018), é destacada a contribuição do trabalho de campo na identidade da Geografia e do Ensino ao possibilitar a compreensão e crítica em uma leitura de diferentes lugares. Também se ressaltam as opções dos professores ao realizarem o trabalho de campo, no sentido de reconhecerem a concepção de ensino e de Geografia, o que revela a necessidade de se obter clareza ao realizar a atividade com os estudantes na Educação Básica, retirando-o das condições de improvisos e fortalecendo-a com base teórico-metodológica.

Ao sintetizar o artigo, as pesquisadoras consideram algumas das contribuições mais significativas do trabalho de campo, como: (i) interpretação de uma dada realidade; (ii) olhar crítico aos fenômenos espaciais; (iii) interação entre sujeito e ambiente para a produção de conhecimento *in loco*; (iv) uso de conceitos e conteúdos geográficos para o entendimento de fenômenos e sua espacialização; (v) promoção do conhecimento de uma Geografia desenvolvida no saber fazer. Ao costurar esses pontos, define-se uma prática pedagógica robusta no fazer docente, pois contribui na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de uma forma genuinamente geográfica de se raciocinar e pensar.

Em seguida, o livro *Trabalho de Campo e Ensino de Geografia* (Moraes e Sacramento, 2021) apresenta uma coletânea de artigos que discutem o trabalho de campo segundo um intercâmbio entre pesquisadores da UFG e da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro). O livro foi estruturado conforme a organização de grupos de estudantes partícipes de um trabalho de campo na esfera da formação universitária, onde cada grupo destaca sua contribuição no desenrolar da atividade. A obra também conta com relatos de experiências resultantes de práticas escolares e desdobramentos de pesquisas na pós-graduação.

Nesse livro, o trabalho de campo é apresentado por Sacramento e Queiroz (2021) como metodologia investigativa para levantamento de dados que inventariem o espaço, a partir da verificação de conceitos e conteúdos abordados anteriormente em sala de aula. Defendem: “É a partir dessa relação entre o ensino e a cidade, que a educação geográfica e o trabalho de campo possibilitam metodologias que promovam nos estudantes o desenvolvimento de uma consciência espacial e a compreensão dos seus espaços vividos” (Sacramento e Queiroz, 2021, p. 49). As condições para a consciência e a compreensão são necessárias ao desenvolvimento de uma forma de pensar por intermédio da Geografia, o que novamente reforça a necessidade de ir além dos conteúdos por eles mesmos.

O livro ainda apresenta outras experiências práticas a respeito do trabalho de campo, que podem ser muito úteis aos professores da Educação Básica com o objetivo de diversificar as práticas realizadas na escola, bem como aprofundar-se em buscas teóricas ao ler os referenciais utilizados. Assim, entre as práticas, demonstra-se o uso de: (i) redes sociais no trabalho de campo; (ii) componentes físico-naturais para desenvolver a cidadania pelo trabalho de campo; (iii) jogos no trabalho de campo; (iv) maquete no trabalho de campo; além da interação do (v) trabalho de campo e literatura em roteiro geoliterário; e (vi) trabalho de campo em perspectiva da Geografia Cultural.

Essa obra ilustra possibilidades do trabalho de campo diante da criatividade dos pesquisadores, do repertório cultural das diferentes espacialidades e dos problemas identificados. Embora não se aprofunde em teorizações, demonstra o campo do possível e do espaço em aberto, para desenvolver o trabalho de campo conforme as intencionalidades e objetivos que se deseja alcançar. Portanto, contribui com o processo formativo inicial e continuado de professores de Geografia que desejam incorporar o trabalho de campo à sua prática didática.

As práticas apresentadas podem servir de referência aos professores por demonstrar como o trabalho de campo é diverso e adaptável às realidades espaciais e cotidianas. Assim, os professores podem inovar em suas práticas, pois a reprodução literal do trabalho de campo e seus resultados dificilmente serão alcançados, seja por conta dos espaços, ou pela existência de diferentes sujeitos envolvidos na atividade.

Na sequência, o quarto livro intitulado “Trabalho de campo no ensino de Geografia: uma ferramenta pedagógica para docentes e discentes da educação profissional e tecnológica” (Sousa e Silva, 2022) desdobra-se de uma pesquisa de mestrado profissional e apresenta um guia didático para professores desenvolverem o trabalho de campo em suas práticas. Apresenta a concepção seriada em três etapas, abordando o pré-campo, campo e pós-campo.

Pelo livro ser sistematizado enquanto guia didático, não se aprofunda em teorizações, mas apresenta o resultado do trabalho de campo desenvolvido na pesquisa para a dissertação de mestrado. Apesar disso, é relevante para professores iniciantes, pois demonstra um caminho para realizar a atividade prática ao iniciar a carreira. O que reforça, novamente, a necessidade do professor capaz de refletir sobre a própria prática, mesmo que influenciado pelo que outros já fizeram, com a devida ressalva de não copiar

uma fórmula preparada, pois cada realidade e grupos de sujeitos escolares é muito particular.

O último livro foi o que apresentou, de modo específico, a teorização mais robusta sobre o tema da tese. Intitulado como “Trabalho de Campo na Aprendizagem Geográfica: diálogos entre tradição, inovação e identidade” (Morais; Pereira, 2024), desdobra do processo de pós-doutorado da pesquisadora Eliana Marta Barbosa de Moraes (UFG) e agrega a diferentes provocações e reflexões sobre a atividade prática no processo formativo de professores, o uso metodológico na sala de aula e a aprendizagem dos estudantes.

Dentre os questionamentos iniciais do livro, um provocou fortes inquietações, porque abordou as características presentes no trabalho de campo que queira considerar-se geográfico. Ao levantarem esse ponto, Moraes e Pereira (2024) trazem uma questão importante para que a atividade não se confunda com recreação ou estudos interdisciplinares, mesmo no caso da escola, onde as oportunidades de atividades como a debatida costumam ser vistas como raras e aproveitam o espaço para a integração de diferentes professores e disciplinas. Esse aspecto reforça a necessidade de agregar identidade geográfica a essa prática, que também é realizada por outros campos do conhecimento. Defende-se nesta tese que as perguntas geográficas e o uso de elementos espaciais à luz de uma categoria geográfica como o território são indispensáveis para que a identidade geográfica se faça presente na atividade. Assim, o trabalho de campo ultrapassa a barreira da descrição da paisagem e pode contribuir com a mobilização do raciocínio geográfico para a atuação cidadã.

Outro questionamento inicial que mobilizou reflexões importantes ao desenvolvimento desta tese refere-se à necessidade pedagógica do trabalho de campo. Nesse ponto, a tese defende tratar-se de um caminho alternativo ao modelo tradicional escolar, referente ao ensino pautado pelas orientações do professor, deixando o estudante em segundo plano, com foco no ensino e não na aprendizagem. Dessa maneira, o trabalho de campo se constitui em metodologia alternativa, pois, além de retirar o estudante do espaço formal escolar, pode incluí-lo na construção da atividade.

A respeito da concepção de trabalho de campo, Moraes e Pereira (2024) apresentam uma que se aproxima da construção elaborada nesta tese, pois defendem que a atividade é processual, enquanto a tese argumenta sobre a sua organização como um

projeto com maior prazo para abordagens temáticas e conceituais; aulas; e retomadas de ações com os estudantes. Moraes e Pereira (2024) também defendem o trabalho de campo como instrumento mediador da aprendizagem que potencializa o pensamento geográfico, esta tese defende a mediação didática do professor na organização do trabalho de campo como indispensável ao sujeito, para que aprenda a pensar com o território organizado para o desenvolvimento do novo – a proposta da UTA. Ademais, Moraes e Pereira (2024) apresentam a importância da intencionalidade do professor.

Os pesquisadores Moraes e Pereira (2024) também agregam questões referentes ao trabalho de campo como um conceito construído para a Geografia e destacam: (i) a compreensão da abrangência, multiplicidade e complexidade envolvida na análise de algo no espaço geográfico; (ii) a compreensão do espaço geográfico como dinâmico e mutável; e (iii) o protagonismo diante de situações-problema envolvidas no cotidiano. São pontos que destacam a relevância pedagógica do trabalho de campo na prática docente e na contribuição da Geografia para o desenvolvimento dos escolares.

A estratégia da mediação didática também é um ponto levantado por Moraes e Pereira (2024). Os pesquisadores acionam Vigotski, com a abordagem sobre instrumentos e signos promovidos pelo trabalho de campo na atividade mediadora. Para eles:

[...] No caso específico do trabalho de campo, tendo o docente o papel direcionador de planejar, realizar e avaliá-lo, consideramos que ele se situa como mediador, mobilizando nessa construção instrumentos e signos, intervindo, estes últimos, diretamente nas funções psicológicas superiores dos diversos sujeitos envolvidos nessa atividade (Moraes; Pereira, 2024, p. 56).

Por mais que se queira retirar o professor da centralidade do processo de construção do trabalho de campo, também é necessário reconhecer o seu papel nas intencionalidades de desenvolvimento da atividade, pois espera-se desse profissional a formação voltada para atuar nesse sentido. Inclusive de contribuir com a organização dos escolares para que participem de forma mais ativa, mesmo com os obstáculos impostos pela falta de maturidade como é o caso dos mais novos. Assim, concorda-se novamente com Moraes e Pereira (2024, p. 60), quando afirmam: “[...] professor é mediador, pois o estudante é o responsável pela construção do conhecimento”. Sendo assim, o professor é relevante e sua presença deve ser considerada essencial, para o bom desempenho da aprendizagem.

Os pesquisadores ainda tecem considerações a respeito do desenvolvimento do trabalho de campo, que envolve: (i) mobilização de conhecimento prévio; (ii) problematização; (iii) trabalho com o cotidiano; (iv) estudante como sujeito; (v) trabalho individual e coletivo; (vi) relação teoria e prática; e (vii) interescolaridade (Morais; Pereira, 2024). Tais etapas envolvidas na realização do trabalho de campo contribuem para superar a perspectiva mais utilizada: o campo dividido em três (pré-campo, campo e pós-campo), pois mobilizam diferentes situações, que permitem maior movimento entre os objetivos que se deseja para que os estudantes alcancem a aprendizagem

O trabalho de campo desenvolvido como pesquisa e proposto nessa tese como percurso metodológico utilizou: (i) entrevista com o professor regente; (ii) questionário com os estudantes; (iii) aulas dialogadas do professor regente com a turma; (iv) definição da UTA com a cartografia colaborativa; (v) atendimento a demandas estudantis, captadas pela observação do pesquisador durante as aulas dialogadas; (vi) uso de caderno de campo individual e respostas a situações-problema em atividade coletiva; (vii) uso de perguntas geográficas para mobilizar possíveis soluções às situações-problema. Esses passos buscaram avançar de um trabalho de campo sistematizado em três etapas, para construí-lo de maneira colaborativa, concebendo-o como um projeto, para realizar a leitura territorial do espaço onde a escola está situada e a maneira como os estudantes interagem ou não com essa espacialidade.

Ao abordarem a relevância da aprendizagem geográfica, Moraes e Pereira (2024), defendem a premissa da descoberta, fato que dialoga com esta tese, que defende a aprendizagem como o desenvolvimento do novo, que potencializa o ser humano em suas atividades ao longo da vida. Ainda sobre aprendizagem, Moraes e Pereira (2024) questionam sobre qual sujeito o professor deseja formar: o da competição ou do pensamento intelectual, voltado para a atuação cidadã? Essa pergunta é pertinente, pois a identificação da UTA e sistematização do trabalho de campo conduzidos nesta pesquisa, ocorreram para que situações-problema fossem resolvidas, sob o olhar territorial. Significa que a intencionalidade com a pesquisa decorreu de contribuir com a formação de sujeitos que reconhecem problemas, mas que também têm condições de propor soluções. Esse fato, conduz os sujeitos à autonomia da vida, pois tornam-se mais aptos à tomada de decisões para o bem-estar coletivo, o que ultrapassa a ontologia neoliberal da competitividade imposta aos sujeitos, mesmo os que se encontram em situação de vulnerabilidade.

Dessa maneira, ao pensar na relevância da aprendizagem geográfica pelo trabalho de campo, Moraes e Pereira (2024) afirmam:

É preciso, também, levantar problemáticas associadas ao conhecimento prévio dos estudantes, relacionadas ao seu cotidiano e àquilo que está sendo observado no trabalho de campo. É importante que os estudantes sejam mobilizados no diálogo, para que seus conhecimentos sejam compartilhados e subsidiem a construção de conceitos (Moraes; Pereira, 2024, p. 156).

Ao tecer essas considerações, é reconhecida a necessidade pedagógica do trabalho de campo, pois não apresenta apenas as características e curiosidades de um local específico, mas mobiliza-se uma forma de raciocínio muito particular, organizado pelo conhecimento Geográfico, o qual apresenta condições para auxiliar os sujeitos na tomada de decisões e ações inseridas nos espaços de vida cotidiana.

Como sequência ao texto, o próximo tópico apresentará o resultado da pesquisa no repositório de dissertações e teses da CAPES e as reflexões provenientes de três teses.

4.4 – As teses de doutorado e o uso do trabalho de campo na Geografia escolar

O levantamento de teses no repositório da CAPES sobre a temática em questão utilizou as palavras-chave: trabalho de campo e ensino de Geografia. A partir desse critério, identificou-se 114 teses no geral, mas, ao refinar para a área de conhecimento definida como Geografia, surgiram 32 teses. Entre estas últimas, apenas três utilizavam o termo Trabalho de Campo no título e abordaram sobre essa metodologia na Geografia Escolar.

É necessário esclarecer que não houve a busca por dissertações sobre o tema, pois Radtke (2022) já levantou esses dados em seu processo de doutoramento. Dessa maneira, o interesse da presente pesquisa é identificar o que já foi realizado em outras teses de doutorado, para agregar o caráter inédito dessa pesquisa e o possível avanço para a perspectiva que se vale da UTA para a leitura territorial mediada pelo professor de Geografia no Trabalho de Campo. O quadro a seguir sistematiza as três teses que serão discutidas em sequência.

Quadro 5 - Teses sobre trabalho de campo na Geografia Escolar

Ano	Autor (es)	Título do Livro	Origem	Temática
2018	Lima	Metodologia de Trabalho de Campo em Paisagem Fluvial e sua Aplicação no Ensino de Geografia	Tese – UFPE	O trabalho de campo é método científico de levantamento de dados e validação de teorias científicas. Portanto, utilizou-se o método como estratégia de letramento científico com estudantes do Ensino Médio em uma escola militar de Recife – PE. Considera a importância do trabalho de campo para desenvolver a condição de observador-pesquisador pelos estudantes.
2019	Fonseca	Ensino de Geografia a partir da temática relevo: uma abordagem escalar, utilizando a metodologia de trabalho de campo para encaminhamentos didáticos no Ensino Médio	Tese – UFG	O trabalho de campo foi o caminho utilizado para o desenvolvimento de atividades com professores da Educação Básica em Mato Grosso para compreender o ensino da temática relevo e o trânsito entre diferentes escalas. O trabalho de campo foi utilizado como estratégia para compreender o desempenho dos professores no ensino de relevo diante de uma rota geográfica definida pelo pesquisador. Selecionou um professor entre o grupo de sujeitos, para avaliar o desempenho de aprendizagem sobre relevo ao desenvolver uma prática de trabalho de campo com estudantes do Ensino Médio.
2022	Radtke	O Trabalho de Campo como Aula: potencialidades para a formação do pensamento geográfico na Educação Básica	Tese – UFG	A tese levantou a produção de dissertações e teses sobre trabalho de campo na educação geográfica. Ademais, avaliou o modo como cinco professores de Geografia da rede municipal de Goiânia concebiam o trabalho de campo, mediante análise de sistemas conceituais desses professores. Em função da pandemia de COVID-19, não aplicou um trabalho de campo com professores, apresentando uma proposição com base nesse levantamento bibliográfico do trabalho de campo reconhecido como aula.

Fonte: elaboração própria

Para seguir uma ordem cronológica, serão apresentadas e discutidas, as contribuições de Lima (2018), Fonseca (2019) e Radtke (2022). São três teses temporalmente próximas do ano de defesa desse proponente (2025), fato que demonstra o crescente interesse em pesquisar a potência dessa prática clássica entre professores de Geografia, embora acompanhe essa ciência, desde a sua sistematização no século XIX.

Feitas essas considerações iniciais, parte-se às contribuições das teses identificadas no repositório da CAPES. Em Lima (2018), a tese foi construída seguindo a premissa do trabalho de campo como método científico de levantamento de dados e validação de teorias científicas. A atividade foi realizada em Pernambuco, com estudantes do Ensino Médio e focou no estudo de uma bacia hidrográfica, seguindo o método

científico do trabalho de campo típico do geógrafo em sua atividade profissional. A premissa é a de que o trabalho de campo é relevante para desenvolver a condição de observador-pesquisador nos estudantes e, para isso, reforça que se trata de uma atividade complementar às aulas, para: “[...] confirmar e concretizar as exposições feitas pelo mestre em aula” (Lima, 2018, p. 54).

A tese de Lima (2018) também apresenta o trabalho de campo no ensino de Geografia como a síntese de análise da paisagem pelo geógrafo, afirmando tratar-se do laboratório do professor de Geografia. Afirmar também ser técnica de ensino de Geografia, além de levantamento de dados sobre o lugar. Em acréscimo, aponta para a necessidade do trabalho de campo realizar a análise local, para dialogar com os fenômenos espaciais mais amplos, pois não se trata de excursão, mas sim de pesquisa voltada para a aprendizagem.

Ainda em Lima (2018), é possível identificar algumas concepções, como: (i) compreensão do espaço social; (ii) ilustrar conteúdos de sala de aula; (iii) evidência empírica de verdades teóricas. Trata-se, portanto, de um trabalho de campo de viés tradicional, embora efetivo no que diz respeito ao ensino-aprendizagem, pois até mesmo as práticas tradicionais podem surtir efeito de aprendizagem e se apresentar como diferente aos estudantes, reproduz algo já comum na formação de geógrafos.

A categoria utilizada por Lima (2018) foi a paisagem e a principal técnica, a observação e o registro em caderno de campo. Todo o percurso foi delimitado pela própria pesquisadora, como Farias (2019a) realizou em sua dissertação. Portanto, os estudantes tiveram a oportunidade de aprender em contexto de instrumentalização e letramento científico, mas não colaboraram na identificação do fenômeno a ser estudado, pois este já chegou pronto.

Já em Fonseca (2019), o trabalho de campo abordou a temática relevo e partiu dos conceitos de lugar, paisagem e escala. A tese foi desenvolvida no estado de Mato Grosso, junto de professores de Geografia atuantes no Ensino Médio da rede pública dessa unidade federativa.

Ao defender o caráter colaborativo, Fonseca (2019) trabalhou junto aos professores para analisar o envolvimento desses sujeitos quanto ao ensino da temática relevo em um trânsito de diferentes escalas, com a mediação pelo trabalho de campo. Para tanto, realizou entrevistas, oficina e um trabalho de campo com os professores, no

percurso definido pelo pesquisador. Nesse momento da tese, houve o acompanhamento das sugestões dos professores partícipes para o reconhecimento de possíveis rotas próprias, na tentativa de chegar à conclusão de um local a ser explorado pelos estudantes. Novamente, surge a intervenção imediata do pesquisador ao recortar o percurso definido para a atividade prática.

Após instrumentalização dos professores quanto ao percurso metodológico de aplicação do trabalho de campo sugerido por Fonseca (2019), houve a seleção de um professor de Geografia, para que aplicasse a proposta junto aos estudantes. Nesse caso, a pesquisa alcançou uma segunda etapa, a de condução pelo professor da Educação Básica e construção de conhecimentos pelos estudantes. A atividade ocorreu de forma tradicional com a perspectiva de etapas como realizado em Farias (2019a) e contou com o apoio de outros professores da escola, como História e Biologia. Portanto, revela os desafios comuns do professor da Educação Básica, que precisa contar com o companheirismo de seus colegas de trabalho para o desenvolvimento de uma atividade tradicional na Geografia, mas diferente e inovadora para aquela realidade escolar.

Sobre as concepções de trabalho de campo, é possível reconhecer a abordagem tradicional em algumas citações, pois Fonseca (2019) destaca: (i) trabalho de campo é elemento integrador e auxiliador do professor e do livro didático; (ii) serve para validar teorias e conceitos; (iii) a teoria serve para revelar a essência dos fenômenos geográficos; (iv) permite aos estudantes a percepção de fazer parte do mundo. São pontos relevantes no fazer do trabalho de campo e demonstram esforço proveniente da experiência profissional do pesquisador e das próprias reflexões junto aos professores partícipes. No entanto, revela a dificuldade em avançar e inovar em uma atividade clássica da Geografia, componente da ontologia do geógrafo.

A sistematização em um trabalho de campo, que pode ser reconhecido como tradicional, pois sistematizou-se em etapas, assim como Lima (2018) e Farias (2019a), apresenta-se como novidade na base empírica da pesquisa, pois é notório que professores na Educação Básica enfrentam dificuldades em refletir sobre a própria prática e ultrapassar o caráter dos passeios guiados, pois, como já mencionado anteriormente, são importantes no cotidiano dos escolares, mas perdem o foco e a identidade disciplinar da Geografia.

A tese de Fonseca (2019) é importante para revelar o encaminhamento da temática relevo na rota geográfica definida pelo pesquisador para a abordagem na Educação Básica. No entanto, o trabalho de campo é apresentado como meio para se alcançar os resultados de aprendizagem. Desse modo, é compreensível que o maior foco tenha sido dado ao tema em trânsito com a escala, sendo a metodologia abordada algo mais trivial, embora tenha ocorrido o zelo pelo rito metodológico.

Em Radtke (2022), por fim, houve uma investigação mais complexa no ponto de vista do levantamento sobre as pesquisas de pós-graduação já realizadas a respeito do trabalho de campo na Geografia Escolar e a maneira como cinco professores da rede municipal de Goiânia poderiam percebê-lo e desenvolvê-lo diante da elaboração de sistemas conceituais. Essa pesquisa foi realizada em contexto pandêmico, portanto, não houve intervenção empírica para realizar uma prática de trabalho de campo com estudantes da escola pública. Sua relevância advém do reconhecimento teórico para a proposição do trabalho de campo como aula, o que, segundo os recortes conceituais da pesquisadora, avança em contribuir com inovação nessa metodologia.

A tese demonstra preocupação em centralizar o estudante no processo de realização do trabalho de campo e tem o olhar mais voltado para essa metodologia, posto que não utilizou nenhum recorte temático ou conceitual para aplicá-lo enquanto atividade prática para levantamento de informações empíricas. Segundo Radtke (2022):

“É preciso instigar o estudante para a tomada de iniciativa, para que ele crie interpretações próprias, elabore questionamentos e não imite simplesmente. Os trabalhos de campo que proporcionam esses momentos podem auxiliar o docente que visa potencializar esse “olhar geográfico e investigativo no estudante” (Radtke, 2022, p. 26).

A centralidade no estudante é um diferencial desejado e percebido no discurso dos professores e escolas que não se almejam tradicionais, pois ocorre a ativação do próprio sujeito com envolvimento no seu contexto de construção de conhecimentos e no indicativo de reconhecer a aprendizagem e o desenvolvimento, em comparação a outros momentos, quando havia o predomínio do conhecimento cotidiano. Portanto, há condições do estudante fazer a leitura do mundo mediante a leitura do território pelo trabalho de campo.

Para tanto, Radtke (2022) completa:

[...] é imprescindível existir nos trabalhos de campo, assim como em qualquer aula de Geografia, a assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas e operativas dos estudantes

para o processo de ensino e aprendizagem escolar seja realmente efetivo (Radtke, 2022, p. 28).

Eis uma contribuição significativa da mediação do professor e dos instrumentos como o caderno de campo para conduzir esse processo de desenvolvimento cognitivo mediante operações bem intencionais e assertivas, para contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento em Geografia.

De volta ao processo de levantamento de teses e dissertações, houve um retrospecto do trabalho de campo na Geografia, antes e depois do processo de sistematização enquanto ciência. Conforme a sistematização de Radtke (2022), havia oito dissertações e apenas uma tese com perspectivas sobre o trabalho de campo na Geografia Escolar. Eis algumas conclusões levantadas pela pesquisadora: (i) os estudantes são os sujeitos principais; (ii) a maior parte dos trabalhos foi desenvolvida na educação básica; (iii) pesquisas vinculadas à importância da metodologia; (iv) valorização e desvalorização da prática; (v) adaptação de parâmetros já existentes na literatura; (vi) criação de roteiros; (vii) foco em estratégia metodológica. Para a pesquisadora: “[...] poucos trabalhos [...] pesquisam especificamente o conhecimento geográfico dentro das metodologias de trabalho de campo, e isso é algo preocupante no que se refere ao âmbito epistemológico dessa ciência” (Radtke, 2022, p. 69).

Quanto ao desempenho dos professores partícipes de sua pesquisa, apesar da autora não ter conduzido um trabalho de campo junto a eles, em razão do contexto pandêmico, ela destaca a necessidade do trabalho de campo reconhecido como aula, inserido em caráter investigativo diante das informações empíricas analisadas pelos sistemas conceituais elaborados por esses sujeitos. Para a pesquisadora:

[...] o entendimento de que o trabalho de campo é aula ajuda a transformar essa perspectiva tradicional de que os trabalhos de campo servem para verificar, ilustrar, comprovar o que é tratado em sala. Assim, a perspectiva de aula poderá potencializar a superação da visão tradicional que temos dessa metodologia nas universidades e, principalmente, nas escolas (Radtke, 2022, p. 167).

A concepção do trabalho de campo como aula é diferente das demais propostas apresentadas e discutidas nas dissertações e teses, embora exista a defesa da sistematização processual em pré, campo e pós-campo, por essa pesquisadora, o que seria apontado como eficiente, embora tradicional.

Feito esse levantamento de três teses referentes ao trabalho de campo na Educação Básica, abre-se o reconhecimento de um espaço para avançar com a tese deste proponente,

pois identificou-se até o momento a defesa do trabalho de campo como atividade metodológica envolvida no levantamento de dados, validação de teorias e conceitos discutidos anteriormente na escola e, em seguida, a proposição como aula.

Dito isso, entende-se que o avanço dessa tese consiste em contribuir com a leitura territorial dos sujeitos escolares e a integração deles no processo de organização e conclusão do trabalho de campo, pois a UTA onde a atividade ocorre é acionada pelos usos do território por esses sujeitos, bem como a conclusão diante da resolução de situações-problema é identificada pelas intervenções dos escolares.

Assim, o trabalho de campo pode avançar para além da validação de conceitos, embora se utilize deles para o letramento territorial diante da compreensão de situações geográficas que dinamizam o espaço e a configuração territorial vigente naquele tempo. Indica-se, portanto, uma possibilidade de criação original de cada território estudantil, mobilizado pela centralidade da escola, contribuindo para o campo do possível como espaço em aberto para atuações desses sujeitos, sobretudo os que se encontram em condições de vulnerabilidade social, desterritorializados de seus espaços de moradia e reterritorializados em outros espaços, por decisão vertical de sucessivos governos que buscam a redução de custos como objetivo que ultrapassa as finalidades pedagógicas do desenvolvimento humano com a educação de base territorial.

Para concluir este tópico e agregar uma discussão internacional sobre o trabalho de campo, apresenta-se a atualização da pesquisa realizada em Farias (2019a), com os artigos mais recentes, identificados na base internacional de dados *Web of Science*.

4.5 – Chegou-se até aqui pelo Brasil, mas e o cenário internacional?

Ainda em continuidade ao levantamento bibliográfico, utilizou-se a base de dados *Web of Science*. Essa plataforma permite o acesso a publicações de alto impacto no mundo todo e é obtida por meio de assinatura fornecida pelo vínculo de aluno da pós-graduação nas universidades públicas do Brasil via acesso Cafe (Comunidade acadêmica federada) da CAPES.

Essa pesquisa surgiu por orientações obtidas no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília, na disciplina de Teoria e Método, ainda durante o

mestrado. Segundo o programa, o objetivo de utilizar bases de dados internacionais advém da necessidade de promover a maior internacionalização das pesquisas e promover impacto ao redor do mundo.

Realizou-se a pesquisa com as seguintes palavras-chave: *School Geography*, *Fieldwork*, *Geography*, *Geography Teaching*, entre os anos de 2017 e 2022. A partir dessa busca, foram selecionados 12 artigos de autores e experiências internacionais.

Esse levantamento na plataforma serve para complementar os estudos realizados no ano de 2018 quando do desenvolvimento de minha pesquisa de Mestrado em Geografia, também pela Universidade de Brasília (UnB), publicado em Farias (2019a) e Farias (2019b). Assim, houve a necessidade de atualizar o levantamento bibliográfico internacional referente ao tema do trabalho de campo no ensino de Geografia, desde a educação básica à formação de profissionais em Geografia, isto é, professores e geógrafos.

A respeito dos artigos encontrados na *Web of Science*, nota-se que os autores estão diretamente envolvidos com o uso do trabalho de campo nos cursos de Geografia do Ensino Superior. Poucos foram os artigos que abordavam de alguma maneira a atividade para a Educação Básica e retratavam apenas as potencialidades de lugares específicos para que os professores utilizassem em práticas de campo, como é o artigo de Ünlü e Özdemir (2018). Eles mapearam pontos de Istambul, na Turquia, que poderiam ser utilizados para trabalhos de campo adequados a aquisição de habilidades previstas no currículo escolar turco. Ressaltam a importância de se conhecer os espaços ao redor da escola e do espaço de vivência dos sujeitos, uma vez que

Se o professor de Geografia não conhecer o ambiente geográfico em que vive, não saberá qual trabalho de campo será realizado em qual área. Esta situação é um dos fatores mais importantes para que não se possa realizar estudos de campo apropriados e corretos (Ünlü e Özdemir, 2018, p. 50, tradução minha).³³

Essa abordagem comunga com a perspectiva desenvolvida nesta tese com a UTA, o que reforça o caráter dos professores de países emergentes, como o Brasil, utilizarem a

³³ Trecho no original: Coğrafya öğretmeni yaşadığı coğrafi çevreyi iyi bilmez ise hangi alanda hangi kazanıma uygun arazi çalışması yapılacağını da bilmeyecektir. Bu durum kazanımlara uygun ve doğru arazi çalışmalarının yapılamamasında en önemli etkenlerdendir. Traduzido com o auxílio da ferramenta <https://www.deepl.com/pt-BR/translator>.

escala local e o território para conduzir as atividades e mediar a construção do conhecimento geográfico por parte dos estudantes.

É importante notar o envolvimento dos professores de Geografia com a ciência geográfica e o processo formativo dos estudantes em outras realidades do mundo, pois visualizam-se semelhanças nos desafios e descobrem-se os avanços alcançados até o momento, que podem servir de inspiração para trabalhos realizados na realidade brasileira.

A princípio, pode-se adiantar que o reconhecimento da importância de se utilizar o trabalho de campo na Educação é compartilhado por autores que publicaram artigos sobre as realidades na Turquia, na China, no Reino Unido, na Sérvia, no Canadá e nos Estados Unidos. Eles entendem que essa prática contribui para a melhor formação dos estudantes na Graduação em Geografia e para a prática dos conhecimentos técnicos dos geógrafos.

É importante destacar que a presente tese versa a respeito da Educação Básica, mas, por falta de estudos que explorem as potencialidades nesse segmento da educação geográfica, segundo essa base internacional, os artigos desenvolvidos nas experiências do Ensino Superior contribuem para tal. Assim, chega-se ao quadro 6 com a sistematização dos artigos selecionados na *Web of Science*.

Quadro 6 Artigos selecionados na Web of Science entre 2017 e 2022

Ano	Autor (es)	Título	Categoria	Temática
2018	Andelković, Dedjanski e Pejic	Pedagogical benefits of fieldwork of the students at the Faculty of Geography in the light of the Bologna Process.	Formação de profissionais em Geografia	O artigo analisa as implicações da assinatura de um acordo europeu a partir da experiência na Sérvia. A convenção de Bologna propõe a unificação de sistemas universitários em 51 países europeus, de modo a garantir a qualidade da formação no Ensino Superior. O artigo destaca as implicações desse acordo no contexto do trabalho de campo no curso de Geografia, entre outros. Reforça a importância do trabalho de campo para abordagens de aprendizagens centradas no estudante, como o caso da aprendizagem integrada, estratégia focada no ensino e estratégia de aprendizagem colaborativa.
2018	France e Haigh	Fieldwork@ 40: Fieldwork in geography higher education.	Revisão bibliográfica	O artigo revisou 129 publicações ao longo de quarenta anos a partir da revista <i>Journal of Geography in Higher Education</i> . Identificou três momentos sobre a prática de campo, a saber: (i) centralidade no professor; (ii) aprendizagem ativa; (iii) emprego de tecnologias e engajamento dos estudantes. Ressalta-se que o trabalho de campo é o espaço onde os geógrafos aprendem a conectar as teorias com mundo real e a praticar o que consideram geocapacidades – habilidades geográficas-chave, além de habilidades gerais como a resolução de problemas.
2018	Tilling	Ecological science fieldwork and secondary school biology in England: does a more secure future lie in Geography?.	Trabalho de Campo na Educação Básica	Aborda as potencialidades do trabalho de campo desenvolvido por professores de Geografia e o modo como os professores de Biologia podem aproveitar a oportunidade para abordar questões sobre ciências e ecologia. Esclarece o fato de professores de Biologia não se interessarem tanto pela prática de campo e da pouca experiência formativa desses professores, se comparados aos de Geografia. Ressalta ainda que o interesse da Geografia por questões ambientais, mudanças climáticas e a própria ecologia, aproximou-a da Biologia e compartilham de algumas semelhanças a serem trabalhadas de forma interdisciplinar.
2018	Ünlü e Özdemir	Ortaöğretimde fiziki coğrafya kazanimlarina uygun arazi çalışmalarının planlanması (İstanbul ili örneği).	Trabalho de Campo na Educação Básica	O artigo está publicado originalmente na língua turca, mas foi traduzido a partir da plataforma <i>DeepL Translate</i> . Em português, o título ficou: Planejamento do Trabalho de Campo adequado para resultados de Geografia Física no Ensino Médio (Amostra de Istambul). Os pesquisadores analisaram qualitativamente o currículo do ensino médio na Turquia e organizaram lugares para a realização de trabalhos de campo voltados à Geografia Física em Istambul. Como problema, identificaram a falta de orientações nos documentos sobre possíveis lugares destinados ao campo. Remonta-se ainda aos autores clássicos como Humboldt e Ritter para justificar o uso do trabalho de campo e identificar as potencialidades para a Geografia Física e Humana, embora reforcem que essa atividade está mais vinculada à Geografia Física. Os autores apresentam os pontos e descrevem brevemente em tom de sugestão sobre como poderiam ser utilizados.
2019	Tucker e Horton	“The show must go on!” Fieldwork, mental health and wellbeing in	Formação de profissionais em Geografia e Saúde Mental	O artigo cruza as características do trabalho de campo com as ansiedades expressas pelos estudantes em condições de competitividade neoliberal, dispostas na formação universitária. A pesquisa foi realizada com 39 sujeitos no Reino Unido que se identificavam com alguma condição de saúde mental. O artigo se propõe a entender como esses problemas mentais podem aparecer em espaços específicos da Geografia, Ciências da Terra

		Geography, Earth and Environmental Sciences.		e Meio Ambiente. Os autores reforçam essa necessidade ao entenderem que é função do geógrafo formado ter condições de conduzir os trabalhos de campo. Os trabalhos de campo são criticados sob a perspectiva pós-colonial, feminista e dos direitos de inclusão, pois argumentam que as práticas ainda são organizadas predominantemente por homens, em espaços inacessíveis a pessoas com deficiências. Assim, revelam possíveis incapacidades. Os autores concluem com possibilidades de organizar trabalhos de campo que possibilitem a criação de espaços menos tóxicos socialmente para sujeitos com dificuldade de convivência social.
2020	Ari.	Fieldwork in geography undergraduate degree programmes of Turkish Universities: status, challenges and prospects.	Formação de profissionais em Geografia	O artigo avalia o uso dos trabalhos de campo em todos os cursos de Geografia da Turquia. Assim, descobre-se que, embora a atividade seja aplicada, falta sistematização científica, coleta de dados a respeito das informações empíricas encontradas e integração com o currículo dos cursos, uma vez que os professores realizam de forma tradicional, centralizada em suas práticas e separadas do rigor metodológico. O autor apresenta uma série de problemas envolvidos na realização dos trabalhos de campo, que vão da falta de recursos financeiros à ausência da previsão de trabalhos de campo nos currículos de Geografia das universidades turcas, além de não existir uma disciplina específica para a preparação técnica dos trabalhos de campo, o que limita legalmente o repasse de verbas para que a atividade seja realizada. Apesar de ser outro texto turco, esse estava em língua inglesa.
2020	Gray et al.	Doing strong collaborative fieldwork in human geography.	Formação de profissionais em Geografia	O artigo apresenta como método o uso do trabalho de campo colaborativo em Geografia Humana, de modo que os dados, as interpretações e a escrita possam ser compartilhados a partir de diferentes interpretações acerca de um mesmo fenômeno. Isso significa que, segundo os autores, o método era pouco utilizado em Geografia Humana, ao passo que em outras áreas, o assunto já era utilizado para otimizar o tempo dos pesquisadores. Alertam para as dificuldades de se trabalhar em grupo, mas ilustram as principais vantagens provenientes da diversidade, que vão desde o gênero às especificidades formativas e acadêmicas.
2020	Menga.	Researchers in the panopticon? Geographies of research, fieldwork, and authoritarianism.	Formação de profissionais em Geografia	Artigo referente aos aspectos técnicos formativos dos geógrafos. Nesse caso, trata-se de realizar trabalhos de campo em países de regimes autoritários. Os pesquisadores se preocupam com a espionagem e observação dos arredores, de modo que o comportamento é modificado e adaptado ao cenário. Fato que compromete a produção de conhecimento. A pesquisa foi realizada com 26 sujeitos, em caráter de entrevista semi-estruturada. Os pesquisadores relataram constante censura na construção dos dados por razões de segurança pessoal e dos sujeitos envolvidos na coleta de informações empíricas dos trabalhos.
2020	Pickett, Henkin e O'lear	Science, technology, and society approaches to fieldwork in Geography.	Formação de profissionais em Geografia	Artigo que avalia a importância técnica do trabalho de campo para a formação do geógrafo a partir da tríade – ciência, Tecnologia e Sociedade envolvida na pesquisa geográfica. Defendem que os trabalhos de campo precisam integrar esses três aspectos para que consigam abrir novas dimensões de pesquisa. Destacam que o uso da abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade podem auxiliar os geógrafos a compreender melhor as interações de pessoas e objetos em vários lugares e espaços, reconhecendo os modos como os objetos afetam os processos sociais e como os humanos afetam os objetos materiais e tecnológicos. Argumentam ainda que a investigação científica é carregada de poder com relação aos aspectos financeiros, bem como de equipamentos e materiais. Assim, afirmam que o trabalho de campo realizado pelo geógrafo precisa integrar ciência, tecnologia e sociedade para coletar e interpretar dados de forma mais abrangente e criativa, de modo a ampliar as potencialidades científicas.

2021	Ruan et al.	A Platform and Its Applied Modes for Geography Fieldwork in Higher Education Based on Location Services.	Formação de profissionais em Geografia	O artigo apresenta um aplicativo profissional para auxiliar na realização de trabalhos de campo. A plataforma possui três modos: a centralidade do professor, semi-supervisão e estudante independente. Os autores afirmam que o trabalho de campo é efetivo para ensinar e aprender Geografia, mas reforçam sobre a necessidade utilizar as tecnologias para conduzir a atividade junto aos estudantes. Indicam ainda que a graduação em Geografia na China, tem por tradição, o uso dessa prática. Apesar disso, a grande quantidade de estudantes prejudica a interação destes com os professores. Assim, o uso das tecnologias de smartphones serve para potencializar o contexto de aprendizagem dos estudantes.
2022	Bos, Miller e Bull.	Using virtual reality (VR) for teaching and learning in geography: fieldwork, analytical skills, and employability.	Formação de profissionais em Geografia	Aborda o uso de óculos de realidade virtual na realização de trabalhos de campo. Indica que os laboratórios de Geografia podem fazer uso dos equipamentos, pois os estudantes são conduzidos a resolver problemas sem a necessidade da visita aos lugares específicos. Defende que a realidade virtual pode ser usada para desenvolver habilidades de análise crítica junto aos estudantes e que estes tiveram melhor desempenho ao se inserir no mercado de trabalho.
2022	Leyland et al.	Classics Revisited: 'Muddy glee' - What geography fieldwork means in the current moment.	Revisão bibliográfica	O texto revisita um artigo publicado em 2004 com críticas a respeito da abordagem machista nos trabalhos de campo sob o viés feminista para realizar a atividade. Reflete sobre o papel da RGS (<i>Royal Geographic Society</i>) para moldar boas práticas a respeito do assunto. Destaca a importância do trabalho de campo no papel formativo dos profissionais em Geografia, ao mesmo tempo que ressalta a existência das desigualdades entre os sujeitos. Assim, revisita desafios com relação à comunidade LGBTQIA+, questões raciais, gênero e os impactos da pandemia de COVID-19. Destaca ser necessário a problematização a respeito do trabalho de campo, pois ele compõe a identidade do profissional de Geografia e requer a inclusão de todos, para que o processo formativo seja eficiente.

Fonte: elaboração própria.

Com o quadro organizado como resultado da pesquisa realizada na *Web of Science*, destaca-se que a maioria das pesquisas e publicações sobre Trabalho de Campo em Geografia diz respeito ao cenário formativo no Ensino Superior.

As experiências identificadas até aqui, reforçam as maneiras como o trabalho de campo tem sido negligenciado em alguns espaços, como na Turquia (ARI, 2020), mesmo que sejam reconhecidas as vantagens de conduzir a atividade durante o curso de Geografia. Pelo fato de Brasil e Turquia serem países emergentes, existem conexões nos discursos a respeito dos desafios para realizar a atividade na Graduação em Geografia.

O trabalho de campo contribui para o desenvolvimento de habilidades no contexto formativo profissional, mas que também podem ser readequados à formação dos estudantes da educação básica, como discutido por France e Haigh (2018). Os autores ressaltam que se trata, entre outras características, de: (i) rito inicial para criar o olhar de geógrafo para o espaço; (ii) auxílio aos estudantes no processo de resolução de problemas; (iii) imersão na realidade em situações desafiadoras; (iv) educação holística que não pode ser obtida apenas na sala de aula. Assim, apesar do discurso ser favorável à realização dos trabalhos de campo, a prática ainda enfrenta resistências nas universidades e, no caso desta tese, em escolas, para que seja realizada.

Apesar de existirem problemas, também foram identificadas algumas novidades interessantes. Assim, o aplicativo voltado para a condução de estudantes em trabalhos de campo (Ruan et al., 2021) demonstra a potência da tecnologia e a necessidade de acompanhamento e mediação dos professores.

Ao mesmo tempo que as universidades chinesas buscam eficiência na formação de seus profissionais e reforçam a necessidade de uso dos aplicativos para obter retorno de aprendizagem dos estudantes e facilitar o desenvolvimento de habilidades individuais, ressaltam que os aprendizes preferem o acompanhamento dos professores, pois:

Teachers who lead the team have a better understanding of the students' situation and can adjust routes at any time. The teacher's explanation is more precise and more vivid, which can help students focus. Every place can become an observation point under the teacher's leadership, allowing students to receive knowledge (Ruan et al., 2021, p. 15).³⁴

³⁴ Os professores que lideram a equipe entendem melhor a situação dos alunos e podem ajustar os roteiros a qualquer momento. A explicação do professor é mais precisa e vívida, o que pode ajudar os alunos a se concentrarem. Cada local pode se tornar um ponto de observação sob a liderança do professor, permitindo que os alunos recebam conhecimentos. Tradução minha.

Esse retorno dos estudantes é importante, porque demonstra que, mesmo com todo o aparato tecnológico existente, a presença do professor faz diferença no contexto de aprendizagem. Significa dizer que, apesar de vivermos o tempo de acesso a informações variadas, o conhecimento dos professores e o relacionamento humano com os estudantes ainda é imprescindível e eficaz. Constatação relevante, pois parte dos empregos têm sofrido ameaças de desaparecerem por conta das inovações e soluções tecnológicas.

Assim, mesmo com a tecnologia de realidade virtual apresentada por Bos, Miller e Bull (2022) ser proeminente para a aprendizagem, uma vez que possibilita a visitação de diferentes espaços, os professores precisam estar presentes para auxiliar na descoberta, instigar a curiosidade, provocar questionamentos e mediar a construção dos conhecimentos. Além disso, é necessário destacar que a realidade econômica da Educação Básica, pública e gratuita enfrenta dificuldades para implementar soluções tecnológicas como a apresentada pelos autores. Desse modo, outras estratégias como as plataformas *Google Earth* e *Open Street Maps* já são utilizadas por professores de Geografia no Brasil para realizar os trabalhos de campo virtuais.

Ainda enquanto desafios a serem superados na realização de trabalhos de campo, destaca-se o modo como as atividades afetam os pesquisadores quando estão em situações de autoritarismo. Menga (2020) apresenta, em uma abordagem foucaultiana de poder, a percepção de pesquisadores quando intimidados e até censurados em suas pesquisas e o que fazem para não sofrerem perseguições em países com viés pouco democrático ou autoritário.

No caso brasileiro, entre 2018 e 2022, um governo com características autoritárias esteve no poder, de modo que cabe se perguntar: (i) os pesquisadores brasileiros sentiram-se intimidados em desenvolver suas pesquisas na área de Geografia Escolar?; (ii) os professores desenvolveram suas práticas docentes sem medo de perseguição?; (iii) os estudantes sentiam liberdade de participar das aulas e realizar perguntas aos professores sobre temas delicados? São curiosidades que, apesar de pertinentes, não poderão ser respondidas nesta pesquisa, mas podem servir de orientação para futuros trabalhos ou projetos de pesquisa.

A pesquisa levantada até aqui tem sido relevante para marcar posicionamento a respeito da necessidade de desenvolver o trabalho de campo desde cedo na Educação

Básica. Não é o caso de realizar o trabalho de campo com todo o peso acadêmico que se aborda na formação do geógrafo em sua fase universitária, mas é de se valorizar a maneira como a Geografia Acadêmica reconhece o valor pedagógico dessa atividade desde a escola.

Os estudantes podem participar de contextos que proporcionem a iniciação científica desde o Ensino Fundamental para que, assim, consigam identificar-se com mais clareza com os fenômenos que se manifestam no espaço geográfico. Nesse sentido, é necessário que os professores de Geografia saibam conduzir as práticas de campo com intencionalidades que proporcionem a condução dos conhecimentos cotidianos aos conhecimentos científicos.

A escrita desta tese se passa no início da década de 2020, quando o autor continuou como professor da Educação Básica. Essa vivência demonstra que os estudantes pós-pandemia encontram dificuldades de concentração nas tradicionais aulas declamatórias e em focar em alguma atividade por maior período.

O período de quase dois anos seguidos com o Ensino Remoto Emergencial, apresentou um cenário de desafios para os professores, pois a percepção empírica é de que os casos de indisciplina e desatenção estão mais comuns, se comparado ao período pré-pandêmico. Assim, é relevante que se pensem em atividades que descentalizem os professores no processo de aprendizagem e proporcionem o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes.

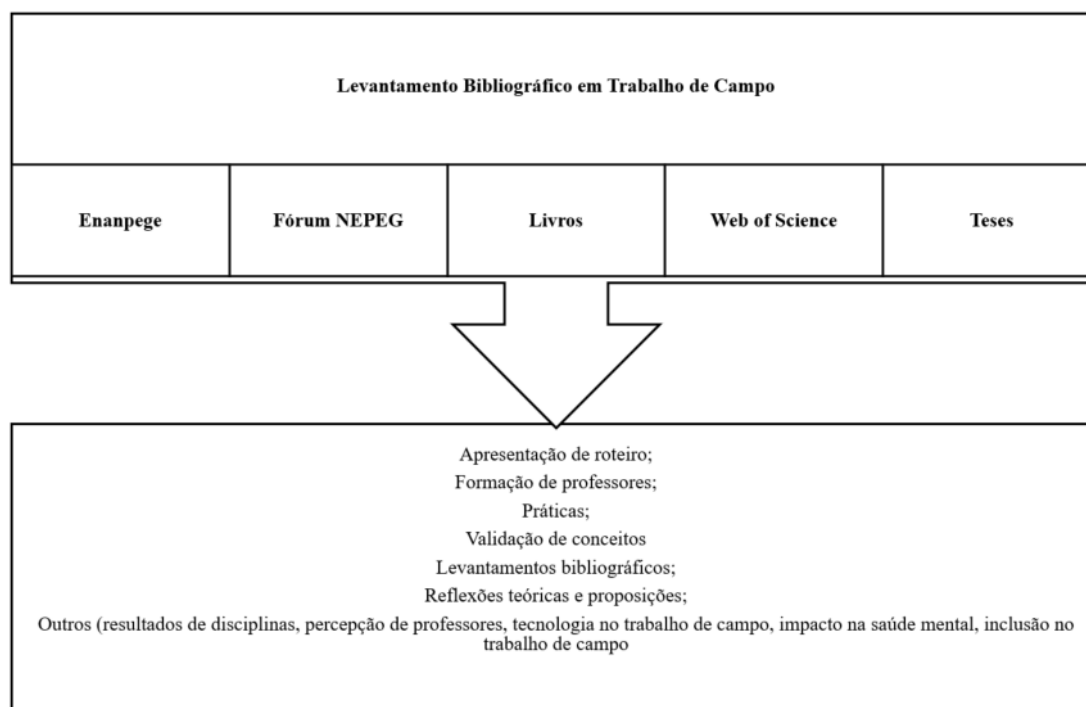
Esse fato pode conduzir os professores a repensarem as aulas de Geografia em busca de lógicas diferentes da maneira tradicional. Aulas atrativas, dinâmicas e alegres podem despertar maior interesse nos temas e conteúdos da Geografia. Além disso, o próprio conhecimento científico pode ser construído com a análise de situações geográficas contextualizadas nos usos dos territórios dos espaços de vivência.

A potência de utilizar o trabalho de campo, como já demonstrado na síntese construída até aqui, possibilita utilizar os próprios espaços escolares. Nesse caso, como proposto no capítulo 2, o uso dos territórios dos próprios sujeitos para a aprendizagem. A abordagem aqui defendida oferece condições aos jovens e crianças, ao utilizar o vínculo de identidade para aprender Geografia e ativar possíveis ações para a transformação espacial. A *práxis* territorial ressignificada pelos conceitos geográficos, via mediação

com o trabalho de campo, pode ser um caminho para ensinar e aprender Geografia de maneira mais atrativa.

A síntese do levantamento bibliográfico está demonstrada na imagem a seguir.

Figura 4 - Levantamento bibliográfico em trabalho de campo



Fonte: elaboração própria.

O levantamento bibliográfico permitiu identificar um padrão. Embora sejam diferentes espaços de publicações, houve o predomínio do roteiro em todas as áreas investigadas, seguida da formação de professores, descrições de práticas e levantamentos bibliográficos. As reflexões teóricas e proposições apareceram em menor quantidade e a diversidade revela como o tema trabalho de campo abre possibilidades em discussões e pesquisas, desde sua realização na educação básica até a formação do professor de Geografia e geógrafo enquanto profissional de área técnica.

O capítulo a seguir ilustra o processo de construção das informações empíricas, apresenta, analisa e discute os principais resultados da presente tese. Nele, demonstra-se como toda a costura conceitual realizada até o capítulo que se encerra, embasou o processo de construção da pesquisa empírica, para alcançar os objetivos e verificar a suposição levantada inicialmente.

5 – ESPACIALIDADE E TRABALHO DE CAMPO: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES EMPÍRICAS

Esse capítulo apresentará todo o processo de construção das informações empíricas e está dividido em sete subtópicos, que vão desde a caracterização do Guará, Região Administrativa (RA – X), até a discussão de resultados na conclusão do trabalho de campo, que antecipam as considerações finais.

5.1 – Caracterização do Guará

A complexidade da cidade dificulta a compreensão relativa à sua organização, ordenamento e planejamento. O higienismo sanitário (Villaça, 1998), promovido desde a 1ª Revolução Industrial, provocou a crise da cidade, sendo esta, uma crise estrutural do modo de produção capitalista.

A abordagem geográfica para compreender as relações entre a cidade e o urbano, corresponde a destacar que não existe forma espacial sem conteúdo. Isso ocorre porque o urbano é o conceito utilizado para compreender a forma espacial, que se manifesta em relações sociais na organização da cidade. Desse modo, o recorte intraurbano contribui para entender o encontro de relações e de realidades sociais-políticas que definem o urbano. Ou seja, busca-se vislumbrar a dinâmica própria da cidade, uma vez que é precário classificá-la, devido ao caráter orgânico de ordem e desordem urbana.

Esta seção tem como propósito, compreender um pouco mais a respeito da cidade onde ocorreu a pesquisa empírica desta tese. Trata-se da Região Administrativa (RA) do Guará (RA-X), no Distrito Federal. Esse recorte ocorreu em função de ser uma cidade com características particulares, como a sua localização próxima a espaços de concentração de riqueza, como Brasília (RA-I), e a outras em condições de vulnerabilidade social, como a Cidade Estrutural (RA-XXV), onde parte dos estudantes reside e se desloca para a escola, com ônibus fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A Cidade Estrutural está subordinada à Coordenação Regional de Ensino (CRE) do Guará e, por faltarem vagas nas poucas escolas ali existentes, os estudantes são deslocados diariamente para um espaço, onde sua principal referência identitária é o espaço escolar e suas vizinhanças imediatas.

O modelo de urbanização do Distrito Federal foi impactado pela segregação socioespacial (como em diferentes realidades da América Latina) e pelo tombamento de

Brasília, realizado pela UNESCO em 1987. Apesar disso, o valor de mercado de imóveis nas Asas Sul e Norte sempre foi proibitivo para a classe trabalhadora de menor renda. Desse modo, outras cidades foram criadas e procuradas nessas imediações para servir como moradia próxima ao local de trabalho.

É nessa dinâmica que surge o Guará (RA-X), enquanto opção para trabalhadores de menor renda. Sua inauguração ocorreu ainda em 1969, sendo que as primeiras casas foram erguidas em esquema de mutirão junto aos trabalhadores da NOVACAP (Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil).

A história do Guará tem início na década de 1960, com a Vila Guará, batizada em homenagem ao córrego Guará (que corta a RA), que por sua vez, homenageia o lobo Guará (um importante símbolo do Cerrado e da cidade). Apesar de já existir o projeto de construir moradias nesse espaço, foi apenas em 1967 que os trabalhadores da NOVACAP conseguiram a liberação com o governo do DF para a construção das casas aos funcionários menos graduados na instituição. Para resolver o problema sobre quem financiaria e quem construiria os imóveis, os próprios trabalhadores, organizados, ergueram as paredes e telhados de suas moradias, de modo que, após a construção, realizava-se um sorteio no chapéu do presidente da companhia, com os números das casas para os trabalhadores. Algo, portanto, completamente diferente do que existe hoje, no que diz respeito aos programas habitacionais de interesse social.

A popularidade do presidente da NOVACAP entre os trabalhadores provocou desgastes entre ele e o governo autoritário da ditadura militar, de modo que ocorreu o pedido de demissão da companhia. Dessa forma, as novas casas seriam construídas pela SHIS (Sociedade de Habitação de Interesse Social), o que contribuiu para o crescimento populacional dessa cidade, pois ampliou o grupo de possíveis compradores dos imóveis.

Mais à frente, o consumo de espaço e a busca por morar bem, com qualidade, contribuiu para o adensamento dessa RA, pois, em meados dos anos 2000, ocorreu a construção de prédios mais altos, caracterizando um processo de verticalização da cidade (Oliveira, 2020). Ademais, com base em observação empírica, nota-se que existem muitos sobrados construídos em pequenos lotes de 90 metros quadrados, que antes abrigavam casas unifamiliares de dois quartos. Percebe-se uma transformação do uso do espaço ao se modificar parte da classe social que habita e consome esses imóveis e passa

a existir uma crença em relação ao tipo de família que se instala na cidade, nesse caso, atualmente, de renda média.

Para caracterizar brevemente a população do Guará – RA X, foi organizado o quadro a seguir.

Quadro 7 - Caracterização da população do Guará (RA – X)

População em 2021	142.083		53,7% Fem.	46,3% Masc.
Cor/Raça	51,8% Branca	40,5% Parda	6,6% Preta	0,8 Indígena
Escolaridade (pop. com 25 anos ou mais)	56,9% Ens. Superior	22,7% Ens. Médio	6,9% Ens. Sup. Incompleto	3,5% Ens. Médio Incompleto
Remuneração	43,8% 2 a 5 salários	23,6% 1 a 2 salários	12,6% até 1 salário	16,7% 5 a 10 salários

Fonte: CODEPLAN, 2022. Organizado pelo autor.

Apesar do Guará apresentar dados que representam uma população de classe média, suas escolas públicas atendem aos filhos da classe trabalhadora de menor renda. Parte dela, participe da pesquisa, reside na Cidade Estrutural. Essa cidade apresenta outro histórico de formação, que tem como semelhança ao Guará a resistência urbana e a luta pelo Direito à Cidade.

5.2 – A Cidade Estrutural/SCIA (RA-XXV)

Enquanto o Guará possui infraestrutura consolidada na maior parte dos seus domínios, a Cidade Estrutural ainda carrega a herança de ser um espaço formado pelos catadores de materiais recicláveis, que retiravam o sustento do antigo lixão a céu aberto.

Sua origem remonta à inauguração de Brasília em 1960, tem início com as ocupações irregulares em barracos próximos ao lixão da nova capital. Importante apontar isso, pois, ao mesmo tempo que o país despontava como ilustração do modernismo com os palácios suntuosos; com os prédios residenciais bonitos; e com as avenidas largas para comportar os carros da incipiente indústria automobilística, renegava-se esse acesso aos brasileiros e brasileiras mais pobres, que buscavam a reprodução do modo de vida nas sobras de uma sociedade que ostentava o status de viver na nova capital.

Essa população esquecida pelo poder público cresceu em meio ao descarte indiscriminado do lixo, que ia desde alimentos vencidos e restos de materiais de construção, ao lixo hospitalar (Ferreira, 2019). Esse lixão a céu aberto, que chegou a ser

considerado o maior da América Latina (Cruvinel *et al*, 2020) após a desativação do Lixão em Gramacho (Rio de Janeiro). No caso da capital, o espaço foi desativado apenas em 2018, quando houve a inauguração do aterro sanitário em Samambaia (RA-XII). O passivo ambiental ainda é grande e o Sistema de Limpeza Urbano do DF emitiu o prazo de 30 anos para que os problemas fossem reduzidos. Junto a esse problema relacionado à origem da cidade, as questões sociais também impactam esse espaço, que recebeu boa parte da infraestrutura urbana em cima do lixo (Ferreira, 2019).

A Cidade Estrutural é símbolo da resistência e da luta pelo direito à cidade, mas, ao mesmo tempo, representa o modo precário e improvisado que o poder público atua na área de educação. Memorável é o caso da escola que possuía vazamento de gás metano³⁵ por ter sido construída em cima do lixão, ou dos deslocamentos de estudantes para outras RA's, em razão da ausência de vagas³⁶ nas poucas escolas da cidade, fato também destacado por Ferreira (2019).

A Cidade Estrutural não é configurada ainda como uma Região Administrativa independente, pois compartilha o status jurídico com o Setor Complementar Indústria e Abastecimento (SCIA), onde funciona um espaço voltado para venda de automóveis, também conhecido como Cidade dos Automóveis. É importante destacar que esse espaço para empreendimentos se posiciona estrategicamente entre a Cidade Estrutural e o Eixo Monumental de Brasília. Desse modo, o espaço é visto como um freio do vetor de expansão urbana irregular ocorrida na Estrutural, para proteger a valorização dos imóveis na área central de Brasília e manter a população mais pobre afastada da área tombada pela UNESCO.

O território do DF ainda carrega esse fardo de proteção dos espaços tombados. Ao mesmo tempo que promove o orgulho à cidade e a parte dos brasileiros, empurra os problemas sociais para baixo do tapete, uma vez que o poder público e a lógica de

³⁵Trata-se do caso de uma escola que permaneceu fechada por cinco anos (2012 a 2017), por ter sido erguida em cima do lixão. O vazamento de gás forçou o deslocamento de estudantes para escolas em outras RA's do DF, entre elas, o Guará. <https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2016/09/escola-interditada-por-vazamento-de-metano-reabre-em-2017-diz-gdf.html>. Acesso em 06 fev. 2025.

³⁶ A SEEDF regulamentou a prática segundo a portaria nº 192, de 10 de junho de 2019. Nela são estabelecidos os critérios, como a moradia a mais de dois quilômetros de distância da localização da escola. A mesma página indica, com dados de 2022, o valor de R\$ 161.355.377,54 investidos no programa <https://www.educacao.df.gov.br/transporte-escolar-4/>. Acesso em 06 fev. 2025.

mercado imobiliário dificultam a chegada desses sujeitos empobrecidos aos locais com melhores condições de habitabilidade.

O quadro a seguir é utilizado para fins descritivos e comparativos entre as duas cidades (Guará e Estrutural), embora esse não seja o objeto da pesquisa, entende-se a necessidade em demonstrar as disparidades existentes entre a localização da escola e a realidade de parte dos estudantes.

Quadro 8 - População da Cidade Estrutural/SCIA (RA – XXV)

População em 2018	35.520		49,3% Fem.	50,7% Masc.
Cor/Raça	22,1% Branca	61,8% Parda	14,8% Preta	0,0% Indígena
Escolaridade (pop. com 25 anos ou mais)	4,5% Ens. Superior	27,3% Ens. Médio	4,5% Ens. Sup. Incompleto	38,9% Ens. Fundamental Incompleto
Remuneração	14,2% 2 a 5 salários	42,3% 1 a 2 salários	42,5% até 1 salário	Não existem dados referentes a 5 a 10 salários

Fonte: CODEPLAN, 2022. Organizado pelo autor.

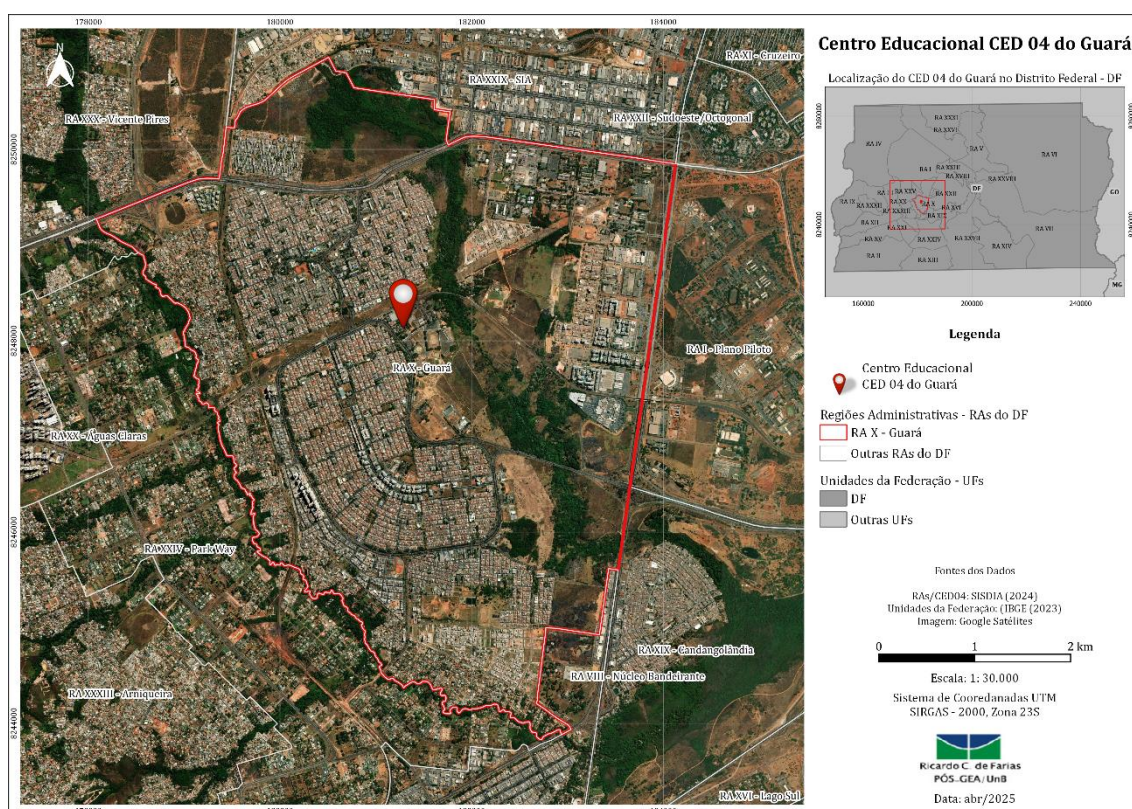
A disparidade socioespacial dos dados demonstra uma cidade com o predomínio do grupo racial negro (Pretos e Pardos), enquanto a outra é predominantemente branca. Ao mesmo tempo, revelam as desigualdades de renda e de escolaridade. São nesses mundos tão desiguais, que parte dos estudantes da Cidade Estrutural precisa conviver: de um lado, a moradia em um espaço desprovido de infraestrutura urbana; e de outro a escola em uma cidade com infraestrutura consolidada. Esse quadro não pode ser desprezado, pois interfere no modo como os estudantes percebem e leem a(s) cidade(s).

Embora os estudantes da Cidade Estrutural não sejam predominantes enquanto os sujeitos da pesquisa, é necessário destacar essa realidade e as disparidades entre as duas cidades. Esses estudantes são deslocados diariamente em ônibus fornecidos pela SEEDF e, em muitos casos, não têm a oportunidade de vivenciar o espaço escolar onde estão inseridos e conhecer bem a dinâmica da Geografia existente lá. É por essa razão que o trabalho de campo pode ser uma via importante para ampliar o repertório dos estudantes sobre o comportamento e a produção do espaço da cidade. Mesmo os sujeitos que não moram na localidade podem construir conhecimentos geográficos a respeito e ampliar o repertório crítico referente ao modo de vida citadino, visando transformar suas espacialidades. A próxima seção caracterizará o CED 04 do Guará, escola onde a pesquisa foi realizada com os estudantes.

5.3 – O Centro Educacional 04 do Guará

O Centro Educacional 04 do Guará  uma escola que oferece aulas nos três turnos, com as etapas de Ensino Fundamental – Anos Finais, Ensino Médio e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O mapa a seguir demonstra a localização da escola, no contexto do Guará (RA – X).

Figura 5 Localização do CED 04



O Projeto Político Pedagógico (PPP) do CED 04 disponível na internet, data de 2021 e conta com diferentes características desse espaço formativo. Em suas 164 páginas, são descritas o histórico da escola, o perfil dos estudantes, as características da principal cidade de origem deles – a Cidade Estrutural –, a função social, os princípios, entre outras informações.

Segundo o PPP, a história da escola tem início em 1972, denominado inicialmente como Centro 03 de Ensino de 1o Grau, rebatizado posteriormente como Centro Educacional 04 do Guará em 1980 (Escola, 2021, p. 9). Ainda conforme o documento, a escola possuía bons índices de avaliação até o início da década de 1990, quando passou a receber estudantes da Cidade Estrutural, vítimas das condições de vulnerabilidade social no DF. Dessa forma, o PPP ressalta esse histórico ao apresentar dificuldades enfrentadas

pela escola, como brigas de gangues, furtos cometidos por estudantes nas proximidades e até mesmo o tráfico de drogas.

Ainda conforme o PPP, o início dos anos 2010 marcou o auge do problema enfrentado pela escola, pois ocorreu uma rebelião de estudantes nas dependências escolares³⁷, que precisou contar com o batalhão de choque da Polícia Militar do DF para controle da situação, visto que o Batalhão Escolar não obteve êxito em conter os estudantes (Escola, 2021). Esse resgate histórico é necessário para demonstrar que, embora esteja no DF e nas proximidades do poder político do Brasil, a vulnerabilidade social, unida ao descaso com a educação, pode contribuir com episódios lamentáveis, em que a ação coercitiva da polícia se torna necessária em um espaço que deveria ter as ações pedagógicas predominantes. São episódios como esse que contribuem para a militarização de escolas, como discutido em Torres (2023), o qual aponta para a ocorrência do fenômeno em espaços considerados de vulnerabilidade social, onde existe o emprego de militares para moldar as relações de produção, por meio da educação escolar.

O PPP também ressalta que esse episódio foi uma virada de chave na história, pois ocorreu uma intervenção direta da SEEDF na administração da escola e, desde então, essas situações não se repetiram. Pelo contrário, a escola tem atingido bons índices de aprovação e elogios³⁸ na imprensa local. Uma demonstração sobre como a educação levada a sério pode reverter histórias postas pelas condições de vulnerabilidade e o impacto na vida dos sujeitos escolares.

A respeito da estrutura física, a escola possui cinco blocos modulares de alvenaria, onde estão situadas as dezessete salas de aula, laboratórios – um de informática e outro de ciências –, uma biblioteca, uma sala de recursos, uma sala de professores, uma sala de vídeo. Além disso, conta com cozinha, refeitório, banheiros, depósito, quadra poliesportiva, pátio e estacionamento. Estes últimos são descobertos. A escola é

³⁷ Em 2011, 26 estudantes se envolveram em uma rebelião no CED 04 do Guará, no qual quebraram vidraças, agrediram policiais, insultaram professores e só foram contidos com forças especiais da PMDF. A notícia menciona falas de representantes da empresa de transporte escolar, da secretária de educação e do diretor da regional de ensino do Guará, à época. Ambos mencionam problemas como o controle de jovens que ameaçavam os funcionários, diferenças nas idades dos estudantes em uma mesma turma e da transferência para escolas em outras cidades.

https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2011/04/19/interna_cidadesdf,248529/alunos-promovem-vandalismo-e-destruicao-centro-educacional-4-do-guara.shtml. Acesso em 15 fev. 2025.

³⁸ <https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2023/02/5070591-escola-do-guara-renasce-com-nova-metodologia-de-ensino-e-reforma-fisica.html>. Acesso em 15 fev. 2025.

inteiramente térrea e está situada próxima à Feira do Guará – importante ponto de referência da cidade – em meio à zona residencial. O espaço interno da instituição de ensino é bastante arborizado, o que oferece sombra para amenizar o calor acumulado nas telhas de amianto. Como a pesquisa empírica foi desenvolvida em meio às ondas de calor, era comum a redução do tempo das aulas para liberar os estudantes mais cedo e encerrar o dia letivo.

Quanto ao número de estudantes, com base nos dados de 2021 (ano de publicação do PPP), a escola possuía 952 estudantes, divididos entre Ensino Médio (matutino), Ensino Fundamental (Vespertino), EJA (Noturno) e Ensino Médio Regular (Noturno). Esse quantitativo pode ser considerado pequeno diante das dimensões espaciais da escola, fato que demonstra um cenário um tanto diferente do que costuma ser veiculado pelo senso comum a respeito das salas de aulas lotadas na rede pública.

A escola foi escolhida como recorte para a realização da pesquisa em função de ofertar o Ensino Fundamental – Anos Finais no turno Vespertino, contando com um professor regente de quadro efetivo e com potencialidades em suas vizinhanças para a realização de trabalhos de campo como estratégia pedagógica para a aprendizagem escolar. Também é necessário lembrar que a necessidade sobre o referido turno diz respeito ao fato do pesquisador ser professor na rede privada e não dispor de licença remunerada para o processo de doutoramento e formação continuada. Assim, foi necessário conciliar a pesquisa com os horários de trabalho.

Conforme o PPP, a escola tem por função social, desenvolver as potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, além de desenvolver a capacidade de tornar-se cidadão participativo na sociedade (Escola, 2021). O PPP ainda chama a atenção para os estudantes frequentarem a escola com uma proposta de socialização, enquanto o desafio é tornar o espaço escolar atrativo para a construção de conhecimentos e desenvolvimento do projeto de vida destes educandos. Destaca ainda a importância da família no processo de formação dos sujeitos e no contexto de ensino-aprendizagem.

O documento aborda o processo de humanização dos sujeitos como um valor intrínseco à instituição, que se baseia pelo Currículo em Movimento da SEEDF, tendo a diferença positiva na vida dos sujeitos que passam pelo espaço, constituindo-se como a visão de futuro defendida pela escola.

A escola apresenta dez objetivos gerais, que perpassam sobre as etapas oferecidas aos estudantes. Nesse caso, vale a pena citar o objetivo concernente ao Ensino Fundamental. O texto diz:

Assumir o apoio para o processo formativo dos estudantes do Ensino Fundamental, sujeitos de direito a construir, gradativamente, sua cidadania. Estes estudantes, independentemente de sua condição de vida, buscam referências para formação de princípios para enfrentar situações do cotidiano. Este é um momento em que a capacidade de simbolizar, perceber e compreender o mundo e suas diversidades, por meio de relações socioculturais, possibilita a estruturação de seu modo de pensar e agir no mundo, além da construção de sua autonomia e de sua identidade. Ao promover experiências pessoais e coletivas com o objetivo de formação de estudantes colaborativos, pesquisadores, críticos, corresponsáveis por suas aprendizagens, a escola possibilita ressignificar o currículo articulando conteúdos com eixos transversais e integradores (Escola, 2021, p. 43).

A escola, ao destacar esse objetivo para o Ensino Fundamental, reforça em parte o proposto por esta tese: a participação de sujeitos escolares em seu contexto de desenvolvimento humano e a construção da cidadania para a conquista e a manutenção de direitos, bem como a transformação do espaço em que vivem.

Outro destaque presente no PPP da escola corresponde à anunciação de seus posicionamentos teóricos sobre educação. Dessa forma, o documento afirma que a Pedagogia Histórico-Crítica é uma opção, posto que a maior parte do público atendido se encontra em situação de vulnerabilidade social. Desse modo, a escola se torna ambiente para que as contradições entre as forças produtivas e as relações sociais de produção sejam postas aos sujeitos para que o fenômeno da aprendizagem ocorra. Além disso, é importante ressaltar a importância da Psicologia Histórico-Cultural, uma vez que os interesses sociais da comunidade são levados em consideração como ponto de partida do processo ensino-aprendizagem (Escola, 2021). Assim, o documento apresenta que a escola possui intencionalidades para conduzir o processo de educação e a formação de seus educandos.

No próximo tópico, o professor de Geografia é apresentado, bem como suas concepções sobre educação de modo geral e o Ensino de Geografia com o trabalho de campo, de modo específico. Aborda-se, desde a formação inicial, até as experiências com a realização dessa prática.

5.4 – Entrevista com o professor de Geografia

A entrevista com o professor de Geografia teve como objetivo geral conhecer um pouco mais a respeito do seu posicionamento enquanto profissional da Educação Básica na rede pública do DF e, de modo específico, o que pensa sobre o Ensino de Geografia feito ao longo de sua trajetória profissional.

A gravação foi realizada com o uso do software Microsoft Office 365 e a transcrição realizada com o mesmo pacote de aplicativos. A duração foi de 1h16, mas no texto aparecerão apenas os recortes, que coadunam diretamente com o objeto de pesquisa e a proposta de realização dos trabalhos de campo com os estudantes.

A entrevista foi do tipo semiestruturada, pois possibilita avançar na interação, além do que seria previsto em um questionário. Esse encontro teve autorização do professor, embora o seu nome não seja revelado para garantir o anonimato e as questões éticas da pesquisa. A pauta baseou-se em (i) trajetória profissional, (ii) trabalho de campo na formação inicial, (iii) trabalho de campo na prática da escola pública, (iv) conceitos aplicados ao trabalho de campo, (v) possíveis dificuldades e potencialidades em realizar o trabalho de campo.

5.4.1 O professor de Geografia e sua trajetória profissional

O professor de Geografia entrevistado para a pesquisa e regente das turmas do CED 04 teve a sua formação inicial no UniCEUB (Centro Universitário de Brasília), instituição privada que oferece o ensino superior há cerca de 50 anos em Brasília, mas que encerrou a Licenciatura em Geografia na última década. O professor conta ter iniciado o curso em 1988, graduando-se em 1993. Segundo ele, o motivo inicial para cursá-la decorre de: (i) influência de um famoso professor de Geografia em Brasília, o qual era seu vizinho e, por esse motivo, conversavam sobre a profissão; (ii) a presença de dois colegas que cursavam essa mesma licenciatura e falavam muito bem a respeito; (iii) a busca por maiores perspectivas de vida, pois na época cumpria o serviço militar obrigatório na Força Aérea Brasileira e não queria permanecer na carreira militar.

Embora o professor já possua mais de trinta anos de profissão (completados em 2023) e esteja próximo da aposentadoria, ele é categórico ao afirmar que não optaria novamente pela carreira docente, visto que tem percebido uma perda de importância dessa disciplina na escola, como a redução na grade horária, em detrimento de outras disciplinas como Matemática, Física e Língua Portuguesa. Cita o exemplo de uma jovem estudante

de Geografia que vê a sala de aula como última opção de vida profissional e lamenta o fato da carreira docente não ser atrativa no Brasil, pois considera os salários baixos diante da demanda de trabalho e dos desafios a serem enfrentados.

A respeito da formação continuada, afirma que sempre buscou conciliar o trabalho com os estudos. O professor atua na rede privada há 30 anos e na Secretaria de Estado de Educação há 28 anos, onde realizou vários cursos oferecidos pela EAPE (Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação), embora ressalte que a falta de tempo dificulte essa tarefa. Um fato importante a ser destacado nessa fala é a conciliação dos dois empregos, segundo ele, para compor a renda, pois apenas o salário em um dos espaços seria insuficiente.

Entre os cursos de formação continuada mais relevantes, o professor menciona: (i) o de cartografia, em formato de extensão; (ii) Mestrado em Gestão Ambiental na Universidade Católica de Brasília (2008), onde tentou uma transição da Educação Básica para o Ensino Superior, mas encontrou dificuldades, a exemplo da produção científica exigida para a realização dos concursos públicos em universidades. Também foram mencionados cursos de menor duração, que são oferecidos pela EAPE, para aperfeiçoar a prática docente, a exemplo de um sobre mediação de conflitos, que o auxiliou no trabalho com estudantes em situação de vulnerabilidade social, além da progressão na carreira dentro da SEEDF, o que se tornou um motivador financeiro.

5.4.2 – Trabalho de campo na formação inicial

Ao continuar a entrevista, o professor foi questionado sobre o uso do trabalho de campo na formação inicial durante o período da licenciatura e sobre estratégias para que os licenciandos aprendessem a conduzir e planejar os seus trabalhos de campo junto aos estudantes.

Destacou que, a partir do segundo semestre da Licenciatura, foram realizados diversos trabalhos de campo, com saídas à Chapada dos Veadeiros, Pirenópolis, Usina Hidrelétrica de Três Marias, Chapada do Rodeador (DF), Floresta Nacional. Ele mencionou que esses foram os mais expressivos durante a formação inicial. Apesar disso, afirma que, no curso de licenciatura, as disciplinas eram voltadas às questões científicas e acadêmicas da Geografia. Desse modo, o curso não abordava estratégias didático-pedagógicas para o trabalho dos professores em formação inicial com os estudantes na Educação Básica.

Segundo o entrevistado, a distância entre Universidade e Escola afasta novos interessados em cursar a licenciatura pois, segundo sua concepção a respeito da situação no DF, a Universidade tem levado o estudante para outros pontos que vão além da escola. Nesse caso, em perspectiva de análise, é importante ressaltar a valorização dos cursos de Pós-Graduação que possuem a Linha de Pesquisa em Ensino de Geografia. Uma vez que existe a formalidade na linha de pesquisa, são atraídos professores da Educação Básica para continuar a formação e aperfeiçoar as práticas, conseqüentemente, melhorando a aprendizagem. Fenômeno que já é feito em diferentes universidades, mas que ainda encontra resistência em outros departamentos de universidades públicas, dando a entender que a Geografia Escolar e o Ensino de Geografia são menos importantes para a Ciência Geográfica. No caso específico da pergunta sobre o trabalho de campo em sua formação inicial, é categórico ao afirmar: “Não tinha orientação de trabalho de campo com o perfil de abordar com o estudante na escola”. Conclui ao dizer que aprendeu mais ao observar a maneira dos colegas professores tratarem com os estudantes, do que na formação inicial na Licenciatura.

5.4.3 – A prática Profissional e o Trabalho de Campo na Escola Pública

Para dar sequência à entrevista, foi questionado ao professor se realizava trabalhos de campo com os estudantes da escola pública. Nesse caso, foi dito que houve mudanças na sociedade ao longo dos 30 anos de sua trajetória profissional, que tornam mais desafiadora a prática do trabalho de campo na atualidade. Afirma que, nos primeiros quinze anos de sua prática docente, foram realizados trabalhos de campo em diferentes lugares do Brasil, tanto com os estudantes das escolas privadas, como com os das escolas públicas.

Cita alguns pontos próximos ao DF, como Buraco das Araras, Poço Azul e Floresta Nacional, onde eram desenvolvidas as práticas voltadas ao estudo do Cerrado. Essa fala do professor remete à máxima de que o meio ambiente e os componentes físico-naturais são temas muito explorados nos trabalhos de campo, deixando o espaço das cidades e a proximidade da escola em segundo ou, até mesmo, último plano. Tal narrativa do professor serviu para disfarçar o fato de que a pergunta central não foi respondida, o que leva à inferência de que os trabalhos de campo não eram realizados.

Ao referir-se às escolas públicas, cita alguns entraves para a realização desse tipo de dinâmica, como: (i) dificuldade em pagar os custos com ônibus; (ii) ausência de autorização dos pais; (iii) a distanciamento da escola enquanto instituição; (iv) carga de responsabilidade absoluta com o professor. Nessas quatro categorias de dificuldades, exemplifica-se a realidade da escola pública onde o entrevistado trabalha, a qual tem uma grande quantidade de estudantes moradores da Cidade Estrutural e que se encontram em condição de vulnerabilidade social. Dessa forma, afirma que realizar uma atividade para espaços mais distantes é impossível. Complementa ao dizer que a escola proporciona atividades de passeios em locais como o Instituto Histórico e Geográfico do DF, Esplanada dos Ministérios e as Feiras do Livro. Completa ao indicar que existem as saídas, mas que elas não representam um trabalho de campo com experiência prática e organização com método.

Em suas falas, o professor destacou que trabalho de campo e saídas como a feira do livro são coisas diferentes. Como surgiu a diferença, foi solicitada uma melhor explicação para entender as duas práticas. Durante a entrevista, foi possível perceber que compreende bem a importância e a diferença de condução, pois menciona que o trabalho de campo possui uma metodologia estabelecida, onde segundo ele, é preciso ter: (i) registro de fatos observados; (ii) tabulação de dados e informações; (iii) discussão do que foi abordado. Segundo o professor, o trabalho de campo é precedido de um roteiro, enquanto as outras atividades não têm o mesmo preparo com os estudantes, pois são voltadas à socialização e aumento de repertório cultural em exposições e que a participação do professor entraria como forma de orientação ao que seria mais importante ser observado. Reforça ainda que, nos primeiros quinze anos de docência, era mais comum ouvir dos estudantes que cursariam Geografia por influência das aulas com ele. Em contrapartida, isso tornou-se cada vez mais raro nos últimos anos.

Para concluir essa etapa, solicitou-se ao professor uma melhor explicação sobre o método de avaliação do trabalho de campo. A resposta apresentada foi a de que solicitava anotações, sem diretrizes específicas, quando os alunos poderiam entregar da maneira que entendessem ser mais interessante. Em seguida havia uma discussão sobre as anotações em sala de aula. Ademais, as provas bimestrais possuíam uma ou duas questões referentes ao assunto discutido na atividade. Desse modo, a avaliação era pontuada e fazia parte da composição de notas bimestrais. Como sequência da entrevista, partiu-se à discussão sobre cidade e território como conceitos importantes de condução do trabalho de campo.

5.4.4 – Cidade e Território como conceitos para o trabalho de campo

Nessa etapa, foi questionado ao professor se já havia utilizado o cotidiano da cidade na espacialidade do estudante para realizar o trabalho de campo. Em sua resposta, destacou que o espaço de vivência dos estudantes é sempre lembrado para as discussões em sala de aula e mencionou como exemplo as aulas do 6º ano sobre a formação do espaço geográfico. Indicou novamente o fato de muitos estudantes serem moradores da Cidade Estrutural, pois questionam as razões de serem deslocados a outra cidade em busca do serviço de educação. Não obstante, ao insistir na pergunta, o professor afirma que nunca havia feito um trabalho de campo no Guará com os estudantes da Cidade Estrutural.

Ao questionar o motivo, completou com outras dificuldades além das mencionadas anteriormente e citou: (i) a reorganização dos horários de outros professores; (ii) os horários de lanches na escola, argumentou que muitos estudantes do turno vespertino saem de casa sem almoçar e esperam o momento do lanche na escola para essa refeição; (iii) o cansaço dos estudantes no deslocamento entre Cidade Estrutural e Guará com o uso do ônibus; (iv) a pouca ajuda da escola em contribuir com essa atividade prática. Em sua fala, mencionou o caso de um passeio em uma fazenda localizada a 70 km de distância da escola, com ônibus e lanche inclusos para os estudantes. A única coisa de responsabilidade da escola não ocorreu, que foi o comunicado às famílias para conseguir as autorizações. Segundo o professor, são atitudes como essa que “desmotivam as pessoas”.

Na sequência, foi questionada sua compreensão a respeito da categoria território e como essa poderia ser utilizada no ensino de Geografia na escola. Segundo o professor, a dinâmica do poder é o mais utilizado para contribuir na compreensão do estudante. Mencionou, como exemplo, o uso do poder, mesmo em espaços que não pertencem a ele, mas onde estão situados em determinado momento, como o espaço físico da escola e completou ao falar sobre sujeição de regras em espaços privados, como os shoppings, posto que são territórios diferentes por existirem regras diferentes.

Ao complementar a resposta, foi questionado se existia algum tema com mais facilidade e temas com mais dificuldade para se trabalhar o território. O professor mencionou a organização dos temas: espaço geográfico; Estado; Nação como mais facilmente utilizados, e não apresentou o que seria mais complexo. Em seguida, foi

discutido com o professor sobre o desenvolvimento da conexão entre o território e a cidadania. Ele comentou sobre o uso de diferentes espaços urbanos, os quais seriam considerados territórios, e reforçou a noção de regras de convivência existentes. Destaca ainda, que os estudantes entendem, mas não praticam. Afirmou isso, porque sua percepção é a de que os espaços públicos de convivência são estragados, dando a entender que os escolares são responsáveis pela depredação. De tal maneira, o ensino não é tão eficaz na conduta cidadã dos sujeitos, pois muitas ações dos discentes não refletem o que foi discutido.

Na sequência, foi questionado ao professor como a noção do território poderia ser incorporada ao trabalho de campo realizado no espaço de vivência mais imediata. Segundo ele, ocorre a tentativa de “associar a criação dos equipamentos urbanos com a necessidade da população e a falta desses equipamentos em algumas áreas ocupadas”. Complementou com a noção de cidadania incompleta, ao comparar a linha do metrô que passa pelo Guará e não atende à Cidade Estrutural. Concluiu ao afirmar que tenta relacionar “a dinâmica da cidade ao território, os equipamentos e as necessidades dos cidadãos”.

5.4.5 – Possíveis dificuldades e potencialidades do trabalho de campo como prática pedagógica

Ao aproximar-se da conclusão da entrevista, o professor foi solicitado para explorar ainda mais a respeito das dificuldades, elencando as três mais significativas. Foram indicados: (i) custo; (ii) disponibilidade de funcionários para auxiliar; (iii) situação do professor – tempo, trabalho fora da escola e disponibilidade. Essas condições seriam as mais problemáticas para o desenvolvimento de trabalhos de campo na escola pública.

Em complemento, solicitou-se a indicação de três pontos que ressignificassem o valor pedagógico para ensinar e aprender Geografia. A resposta do docente indicou que a atividade é importante, pois: (i) o aluno não esquece nunca mais; (ii) os momentos de aprendizagem são prazerosos, por conta da descontração no ambiente e da relação professor-aluno; (iii) os estudantes ficam mais interessados pela disciplina escolar. Ao refletir sobre a resposta, relatou encontros casuais com ex-estudantes do final dos anos 1990, que ainda se recordavam dos trabalhos de campo, das experiências vividas e que

faziam questão de pará-lo para agradecê-lo por ter proporcionado momentos ricos de aprendizagem e conhecimento.

Ainda sobre o valor pedagógico, reforçou que o trabalho de campo em uma abordagem ideal e incentivada como política pública de educação deveria envolver: (i) disciplina de trabalho de campo prevista na grade curricular, entrando como projeto, sendo organizado ao menos uma atividade por bimestre; (ii) verba para trabalho de campo, pois com recursos disponíveis, o professor teria mais condições de planejar atividades com melhor estrutura, para espaços mais distantes da realidade escolar. Em síntese, trata-se de maior disponibilidade da escola e da estrutura educacional para trabalho de campo, com previsão de horas a serem encaixadas no planejamento pois, quando essas atividades ocorrem na prática, muitas vezes são feitas por meio de improviso e uso oportuno das sobras de verba da escola.

Ao finalizar a entrevista, foi questionado se gostaria de acrescentar algo que não tinha sido abordado no roteiro de perguntas. Afirmou que não e agradeceu pela oportunidade, parabenizando a iniciativa da pesquisa e desejando que ela promova mudanças na realidade da escola pública, do ensino de Geografia e na trajetória dos estudantes, pois, em sua concepção, são carentes de atividades diversificadas e diferentes das tradicionais aulas expositivas.

5.5 – O encontro do pesquisador com os estudantes e a escola

O professor de Geografia regente trabalha nessa unidade escolar há mais de dez anos e está próximo da aposentadoria por tempo de serviço público. Atua no CED 04 do Guará nos turnos vespertino e noturno. Para o trabalho de campo, seria necessário atuar junto às turmas do turno vespertino pois, no período noturno, os estudantes eram matriculados na Educação de Jovens e Adultos, fato que fugia ao propósito da pesquisa e que teria como obstáculos o tempo disponível para a realização do campo, e o cansaço dos estudantes trabalhadores, impossibilitando a realização da pesquisa.

A dissertação de mestrado do pesquisador (Farias, 2019a) foi realizada com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, em uma escola da rede privada. Para que não se repetisse com o mesmo ano, optou-se pelas turmas do 6º ano, uma vez que estes sujeitos estão no início dos anos finais do Ensino Fundamental, começando uma trajetória na escola e tendo o primeiro contato com um professor de

Geografia especialista na área. Tais condições estariam mais favoráveis ao alcance do objetivo geral da pesquisa, que envolve a análise da potencialidade do trabalho de campo para a construção de leituras territoriais desses sujeitos em início de ampliação do vocabulário geográfico na escola.

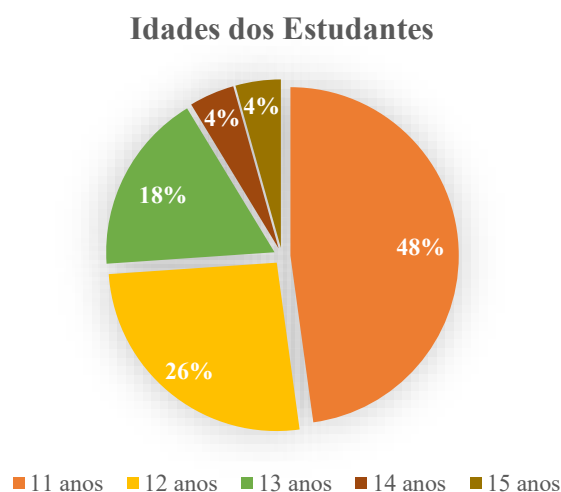
Após a definição das turmas para o desenvolvimento da pesquisa, iniciou-se o contato com os estudantes. Com as devidas autorizações burocráticas³⁹, o primeiro momento ocorreu para explicar aos estudantes sobre a realização da pesquisa e entregar o termo de livre consentimento exigido pelo comitê de ética de pesquisas com seres humanos, pela Universidade de Brasília. No documento constavam todas as informações sobre a atividade, possíveis riscos, estratégias para evitá-los, possíveis resultados esperados, além de garantia do anonimato e preservação da imagem dos sujeitos. Ao entregar os termos, foi combinado o prazo de uma semana para o retorno do pesquisador à escola, de modo a iniciar a pesquisa de fato, uma vez que as famílias deveriam assiná-los. Assim, foram selecionados apenas doze sujeitos para a análise das respostas dos cadernos de campo. As respostas coletadas foram analisadas e classificadas em: potentes, medianas e frágeis, como será melhor explicado adiante. Ao recolher os termos de consentimento, iniciou-se a pesquisa com a explicação do que estava planejado para ser realizado, com duração prevista para não comprometer a organização curricular da escola e do professor de Geografia.

A primeira parte da pesquisa consistiu na aplicação de um questionário para obter informações gerais sobre os estudantes e caracterizar a realidade da turma. Ressalta-se que esse questionário foi construído pelo pesquisador e apresentado previamente ao professor regente, para que identificasse possíveis dificuldades enfrentadas pelos estudantes para respondê-las. A ideia central do questionário era obter conhecimento sobre: (i) a idade, (ii) local de moradia, (iii) a principal forma de estudar Geografia, (iv) se gosta de atividades de estudos fora da escola e se a escola as realiza, e (v) o contato inicial com as palavras território e poder.

³⁹ A pesquisa foi autorizada pela SEEDF, Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UnB, bem como pelo professor, estudantes e seus familiares. Ressalta-se que seguiu todos os padrões éticos solicitados, garantindo o anonimato de todos os sujeitos envolvidos.

Esse encontro teve duração de duas horas-aula e, a partir dele, foi possível identificar a presença de 23 estudantes regularmente matriculados em duas turmas. A idade do grupo pode ser observada no gráfico a seguir.

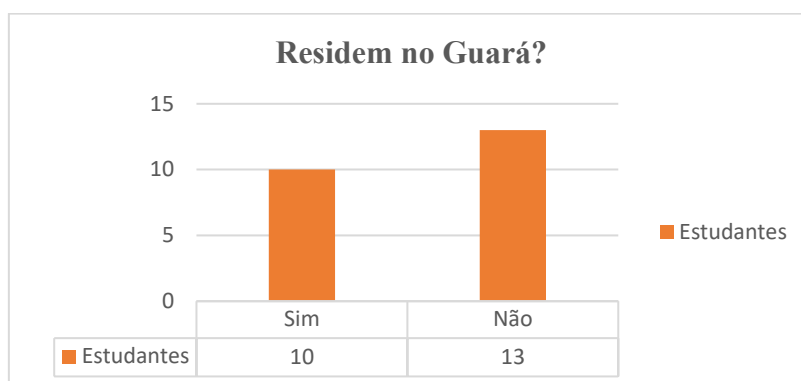
Gráfico 1 - Idade dos estudantes



Fonte: elaboração própria.

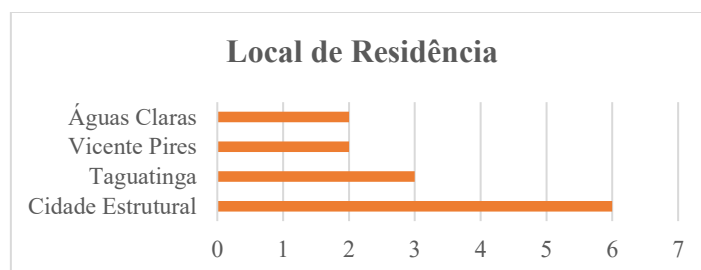
Boa parte da turma está com idade prevista para a série, sendo 11 estudantes com 11 anos de idade. Apesar disso, chama a atenção que a maioria está fora da faixa etária, sendo que um dos estudantes possui 15 anos e já deveria cursar o 9º ano. Apesar da diferença de idades na turma, foi possível perceber que a convivência era harmoniosa e, durante os dois meses de desenvolvimento da pesquisa, não ocorreram conflitos de convivência entre os estudantes.

A próxima pergunta do questionário, procurou descobrir o local de moradia dos estudantes, os quais foram questionados se moravam no Guará e, caso morassem em outra cidade, deveriam indicar o nome. As respostas levaram ao gráfico a seguir.

Gráfico 2 - Estudantes residentes na cidade da escola

Fonte: elaboração própria.

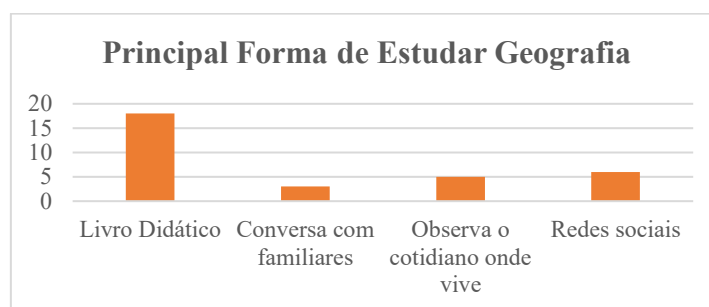
As respostas indicaram que mais da metade da turma residia fora do local de estudos. Esse resultado já representou um grande desafio, pois a maior parte da turma não possuía afinidade com os arredores da escola de modo a localizar a UTA. Ao mesmo tempo, apresentou terreno fértil para o objetivo geral, pois apresentaria a leitura territorial adquirida com o trabalho de campo. Sobre o local de moradia dos não residentes no Guará, foi criado o gráfico a seguir.

Gráfico 3 - Residência dos estudantes que se deslocam entre cidades

Fonte: elaboração própria.

Como já anunciado pelo professor regente, a maior parte dos não residentes era moradora da Cidade Estrutural, o que confirma a indicação do PPP da escola quando relata o recebimento de estudantes dessa R.A.

Ao questionar a principal forma de se estudar Geografia, o foco era saber se os estudantes tinham consciência da importância da espacialidade vivida e da geograficidade existente nesses territórios. Como existem diferentes maneiras de se estudar uma disciplina escolar, os estudantes puderam marcar mais de uma opção e, por esse motivo, existem mais respostas do que estudantes nas turmas. Assim, chegou-se ao gráfico a seguir.

Gráfico 4 - Principal forma de estudar Geografia

Fonte: elaboração própria.

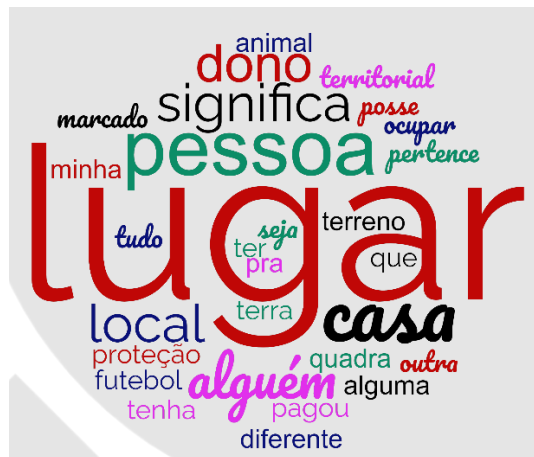
A leitura do livro didático foi o principal recurso/estratégia apresentado pelos estudantes para estudar Geografia. É possível reconhecer nessa resposta que o meio tradicional ainda é o predominante entre estes sujeitos escolares. Apesar disso, foi possível perceber que as redes sociais apareceram como a segunda resposta mais atribuída, enquanto a observação do cotidiano – interesse da pesquisa – apareceu em terceiro. As conversas com familiares ficaram em último lugar, sendo possível inferir que a escola não é um tema muito levantado no espaço da casa.

A próxima pergunta, de cunho mais específico e voltado para a pesquisa, buscou saber se os estudantes gostavam de atividades de estudos fora da escola. Não há necessidade para gráfico, pois todos responderam que sim, o que demonstra a importância para desenvolver trabalhos de campo nas escolas. Na sequência, foi questionado se a escola costumava promover atividades como visitas a museus ou exposições. Como esse era o primeiro ano de muitos dos estudantes nessa escola, considerou-se as experiências escolares anteriores, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse caso, apenas um estudante afirmou que a escola não promove atividades externas, enquanto todos os outros 22 responderam que sim, mas era raro. Ao justificarem, apontaram uma ida ao teatro, mas não conseguiam apresentar o modo como a Geografia havia se desenvolvido, o que leva ao entendimento de serem atividades interdisciplinares ou de recreação, visto que o professor de Geografia não havia realizado nenhum trabalho de campo naquele ano letivo e disse que estava agendada uma saída-passeio ao museu nacional de Brasília, como será apresentado mais à frente.

O questionamento seguinte apresentado aos alunos foi o significado da palavra território. Para organizar essas respostas iniciais, que ilustram o ponto de partida da utilização desse conceito geográfico, foi montada uma nuvem de palavras. Nesse caso,

como caracterização geral, estão presentes todas as respostas dos estudantes. A figura a seguir ilustra o resultado.

Figura 6 - Nuvem de palavras com o significado de território para os estudantes



Fonte: elaboração própria.

A principal palavra nas respostas dos escolares foi *lugar*. Embora esse léxico tenha similitudes com o sentido de *território* para fins geográficos, é possível notar certa confusão sobre o conceito pretendido. Apesar disso, aparecem palavras coerentes como casa, proteção, marcado, pertence, dono e territorial. A nuvem de palavras já apresenta um caminho para a abordagem com os estudantes e o encaminhamento do trabalho de campo.

Após o questionário, também foi solicitado aos sujeitos que escrevessem o significado da palavra poder. Como na resposta anterior, a nuvem de palavras será apresentada a seguir.

Figura 7 - Nuvem de palavras com o significado de poder para os estudantes



Fonte: elaboração própria.

A nuvem de palavras também indica confusão sobre a ideia de poder, visto que a palavra mais repetida foi *algo*. Apesar disso, outras que agregam coerência também apareceram como: autoridade, superior, forte e líder. Cabe apontar a presença da palavra *sobrenatural*, a qual denota muito de senso comum e até de religiosidade com a ideia de poder.

Iniciada a primeira fase de apresentação e diagnóstico dos estudantes, foi possível notar que: são sujeitos fora da faixa escolar para a série que estão matriculados; a maioria não reside na mesma cidade da escola; utilizam meios convencionais para estudar Geografia – livro didático – embora também estejam atentos a redes sociais e ao cotidiano; dizem gostar de atividades fora da escola, mas raramente têm a oportunidade para tal; apresentam confusão sobre os conceitos de território e poder diante do olhar geográfico.

5.5.1 – A cartografia colaborativa para identificação do território

O cenário inicial apresentou o espaço para a realização da próxima etapa – identificar a UTA com a centralidade na escola. Esse processo foi realizado para que o trabalho de campo tivesse significado com a abordagem geográfica e fosse voltado à realidade financeira dos estudantes, bem como à viabilidade de organização do professor. Dessa forma, foi proposta uma oficina de cartografia colaborativa junto aos estudantes, com duração de 2 horas-aula. Para a realização, o professor agendou a sala de vídeo da escola e reuniu as duas turmas para participar ao mesmo tempo.

O pesquisador forneceu uma folha de papel A4 para cada estudante e materiais de pintura, como giz de cera e lápis de cor. Antes de seguir para a elaboração dos mapas, foi realizada uma breve explicação sobre a importância da cartografia para as representações e as organizações do espaço. O quadro a seguir ilustra a sistematização didática realizada pelo pesquisador nesse momento, que serviu de orientação aos estudantes.

Quadro 9 - Estrutura da oficina de cartografia colaborativa

Oficina de Cartografia Colaborativa para identificação da UTA	
Objetivo	Detalhar a construção de mapas conforme as referências espaciais dos sujeitos no espaço de vivência segundo as imediações da escola.
Território	Breve apresentação sobre o território enquanto conceito geográfico. Menção às possibilidades do território como espaço delimitado pelo poder do Estado, empresas e grupos humanos. Reforça a possibilidade dos estudantes delimitarem seus territórios mediante a vivência escolar.

Elementos do Mapa	Apresentação dos elementos essenciais de um mapa, como título, legenda e símbolos.
--------------------------	--

Fonte: elaboração própria.

Após a primeira etapa, o pesquisador apresentou a proposta de mapeamento do território. Nesse caso foi solicitado aos estudantes para que realizassem um desenho contendo: (i) título; identificação dos espaços com as características (ii) gosta e visita com frequência; (iii) evita passar por perto; (iv) grande movimentação de pessoas; (v) curiosidade em conhecer mais. Esses pontos foram pensados, porque o conceito de território ainda se mostrava bastante abstrato aos sujeitos. Desse modo, a dinâmica de poder se manifestaria conforme as qualificações espaciais. No caso do gostar e frequentar, destaca-se a apropriação estudantil e o desenvolvimento da afetividade pelo espaço. Ao evitar passar por perto, esperava-se reconhecer os atritos entre poderes no espaço. Por sua vez, a movimentação de pessoas permitiria reconhecer o poder em movimento na dinâmica do tempo. Por fim, a curiosidade representaria o território a ser conquistado pelos estudantes.

A etapa de produção dos mapas contou com o apoio do professor e do pesquisador. Todos os estudantes foram orientados a desenvolver legendas com cores e símbolos, que ajudassem a identificar esses locais. A imagem a seguir, ilustra um pouco do momento de realização da oficina com os estudantes no momento da atividade.

Figura 8 - Estudantes na oficina de cartografia colaborativa



Fonte: elaboração própria.

Ao solicitar pontos específicos aos estudantes, objetivou-se reconhecer locais para realizar o trabalho de campo, partindo das próprias vivências estudantis. Quando a ideia de UTA surgiu no mestrado (Farias, 2019a), o professor-pesquisador foi responsável por selecionar pontos para a organização do trabalho de campo. Agora, na fase de

doutoramento, entende-se que o professor é organizador do meio social de desenvolvimento e que os locais de interesse dos estudantes podem ser potencializados com a abordagem geográfica, para que eles tenham maior envolvimento com a aprendizagem e construam conhecimentos partindo da realidade vivida. Nessa situação, se faz necessário que o professor tenha conhecimentos a respeito da localização da escola ou que pesquise a respeito, de modo a construir leituras geográficas baseadas pelo território escolar.

Foram identificados alguns obstáculos para realizar essa atividade. Tanto do letramento cartográfico, quanto sobre o desconhecimento das localidades no espaço pelos estudantes. Como já foi dito anteriormente, a maior parte da turma mora em outras cidades e tem pouco convívio com os arredores da escola. Dessa maneira, os desenhos não apresentaram locais mais distantes e se restringiram aos arredores mais próximos. Esse fato é coerente, pois a representação da escola é o que eles conhecem com mais propriedade.

A respeito do letramento cartográfico, foi possível perceber que os estudantes possuíam dificuldades em representar o modo como se relacionam espacialmente, pois demonstraram desconhecimento sobre a organização de legendas com símbolos e cores, orientação da representação e perspectiva vertical sobre o espaço. Para facilitar o modo de representação, o pesquisador solicitou que eles se imaginassem em um helicóptero, observando o espaço de cima para baixo. Ainda assim, com a seletividade das informações espaciais apresentada como proposta para o mapeamento, foi possível identificar os pontos para realizar o trabalho de campo.

É necessário destacar que a oficina de cartografia não possuía tempo disponível para o processo de alfabetização cartográfica por inteiro, pois entendia-se que os estudantes já tinham superado esse estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental e esse não era o objetivo da pesquisa. Apesar disso, procurou-se indicar os principais elementos envolvidos no mapeamento, para que estes sujeitos tivessem condições de apresentar o território que eles conhecem, mesmo que em forma de desenhos.

Nesse sentido, cabe destacar a importância do estímulo ao cérebro humano para desenvolver suas representações espaciais, com a mediação do professor pedagogo inicialmente e, em seguida, com o professor de Geografia enquanto especialista nos anos finais do Ensino Fundamental para prosseguir durante o Ensino Médio. Dessa maneira,

concorda-se com Almeida e Passini (2004) quando apresentam a importância da criança codificar informações próprias, antes mesmo de decodificar informações espaciais de outros mapas. Por esse motivo, é necessário que sejam criados mapas segundo as relações espaciais dos escolares. Nesse caso, os estudantes agem nos espaços cotidianos sob orientação dos professores, contribuindo a selecionar as espacialidades conforme objetivos propostos ao desenvolvimento das aulas e construção de conhecimentos.

A situação de atividade com os estudantes gerou 23 mapas. Destes, foram selecionados apenas 8 que obedeciam aos critérios mínimos para a definição dos pontos de realização do trabalho de campo. A saber: título, referências geográficas identificáveis no território usado pelo espaço banal e o mínimo da seleção espacial que serviu de orientação aos estudantes.

Entre os 8 mapas, a feira é indicada em 4 deles, sendo que em 1 ela consta apenas na legenda. A lanchonete (e o espaço em frente à escola) aparece em 7 mapas, sendo de maneira indiscutível o espaço favorito dos estudantes, junto à pequena praça com aparelhos para exercícios físicos que fica ao lado. Assim como a feira, o metrô aparece em 4 mapas, ilustrando a curiosidade dos estudantes com esse sistema de objetos alinhado ao funcionamento da cidade. Os mapas apresentam ainda informações valiosas que proporcionaram melhor compreensão após a análise das respostas dos cadernos de campo. Os demais mapas fizeram representações confusas, com poucas condições de identificação dos espaços conforme os critérios. Portanto, não puderam ser considerados para o objetivo proposto. É necessário ressaltar, também, que nem todos os mapas selecionados representaram, por meio de legendas ou símbolos, as informações espaciais solicitadas, portanto, o quadro a seguir ilustra o critério para selecionar os mapas com as informações espaciais que serviram de referência para definir a UTA. As cores, azul e vermelho foram utilizadas para realçar o que predominou entre os mapas e é possível perceber que a maioria dos mapas selecionados alcançou os critérios estabelecidos na pesquisa, embora ainda existam fragilidades, mesmo entre eles.

Quadro 10 - Critérios de seleção dos mapas

Atendimento dos critérios para elaboração dos mapas postos aos estudantes do CED 04 do Guará						
Mapa	Título	Legenda	Local que gosta e visita	Evita passar por perto	Grande movimentação de pessoas	Curiosidade em conhecer
1	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim
2	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
3	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não
4	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
5	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
6	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não
7	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
8	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

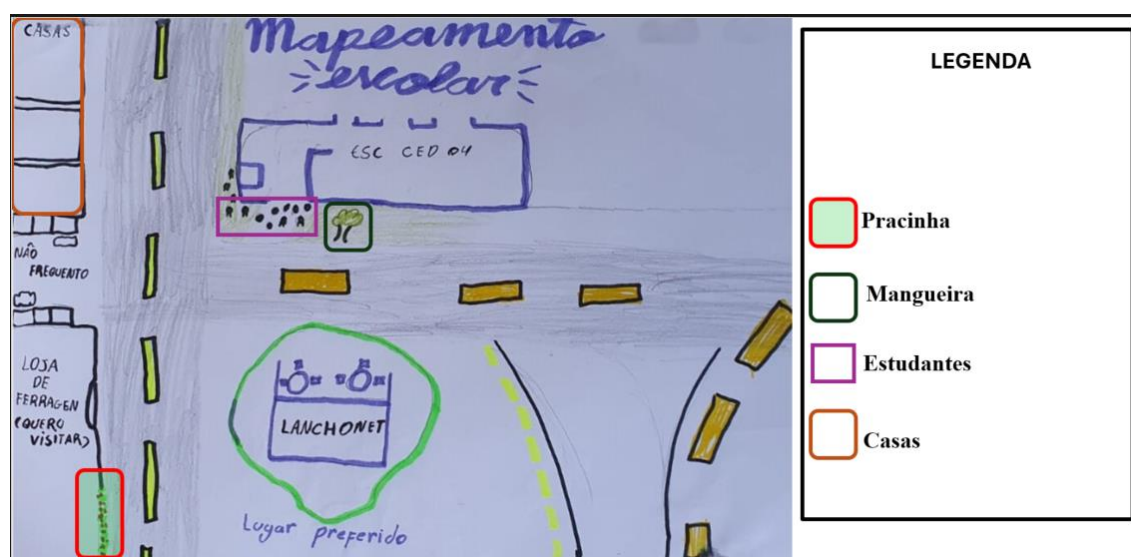
Fonte: elaboração própria.

Embora os escolares não tenham todas as habilidades cartográficas esperadas para a idade, conforme apresentam Almeida e Passini (2004), os desenhos de representações espaciais serviram para identificar, inicialmente, três locais para o trabalho de campo: (i) feira como espaço de grande movimentação de pessoas; (ii) Lanchonete e frente da escola como local que gostam; (iii) metrô como espaço que têm curiosidade em conhecer. Desses lugares, o metrô foi o único espaço não utilizado na pesquisa, pois a escola teve demandas de reorganização dos horários que dificultaram o planejamento do trabalho de campo e o cumprimento do currículo de Geografia previsto para o ano letivo.

É necessário destacar a relevância da atividade cartográfica para a pesquisa, mas também para o processo formativo dos estudantes. Muitos alegaram que não conseguiam imaginar os espaços próximos à escola para representar no papel, o que é notável quanto à orientação espacial dos pontos mencionados. Embora os mapas façam parte do cotidiano das crianças nos jogos de videogame e telas dos smartphones, as dificuldades em descentralizar as referências espaciais do próprio corpo ainda são notáveis, o que pode ser reconhecido como um obstáculo ao desenvolvimento do raciocínio geográfico durante a vida escolar. Apesar de Almeida e Passini (2004) já falarem disso há bastante tempo, o que ainda se nota pelo cotidiano docente é a prática de professores que solicitam aos

estudantes a cópia de mapas dos livros didáticos, com as informações geográficas tradicionais, sem considerar a riqueza presente no território compreendido pelo espaço banal para que eles consigam desenvolver a leitura de mundo. A seguir, serão apresentadas algumas imagens de mapas-desenhos feitos pelos estudantes, com omissão das informações que poderiam identificar os autores.

Figura 9 - Informações espaciais do território estudantil 1



Fonte: organizado pelo autor.

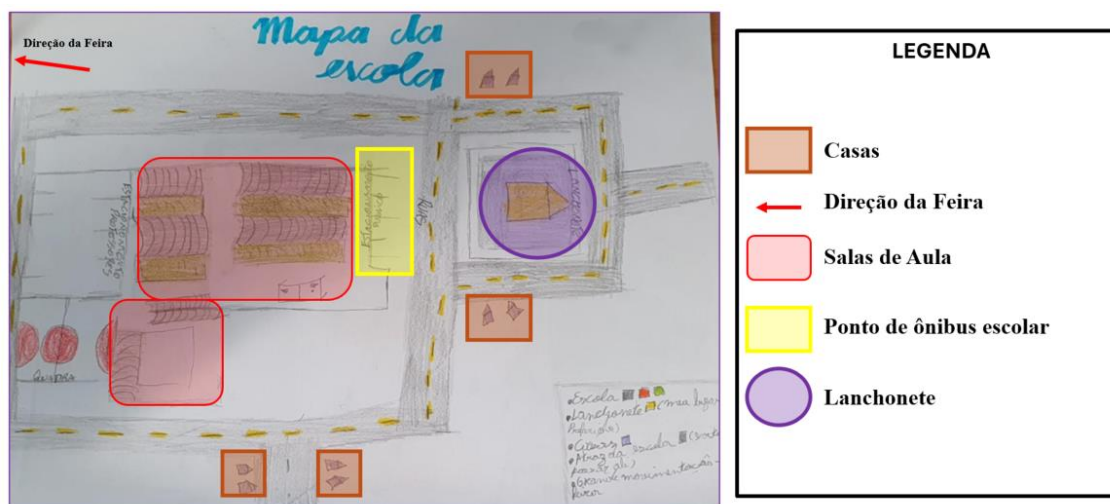
Os desenhos retrataram a espacialidade dos estudantes e inseriram algumas referências que foram solicitadas, embora outras tenham sido selecionadas por eles mesmos. A exemplo do desenho acima, em que o estudante não circulou, mas fez questão de representar a mangueira, a qual apareceu em diferentes respostas do caderno de campo. Além disso, referenciou o local da praça que abriga uma academia de equipamentos ao ar livre e parte da área residencial, com a indicação de não frequentar essa espacialidade. As demais informações foram organizadas na legenda e na orientação identificada pelo pesquisador conforme a localidade da escola.

O primeiro mapa-desenho já indica que os estudantes recortaram as dimensões imediatas dos arredores da escola por demonstrarem desconhecimento sobre o espaço ao redor. Chama atenção a proporção dada à lanchonete, que, apesar de possuir poucos metros quadrados, foi representada com dimensões que seriam proporcionalmente maiores que a escola. Além disso, ela foi centralizada no meio do papel, situando-a em local de evidência, além da grafia "Lugar preferido". Esse mapa também evidenciou os estudantes na porta da escola, o que demonstra a presença dos corpos como parte desse

território produzido. Esse elemento partiu da autoria do próprio estudante e já manifesta que a presença deles é responsável por um evento que modifica a dinâmica espacial desse local.

O próximo mapa apresentou informações mais específicas na legenda, mas que foram organizadas para situar o leitor.

Figura 10 - Informações espaciais do território estudantil 2



Fonte: organizado pelo autor.

O segundo mapeamento continua a demonstrar o prédio da escola com maior evidência que os arredores. As salas de aula e a quadra de esportes ganham um papel de destaque, pois ocupam o maior espaço no mapa. Portanto, nesse caso, o estudante reconhece como território escolar o prédio da instituição.

A legenda faz referência à existência da feira permanente, mas não representa em desenho este espaço. Ele indicou ser um local de grande movimentação, mas não posicionou no mapa e, por isso, a necessidade de indicar com a seta para situar o leitor sobre a espacialidade.

Outra questão interessante é a presença das casas ilustradas em tamanho proporcionalmente menor que os espaços de interesse. Apesar de situadas no recorte, são minúsculas e periféricas no mapa. Como as zonas residenciais não são acessíveis por boa parte dos estudantes, entende-se com naturalidade que elas apareçam, mas não sejam tão relevantes, tanto que são minúsculas e pintadas de cinza.

Apesar de discreto, o estacionamento público também foi identificado. Ele é o principal acesso dos estudantes que chegam nos ônibus escolares fornecidos pela SEEDF. O motivo de sua seleção decorre da relevância na espacialidade do território escolar, pois funciona como ponto de conexão entre a moradia e a escola.

O grande destaque mesmo vem a ser a lanchonete, pois o espaço está em evidência em função da cor escolhida, a proporção em tamanho, a identificação na legenda e a posição no mapa. Mais uma vez esse espaço recebe destaque do mapa estudantil. A seguir, o terceiro mapa.

Figura 11 - Informações espaciais do território estudantil 3



Fonte: organizado pelo autor.

O título do terceiro mapa é interessante, pois o estudante referenciou o termo utilizado para representar didaticamente a visão vertical na representação cartográfica. Apesar disso, demonstrou que o estudante possui sérias dificuldades quanto a alfabetização cartográfica. Esse fato é constatado pela distribuição aleatória dos pontos selecionados para a representação no mapa. No contexto real, o metrô fica no lado oposto ao da lanchonete que se posiciona na face leste da escola. No caso da representação feita por esse estudante, ambos estão localizados na mesma posição se comparados à escola.

Outra dificuldade quanto à disposição espacial é a localização do shopping do Guará, situado ao sudoeste da escola e bem distante dos pontos ilustrados. Embora ele seja um importante ponto de referência na cidade, está situado incorretamente nas dimensões imediatas da escola.

O ponto de ônibus dos estudantes aparece novamente e, dessa vez, com uma referência espacial ao meio de transporte dos estudantes. Apesar disso, ele também está situado em uma posição incorreta, se a lanchonete, que aparece centralizada novamente e com papel de destaque, for situada como ponto de referência. Mais uma vez, esse prédio ganhou a posição central do mapa, sendo que até mesmo a escola ficou descentralizada.

Embora também esteja situada em uma posição incorreta com relação aos outros referenciais espaciais, a feira surge como espaço em destaque no mapa, mas o estudante deixa em dúvida se é um dos lugares ruins ou um dos lugares que gosta. O próximo mapa continua a evidenciar os pontos da UTA identificados pelos estudantes.

Figura 12 - Informações espaciais do território estudantil 4



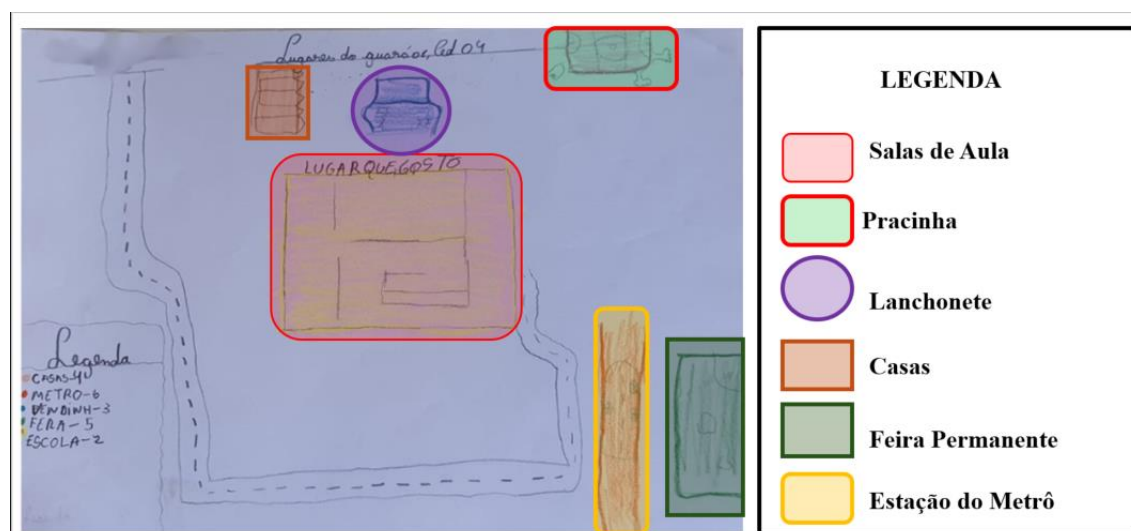
Fonte: organizado pelo autor.

O quarto mapa possui poucos elementos, mas posicionados de forma coerente com a localização da escola. Nesse caso, o estudante não referenciou, mas fez questão de selecionar o ponto de ônibus como parte do território escolar e apresentou a única rua por onde transita, embora existam outras nos arredores da escola. A presença desse espaço nos desenhos chama a atenção para o deslocamento realizado entre a cidade de origem e o local da escola.

A lanchonete continua em evidência ao lado da grafia *gosto*, representando um dos poucos espaços que os estudantes acessam nas imediações da escola. Além disso, a pracinha e a mini academia seguem com as grafias: *evito passar* e *não gosto*. Mais à frente, os cadernos de campo revelam os motivos para essa preocupação e desconforto, apresentando a leitura territorial desses sujeitos. A pracinha também acumula as grafias:

grande movimentação e tenho curiosidade. Nesse caso, os cadernos de campo também apresentaram elementos que somente depois ajudaram na compreensão do acúmulo de informações sobre o mesmo ponto. O próximo mapa continua a desvendar a UTA mediada pela escola.

Figura 13 - Informações espaciais do território estudantil 5



Fonte: organizado pelo autor.

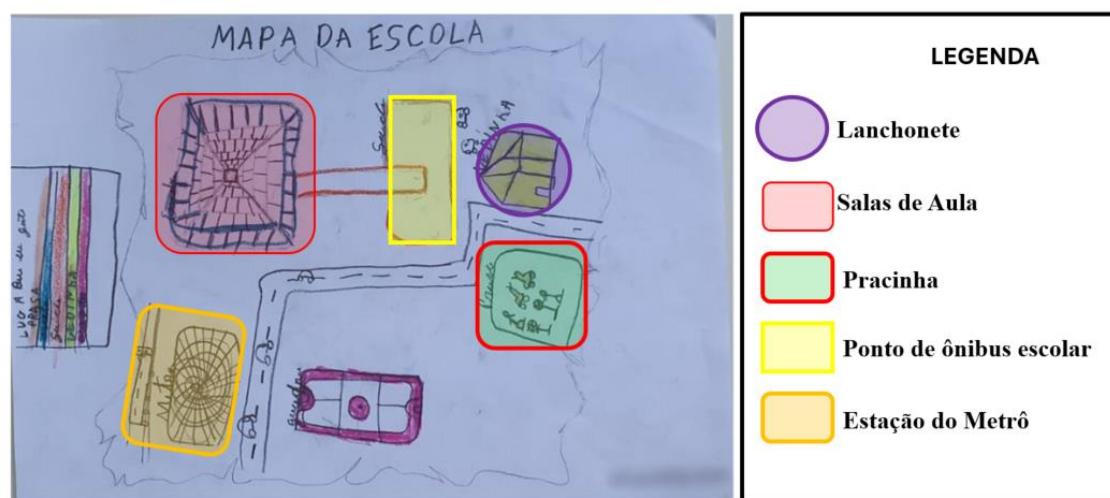
O mapa em questão posicionou a escola de forma centralizada, com a grafia *lugar que gosto*. Nele, aparecem ainda os espaços da lanchonete e da praça, muito próximos à escola. Novamente, isso reforça a situação dos estudantes com pouco conhecimento sobre os arredores escolares.

No canto inferior direito, aparecem, com a posição diferente da realidade, a estação de metrô e a feira permanente do Guará. Esses espaços não foram qualificados, mas surgem como pontos mais relevantes nas imediações da escola. Assim como no mapa nº 2, as casas são representadas com proporção menor à da realidade, ilustrando a pouca relevância dada pelos escolares. Ao passo que o maior destaque é oferecido à escola, que ocupa o maior espaço e recebe a centralidade no mapa. Outro ponto que chama a atenção é a legenda que o estudante escreveu, pois ele indicou números para as informações espaciais conforme o solicitado na oficina de cartografia colaborativa.

O pesquisador enumerou as etapas para a realização do mapa. O número 1 não aparece na legenda, pois corresponderia à inserção de um título para o mapa. A escola recebeu o número 2 por conta do espaço de referência para a organização do mapa. Já o número 3 refere-se a um local que gosta e visita com frequência – a lanchonete. O número

4 refere-se a um local que ele evita passar, caracterizado pelas casas e a falta de familiaridade com o território criado pelo estudante. O número 5 corresponde a um local de grande movimentação, o que caracteriza a feira. Enquanto o número 6, representou o metrô, um local que ele possuía curiosidade em conhecer mais. Destaca-se ainda que ele desenha uma quadra de esportes como referência à praça, mas não apresenta um número para ela na legenda. Em sequência, o próximo mapa continua a identificação da UTA caracterizada pelos sujeitos.

Figura 14 - Informações espaciais do território estudantil 6



Fonte: organizado pelo autor.

O sexto mapa intitula a legenda como *lugar que eu gosto* e elenca a lanchonete como local centralizado e bem conectado à escola. Destaca ainda a praça com referências infantis como brinquedos e crianças. Também estão presentes o estacionamento, com dois ônibus representados no transporte dos estudantes; a estação de metrô; e uma quadra de esportes, que aparece desconectada dos outros referenciais espaciais, embora seja mencionada na legenda criada. Essa quadra está na verdade dentro da escola, mas o estudante a posicionou na área externa.

Esse mapa não qualificou os outros lugares, deixando entendido que todos esses locais se referem a pontos que ele gosta no território criado conforme a escola. Na rua, o estudante desenhcou alguns carros, o que será interpretado, a partir da análise dos cadernos de campo, como uma preocupação com a circulação de crianças pelo espaço. O mapa a seguir continua a desvendar esse território estudantil.

Figura 16 - Informações espaciais do território estudantil 8



Fonte: organizado pelo autor.

O oitavo mapa tem riqueza de detalhes que auxiliam a elucidar a UTA com referência no CED 04 do Guará. Nesse caso, o estudante destacou o metrô como local de curiosidade. Esse foi o ponto mais citado como interesse. Infelizmente, como já mencionado, por questões de organização da escola, não houve a possibilidade de realizar a saída com estudantes pelo metrô, pois agregaria mais valor ainda ao trabalho. No entanto, mesmo sem utilizar esse ponto, foi possível construir conhecimentos com os estudantes utilizando os outros espaços.

Ainda que posicionado de forma diferente do lugar na realidade, a feira também foi mencionada no mapa e indicada como local de movimento de pessoas, o que confirmou a sua utilização como o primeiro ponto para realizar o trabalho de campo. Em seguida, o estudante desenhou duas quadras como locais que gosta de visitar para se referir à praça, mesmo que ela esteja posicionada em outro canto se comparada às demais representações. O oitavo mapa destaca a escola e a pouca arborização ao redor, demonstrando a importância dessa vegetação no espaço urbano e indica a existência de um condomínio como local que ele evita passar. Ele não menciona, porém, a lanchonete. Espaço que apareceu nos sete mapas anteriores.

Em síntese, é possível reconhecer que os estudantes apresentam dificuldades no que diz respeito à alfabetização cartográfica e pouco conhecimento do espaço nos arredores da escola, o que reduz o território definido. Esse fato é atribuído ao deslocamento dos sujeitos de sua cidade de moradia para outra onde se localiza a escola.

Esse foi considerado um obstáculo para que os estudantes possam ressignificar a espacialidade escolar como potência em aprendizagem.

Além disso, foi possível reconhecer que, de modo geral, as informações geográficas solicitadas foram apresentadas e houve o acréscimo de sutilezas espaciais que demarcam o território vivido por esses sujeitos, como a árvore, o portão da escola, o ônibus e a via de acesso. Ainda sobre representações espaciais, o exagero, para mais ou para menos, foi constatado ao ilustrar espaços que se gosta e espaços desconhecidos. Nesse caso, o prédio da escola ainda é o principal território dos sujeitos e foi o espaço com a representação em maior grau de detalhamento, o que revela a coerência de sujeitos que não possuem tanta intimidade com o local onde se situa a escola.

Por último, como os sujeitos não conhecem bem os arredores da escola, surgiram muitas possibilidades sobre os espaços que evitam transitar, o que dificultou eleger uma localidade específica para essa finalidade. Apesar dessa condição, as respostas do caderno de campo ampliaram os elementos para conhecer melhor os motivos e fomentou a criação de uma situação-problema para concluir as atividades de campo.

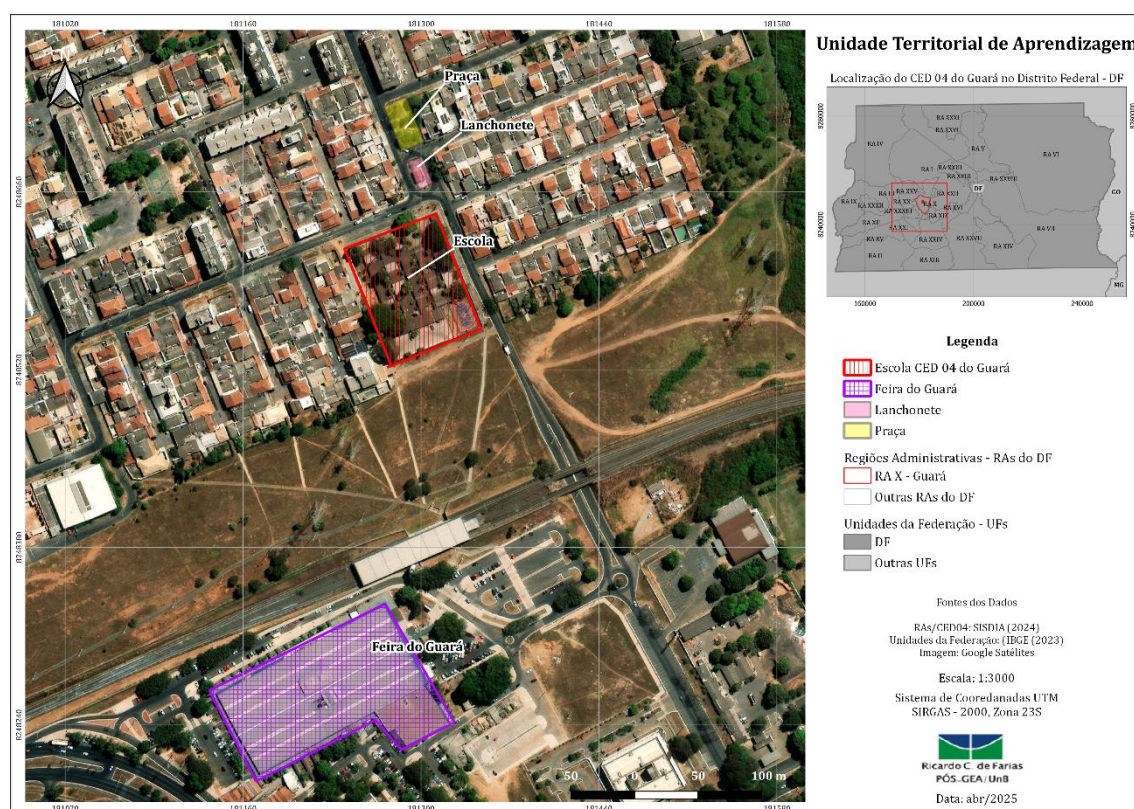
A organização desses mapas foi relevante para identificar uma espacialidade emergida pelos próprios estudantes e voltada para a aprendizagem, o que contribui mais para o despertar do interesse desses sujeitos, que iniciam a vida escolar nos anos finais do Ensino Fundamental. Muito se fala a respeito do desinteresse dos estudantes sobre aprender Geografia, mas é certo que os estudantes já possuem conhecimentos e que precisam de orientação para sistematizá-los com abordagem geográfica voltada para a aprendizagem e para a operacionalização de pensamentos por conceitos.

Embora tenham sido identificados problemas quanto à alfabetização cartográfica dos estudantes e pouco conhecimento sobre os arredores da escola, deve-se reconhecer que, pelo pouco tempo disponível para a organização da oficina de cartografia, o resultado obtido foi satisfatório, pois cumpriu com o objetivo de desvelar o território dos escolares – a Unidade Territorial de Aprendizagem.

As palavras são importantes para que os sujeitos compreendam os diferentes códigos e linguagens organizados pelos seres humanos ao longo da história. Mas a cartografia, enquanto representação da espacialidade dos sujeitos, também precisa ser valorizada como importante linguagem da Geografia, no que diz respeito à leitura do território. Como indicado inicialmente, a escolha pela cartografia colaborativa ocorreu

para iniciar a leitura de território indicada pelos sujeitos escolares. Mesmo com os obstáculos encontrados, os sujeitos conseguiram identificar pontos importantes que serão melhor analisados mais adiante com a sistematização das respostas fornecidas às perguntas do caderno de campo. O mapa da Unidade Territorial de Aprendizagem é apresentado em seguida.

Figura 17 - Unidade Territorial de Aprendizagem



É dessa maneira que se defende o trabalho de campo como um projeto desenvolvido a longo prazo e com maior participação ativa dos aprendizes. Mesmo em situações de maior vulnerabilidade social, é possível desenvolver atividades com poucos recursos materiais, desde que os professores tenham conhecimentos pedagógicos dos conteúdos, intencionalidades bem definidas e objetivos de aprendizagem transparentes a serem alcançados.

5.6 – Chegou o momento: trabalho de campo na UTA mobilizada pelos estudantes

Esta seção apresentará a análise das respostas aos cadernos de campo, para identificar as leituras territoriais em duas situações geográficas mobilizadas pela UTA. A primeira indica a Feira do Guarã como símbolo da cidade e referência comercial diversificada que atende a vizinhança e outras espacialidades, além de estar conectada a

lugares mais distantes. A segunda utiliza a praça e a lanchonete em frente ao CED 04 do Guará como espaço público complementar à escola e território estudantil, ocupado periodicamente com poderes em atrito.

Assim, este texto classifica as respostas em potentes, medianas e frágeis, além de desenvolver sínteses imagéticas de cada pergunta presente no caderno de campo. Também é descrito o modo como o trabalho de campo foi organizado com duas turmas de sexto ano do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Considerou-se respostas *potentes* aquelas que expressaram a leitura esperada para as perguntas do caderno de campo de forma mais completa e complexa, portanto, coerente com o raciocínio geográfico. As respostas *medianas* foram selecionadas entre as que conseguiram expressar, ao menos, parte da coerência esperada com as perguntas do caderno. Por fim, as respostas *frágeis* foram aquelas que se demonstraram evasivas, incoerentes e desconectadas do solicitado nas perguntas. Com esse filtro, foi possível selecionar 12 respostas, sendo 4 em cada um dos grupos. Foram essas respostas que serviram de referência para a análise das informações empíricas construídas nos cadernos de campo.

Para essa classificação, foram criados quadros com as informações de todas as respostas de todos os cadernos. Além disso, definiu-se padrões para classificar as respostas nas três categorias indicadas no parágrafo anterior. Foi possível chegar às 12 respostas, pois esses estudantes participaram de todas as etapas do trabalho de campo. Cabe apontar que as faltas eram constantes, o que dificultou o acompanhamento por parte dos outros estudantes em todas as etapas do trabalho de campo. Assim, embora participassem quando estavam presentes, não se lembravam direito da proposta e não demonstravam o engajamento necessário para desenvolver a pesquisa. Desse modo, embora o trabalho de campo mais prolongado apresente vantagens, como diluir as atividades propostas e reduzir a dispersão dos estudantes, por outro lado, surge esse entrave em espaços onde os estudantes (e familiares) têm dificuldades em manter a rotina escolar e a presença constante nas aulas. Importante lembrar que as atividades ocorreram durante as aulas de Geografia, pois a rotina escolar permaneceu normalmente no que se refere às aulas das outras disciplinas.

Após uma série de etapas na escola, como a chegada do pesquisador, o encontro com os estudantes, apresentação da proposta e realização da oficina de cartografia colaborativa, chegou o momento do primeiro trabalho de campo.

É importante relembrar a existência de duas turmas do sexto ano. Assim, para facilitar a organização do professor e da escola, alguns passos foram realizados em conjunto, como a aplicação do questionário e a organização do mapeamento. No entanto, as atividades em campo propriamente ditas e as situações-problema foram realizadas com as turmas em separado. O professor solicitou para ocorrer dessa maneira, pois ajudaria na organização das aulas, sem a necessidade de muita readequação do horário de outros professores da escola. Desse modo, em alguns momentos, as fotos demonstram estudantes da turma sexto ano A e, em outros, o sexto ano B. Como já explicado nos procedimentos metodológicos, o importante foi a escolha das respostas para verificar o objetivo geral. Assim, houve a seleção de 12 respostas, entre potentes, medianas e frágeis.

Antes da etapa ocorrer, o professor regente e o pesquisador visitaram a feira para o registro fotográfico e a definição de temas a serem abordados para a construção do caderno de campo. Por ser um espaço grande, foram definidos alguns recortes e o pesquisador solicitou ao professor que pensasse na categoria território para formular perguntas que direcionassem os estudantes à construção de conhecimentos geográficos, para que o trabalho de campo fosse visto como metodologia importante no processo.

Ao percorrer os corredores, notou-se como o professor é conhecido no local, pois encontrou diversas pessoas que trabalhavam na feira e já haviam sido seus estudantes em tempos anteriores. Durante o percurso, as fotos foram registradas e ele indicou um trajeto para que o grupo percebesse a organização da feira, com as confecções, os alimentos, as peixarias e os eletrônicos.

Definido o percurso, foi solicitado ao professor que pensasse em perguntas para a organização de um caderno de campo a ser distribuído entre os estudantes. O pesquisador explicou ao professor a proposta de utilização da feira como situação geográfica, de modo que fosse abordado enquanto fenômeno geográfico e não como um simples espaço estático. Necessário destacar que a feira funciona como evento temporal, visto que não é aberta todos os dias da semana e que a movimentação de pessoas oscila durante os dias de funcionamento. Nesse caso, a conversa entre o pesquisador e o professor regente teve

como produto o caderno de campo nº 1 e a organização das temáticas para direcionamento das perguntas foram resumidas no quadro a seguir:

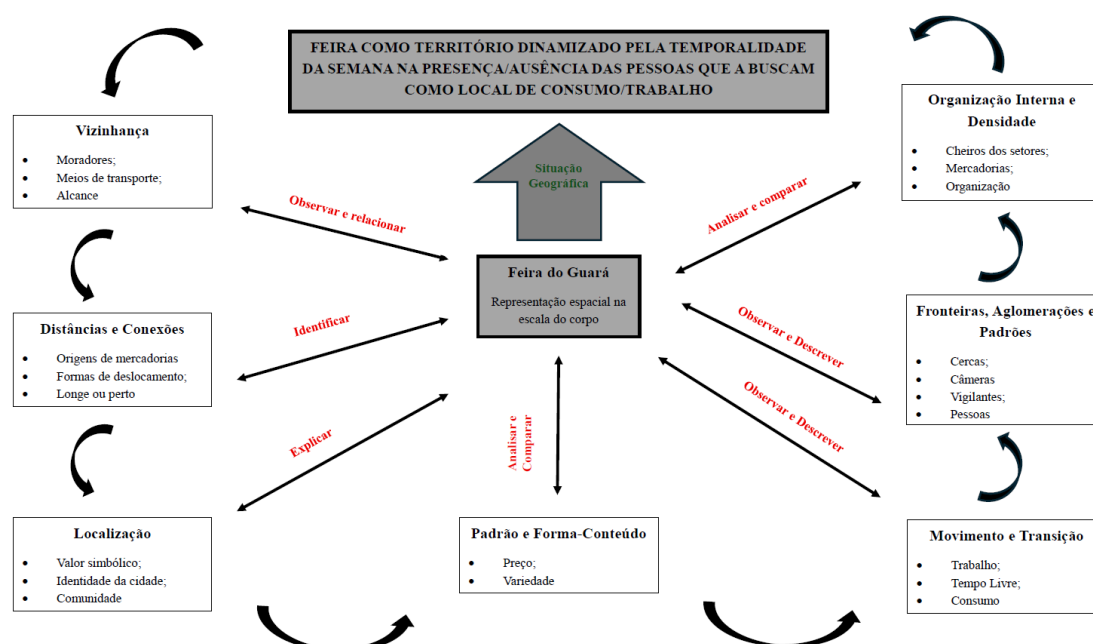
Quadro 11 - Organização do caderno de campo 1

Temas para as perguntas do Trabalho de Campo na Feira do Guará			
Tema	Abordagem		
Relação de vizinhança	Moradores	Transportes	Alcance
Organização espacial dos feirantes	Cheiros dos setores		Distribuição de mercadorias
Diferença entre feira e supermercado	Comparação com outros espaços comerciais		
Distâncias e conexões entre a feira e fornecedores	Origem das mercadorias vendidas e transportes utilizados		
Manifestações do poder na feira	Condições de segurança, na percepção dos estudantes		
Feira e identidade da cidade	Valor simbólico da feira para a comunidade		
Dinâmica do território na dimensão do tempo	Movimentação de consumidores e trabalhadores pelo espaço		

Fonte: elaboração própria.

Com os temas e as abordagens definidas no diálogo entre pesquisador e professor, em regime de colaboração, o pesquisador formulou as perguntas, que passaram pelo aval do professor, para conduzir a atividade junto aos estudantes. A feira como situação geográfica está expressa na figura a seguir.

Figura 18 - Feira do Guará como situação geográfica



Fonte: elaboração própria.

A situação geográfica descrita na imagem foi organizada a partir da proposta de Castellar, Pereira e De Paula (2022). O trabalho de campo é encarado como atividade de

mediação didática pelo professor, com o caderno de campo para direcionamentos por meio das perguntas. Os conceitos de relações espaciais foram discutidos pelo professor regente e reconhecidos pela classificação como potentes, medianas e frágeis.

O território surge como categoria da Geografia que mobiliza toda a atividade, tendo a feira como representação espacial e situação geográfica. Representa uma dinâmica no relacionamento com a vizinhança e outros espaços geográficos no evento da temporalidade semanal dos sujeitos que a buscam como local de consumo ou de trabalho.

Com o caderno de campo em mãos, o professor organizou um momento com a turma para explicar como a atividade seria realizada. Nessa etapa, o pesquisador ficou como observador da condução do professor e sua interação com os estudantes.

5.6.1 – A aula preparatória para a saída

O professor, ciente dos temas e das abordagens na feira, preparou uma aula prévia para que os estudantes soubessem como a atividade seria realizada e quais abordagens geográficas seriam adotadas para caracterizar o processo de construção de conhecimentos e o caráter geográfico do trabalho de campo. Começou a aula com o uso da categoria território, contextualizou partindo da escola como exemplo e indicou que existem relações de poder entre todas as pessoas que circulam por lá. Comentou sobre questões cotidianas como o uso do ônibus escolar, que faz o transporte dos estudantes entre a Cidade Estrutural e o Guará; abordou os espaços que podem ser invadidos ou ocupados; e relacionou a escola com a cidade, no contexto espacial do poder para indicar a abordagem de território para a Geografia.

Durante a aula, também tratou a casa dos estudantes como território e, ao falar sobre a cidade, inseriu a feira como o espaço a ser visitado e a situação geográfica enquanto objeto de estudo. Durante esse tópico, comentou sobre o atendimento à população; o modo como o poder público escolheu a feira para incluir uma estação do metrô; contou memórias de sua infância sobre as diferentes localizações da feira na cidade; comentou a respeito do sistema de mutirão,⁴⁰ que originou o Guará; e falou sobre o surgimento da feira como espaço de abastecimento, pois não existiam redes de supermercados para atender a população na época.

⁴⁰ Esse processo já foi explicado no início do capítulo 5.

Abordou também a escolha do relevo para a localização da feira, em um espaço que tem bom escoamento da água em períodos chuvosos e a transição de feira temporária para permanente. Nesse momento, perguntou aos estudantes se os moradores se sentiam como donos da feira do Guará, ao passo que a resposta foi: *não*. A intenção do professor foi chamar a atenção para a relação de identidade e afetividade dos moradores das quadras residenciais com a feira da cidade. Como não conseguiu a resposta esperada, seguiu por outro caminho junto aos estudantes.

Após essa devolutiva, inseriu a ideia de afetividade e a construção da identidade de uma cidade. Perguntou aos estudantes o que pensavam a respeito da afetividade, e um deles disse sobre querer ficar perto e sentir-se bem em um local. Como a escola possui sala ambiente, outro estudante argumentou que sente afetividade pelas salas dos professores que eles mais gostam, nesse momento todos riram. O professor argumentou que as pessoas fazem distinção entre espaços e que, portanto, a ideia estava coerente.

Ao retomar a conversa para a feira, comentou sobre a organização inicial junto à comunidade, de modo a associarem com afetividade e identidade. Em seguida, os estudantes argumentaram que as pessoas se sentiam como donas da feira e que, por essa razão, ela representaria um símbolo e uma referência para o Guará.

Esse encontro durou 1 hora-aula de 50 minutos e foi encerrado com avisos breves para a realização da visita à feira, que fica a poucos metros de distância da escola. Nesse momento, o professor falou sobre o trajeto que seria seguido, a importância de utilizar o uniforme escolar, boné, garrafa d'água e ter um comportamento adequado ao espaço público enquanto representantes da escola, pois todos estariam identificados pelo uniforme escolar. Além disso, foi destacada a importância de responder às perguntas do caderno de campo, pois este seria o principal espaço para o registro de impressões e construção de conhecimentos geográficos. Os estudantes demonstraram empolgação com o momento que chegava para a saída da escola e a realização do trabalho de campo. Na imagem a seguir, foi registrado o momento dessa aula preparatória para a atividade que seria desenvolvida na feira junto ao sexto ano A. O mesmo procedimento foi realizado com o sexto ano B.

Figura 19 - Professor de Geografia e os estudantes na aula preparatória ao trabalho de campo



Fonte: elaboração própria.

5.6.2 – Vamos para a rua: o momento do campo

O dia tão esperado chegou com uma tarde quente, mas isso não retirou a animação dos estudantes para uma atividade fora da sala de aula. O professor registrou o nome dos presentes, conferiu se estavam com o uniforme e se todos possuíam caneta para o registro das respostas.

Com as explicações iniciais, os cadernos foram entregues e as primeiras orientações para saída: caminhada em grupo; evitar tocar nas mercadorias dos feirantes, para não quebrar nada; atenção nos momentos de explicações e entrevistas com feirantes; a possibilidade do trabalho em colaboração; respeito aos momentos de explicações; e incentivo à curiosidade, para que as possíveis dúvidas fossem retiradas, ali mesmo, no momento de registrar as respostas. Dito isso, a breve caminhada entre a escola e a feira teve início, com as turmas separadas. Segundo o professor, facilitaria utilizar esse momento de sua aula dupla, sem a necessidade de intervenções no horário da escola e no planejamento de outros professores. A figura a seguir ilustra a caminhada entre a escola e a feira do Guará.

Figura 20 - Início do percurso até a feira



Fonte: elaboração própria.

A visita à feira ocorreu no tempo de 2 horas-aula de 50 minutos cada. Esse tempo contemplou a saída da escola, a realização do percurso, e as respostas ao caderno de campo. Buscou-se diluir o tempo de realização das atividades em dias diferentes, por uma percepção de que os atuais estudantes possuem maiores dificuldades de concentração em uma só tarefa por muito tempo.

Iniciada a atividade, a turma se encaminhou à feira e respondeu a primeira pergunta do caderno de campo. Nesse momento, o professor pediu para os estudantes observarem o espaço entre a feira e as quadras residenciais, com a existência de calçamento, iluminação pública e uma passarela abaixo da estação do metrô, para que o fluxo de pessoas entre as quadras e a feira permanecesse sem maiores interrupções.

A primeira pergunta amparou-se no contexto de relacionamento entre a vizinhança – onde a escola se insere – e a feira. Essa proposta vem para potencializar a UTA, tendo a escola como centralidade no fenômeno. A escola está situada exatamente entre as quadras residenciais e a feira do Guará, de modo que essa se torna uma paisagem cotidiana dos estudantes, mesmo daqueles que não moram na cidade, pois o ônibus escolar realiza esse trajeto. Por esse motivo, a primeira pergunta foi composta por três comandos: (a) como os moradores da vizinhança se relacionam com a feira; (b) quais são os meios de transporte utilizados pelas pessoas para chegar à feira; (c) qual a possibilidade de moradores de outras cidades também visitarem ou trabalharem na feira e o porquê.

Para responder aos comandos, o professor solicitou que os estudantes observassem a distância entre as casas e a feira, o que revela proximidade entre os espaços. Além disso, explicou que se trata de um ponto comercial variado e tradicional na cidade e no DF, o que contribui para facilitar a visitação. Nesse momento, os estudantes que moram no Guará aproveitaram para compartilhar experiências a respeito das visitas e uma das estudantes disse que a avó possui uma banca de brinquedos no espaço.

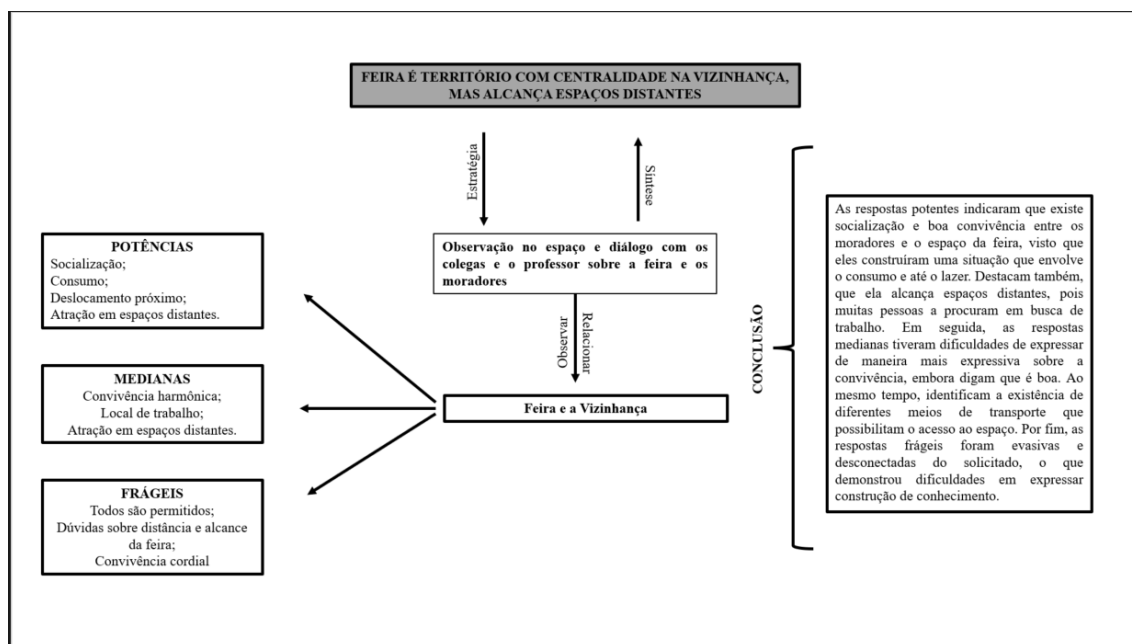
Entre as *respostas potentes*, foi possível identificar: (i) a socialização entre moradores e feirantes; (ii) o deslocamento feito com meios de transporte motorizados e não-motorizados; (iii) o alcance do espaço comercial com lugares mais distantes, pois a feira é atendida por uma das duas estações de metrô existentes no Guará. Dessa maneira, é possível entender que os estudantes reconheceram o impacto da feira no cotidiano dos moradores, sobretudo nos dias de funcionamento (quarta-feira a domingo). Apesar de

serem respostas curtas, é possível perceber essa compreensão como no caso da resposta de I, que menciona o fato de eles se relacionarem “[...] *bem, pois socializam*”. Ou da resposta de EMA, que identifica haver uma “*dependência financeira*” entre o comércio e os moradores.

As *respostas* consideradas *medianas*, por sua vez, apresentaram dificuldades em descrever a relação entre a feira e a vizinhança, pois dizem apenas: *a relação é boa*. Esse fato demonstra inconsistência e poucas informações para tecer maiores comentários a respeito. Apesar disso, os outros comandos obtiveram melhores respostas, como o reconhecimento de diferentes meios de transporte que conectam esse espaço a locais mais distantes. Nesse caso, a percepção das respostas enfatizou a feira como local de trabalho e emprego para aqueles que se deslocam de espaços mais longínquos, em comparação aos que a procuram para o consumo. Desse modo, não houve argumentos consistentes sobre o arranjo de organização entre a feira e os moradores, bem como a procura por produtos ou serviços nesse espaço pela comunidade vizinha.

Por fim, as *respostas frágeis* apresentam desconexão com os comandos. Nesse caso, elas foram evasivas, com poucos argumentos para avaliar a possibilidade de aprendizagem ou ainda foram imprecisas, como no caso de MI, que, ao responder sobre a vinda de moradores de outras cidades na primeira pergunta, respondeu: “*talvez. Acho que sim, pois tinham muitas pessoas de SP, MG*”. Ou T, que disse: “*Sim, porque é permitido todos, etc.*”. Durante o trabalho de campo, os estudantes foram provocados sobre a relação entre a vizinhança e o comércio da feira. Apesar da aula e da proximidade entre os espaços, as respostas foram desconectadas do solicitado. A sistematização das respostas para a pergunta 1 foi organizada no desenho a seguir.

Figura 21 - Síntese de respostas - pergunta 1



Fonte: elaboração própria.

A segunda pergunta teve como interesse analisar a setorização interna da feira, para conhecer o processo de organização ou desorganização dos feirantes e o impacto desse processo na circulação de consumidores em busca de mercadorias. Foi sugerido pelo pesquisador, e o professor achou interessante, explorar os cheiros e os sons desse espaço junto aos estudantes.

Desse modo, a pergunta foi respondida após uma caminhada entre os diferentes espaços da feira e, em seguida, o professor fez uma provocação para que surgissem as respostas. Entre os espaços emblemáticos, estão a peixaria mais antiga da feira e uma banca de temperos que despertou curiosidade dos estudantes, como observado nas imagens a seguir.

Figura 22 - Professor e estudantes em trabalho de campo



Fonte: elaboração própria.

Entre as *respostas potentes*, o processo de organização é perceptível, pois conseguiram identificar: (i) distribuição e (ii) organização. Essas respostas separaram os setores conforme as mercadorias presentes, como no caso de I, que apresentou: “*locais com cheiro de peixe e roupas, cores diferentes*” ou D, que indicou como resposta: “*Cheiro de peixe, queijo, carne, etc. Por causa dos lugares*”. A venda de peixes na feira é um atrativo para parte do mercado consumidor do Guará e de outras cidades, sendo famoso inclusive entre donos de restaurantes em Brasília. Por ser bem marcante, a sua presença demonstra como esse tipo de comércio territorializa o interior da feira e se apresenta como marcador ao distanciar outros produtos, como as roupas. O reconhecimento dessa organização demonstrou a possibilidade de abordar questões nas aulas como as redes de distribuição, o comércio varejista no setor terciário e a presença de diferentes espacialidades – como a marítima – em pleno Brasil Central.

As *respostas medianas* constataram dificuldades em esclarecer sobre os fenômenos de distribuição e organização dos setores na feira. Embora reconheçam a diferença dos cheiros, elas apresentam fraquezas ao especificar os modos como os diferentes setores (roupas, peixes, queijos, verduras e legumes) estão distribuídos pelo espaço e concentraram as respostas ao falar sobre o cheiro marcante das peixarias. Portanto, embora reconheçam os diferentes setores, restringem-se às peixarias, que

demarcam uma das especialidades da feira e desprezaram outras atividades, que foram reconhecidas pelas respostas potentes.

Por sua vez, as *respostas frágeis* demonstraram dificuldades em argumentar de forma consistente sobre o vivenciado espacialmente. IS, por exemplo, disse apenas que na feira havia o “*Cheiro ruim e cheiro bom*”, mas não apresentou argumentos que explicassem o que seria bom ou ruim em sua percepção. T, por sua vez, escreveu que são “*diferentes, por que são diferentes lugares*”. Embora essa referência seja verdadeira, não apresenta o esperado durante a visita pelos corredores com venda de peixes, queijos, verduras, legumes e por fim, as roupas. Entre esses estudantes, a melhor resposta foi a de MI, que indicou a existência de “*Peixes, roupas novas, temperos*”, mas não foi além disso e não apresentou argumentos mais consistentes que explicassem o exposto.

Essa comparação de respostas já demonstra como o trabalho de campo também pode reproduzir cenários ocorridos em sala de aula. Segundo observações do professor regente, é notável que existam grupos tão díspares em uma mesma sala de aula. A proposta de reconhecimento da organização interna da feira continuou na pergunta nº 3.

Essa pergunta se refere à distribuição e localização das bancas na feira, pois se esperava o reconhecimento de um padrão, conforme a anterior. Ela foi respondida logo na sequência e contou com as provocações feitas pelo professor. Ele perguntou oralmente o que os estudantes pensavam a respeito de uma pessoa escolher um vestido ao lado da peixaria. Como esses cheiros e mercadorias entrariam em conflito?

Com essa abordagem, as respostas potentes perceberam: (i) a organização por tipo de produto e (ii) a densidade de mercadorias, quanto à variedade. Para exemplificar esse processo, LU destacou, que “*Tem muitas lojas de roupa, perfumaria, acessórios e comida*”, enquanto EMA afirmou: “*elas estão distribuídas de acordo com o tipo de mercadoria*”. Nesse caso, as respostas potentes enxergaram o modo como os feirantes se organizam e distribuem-se pelo espaço. Processo de organização solidária e pautada nas facilidades referentes ao acesso e localização dos consumidores. Percebe-se, assim, a feira sendo desvelada enquanto situação geográfica, na representação espacial do próprio corpo, que se desloca com a sensibilidade fornecida pela lente geográfica.

As *respostas medianas* e frágeis tiveram dificuldades de expressar a compreensão sobre o esperado com a pergunta. No caso dos primeiros, concentraram-se a respeito das

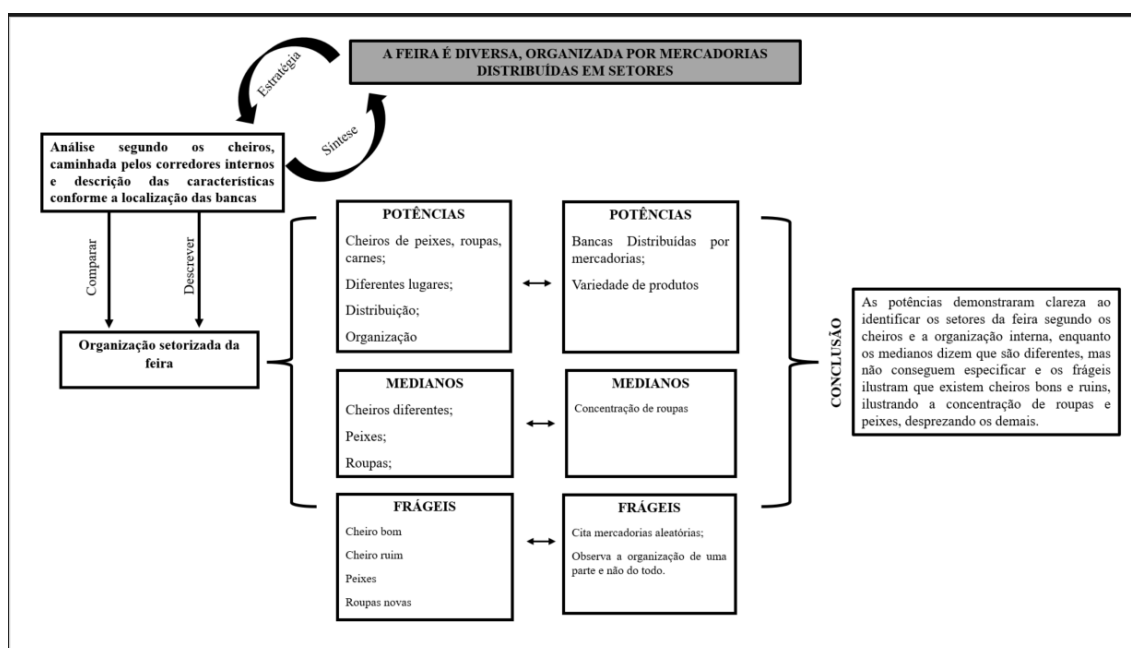
bancas de roupas presentes na feira. É o caso de F, que se restringiu a falar: “*tem muita roupa*” ou de K, que mencionou a “*Concentração de lojas de roupas*”. A dificuldade em identificar a organização e a distribuição por mercadorias reforçou apenas o local onde ocorre a densidade desse tipo de produto. Nesse caso, as respostas não apresentaram argumentos suficientes para demonstrar a separação dos espaços, conforme as mercadorias.

As *respostas frágeis* foram evasivas e desconectadas do que era esperado no comando da questão. Nesse caso, T, por exemplo, escreveu: “*São poucas que estão poucas*”, enquanto PA⁴¹ apenas citou: “*Rota, asesoria, pastel*” em referência a algumas bancas pela feira, embora ele não indique se estão separadas ou juntas. MI, por sua vez, respondeu: “*Alguns manequins não tão próximos das bancas*”, mas não fez menção sobre o fato de outros setores da feira e IS relatou a densidade das confecções, pois disse que “*Tem mais roupas*”. Desse modo, é possível perceber que essas respostas não reconhecem a organização setORIZADA da feira. É importante ressaltar que os grupos estiveram juntos em todos os momentos, mas apresentaram divergências na hora de responder ao caderno.

A figura nº 21 foi construída ao agrupar as respostas das duas perguntas anteriores, visto que elas dialogam e servem para ilustrar a coerência das respostas potentes, medianas e frágeis no contexto de organização e setORIZAÇÃO da feira. Nota-se que as dificuldades e aprendizagens estão conectadas às duas perguntas. Esse fato destaca como o trabalho de campo poderia ser utilizado para se aprofundar nas dificuldades encontradas pelos estudantes. Tal intenção não foi realizada em virtude dos prazos do ano letivo e da própria pesquisa, mas abre caminhos para o fazer didático dos professores, bem como a necessidade de se entender o trabalho de campo como um projeto desenvolvido a longo prazo, com tempo para maiores retomadas e procura por outras estratégias na tentativa de alcançar todos os sujeitos ou a maioria deles. A síntese das perguntas 2 e 3 está ilustrada na figura a seguir.

⁴¹ O estudante PA demonstrou possuir fortes dificuldades na alfabetização. Supõe-se que tenha pretendido dizer: roupas, acessórios e pastel.

Figura 23 - Síntese de respostas - perguntas 2 e 3



Fonte: elaboração própria.

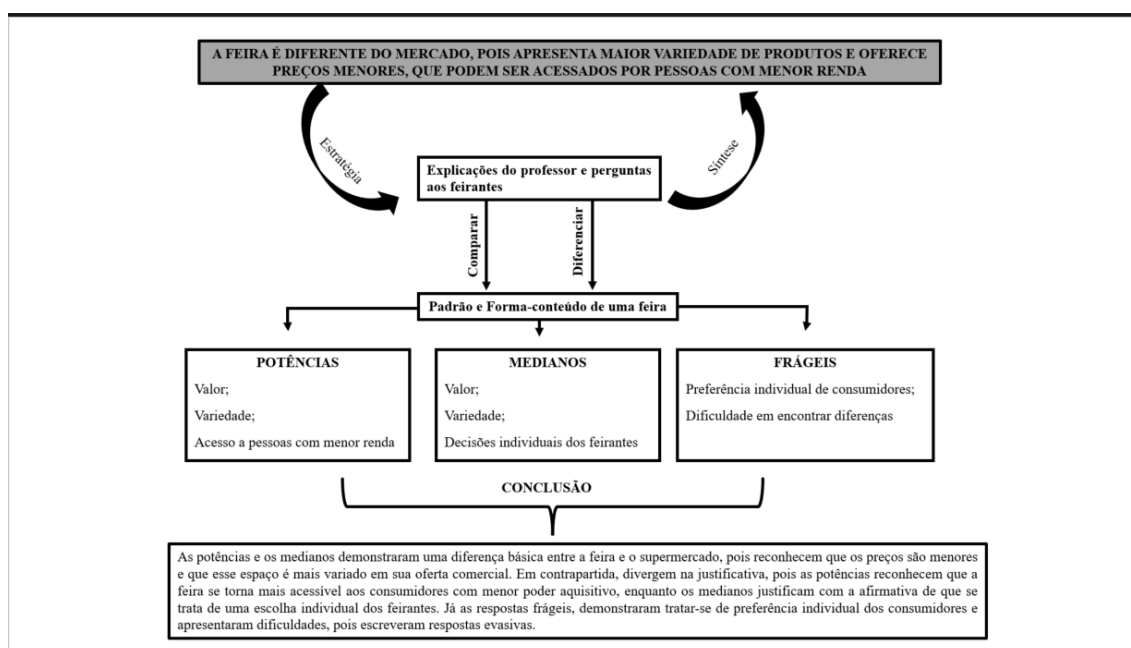
Em sequência, a quarta pergunta da atividade na feira pediu para comparar o espaço visitado com um supermercado comum no comércio da cidade. Essa pergunta foi respondida após provocações do professor, entrevistas com os feirantes e discussões entre os estudantes. Assim, foram questionados sobre semelhanças e diferenças entre os espaços e o motivo para grande variedade de mercadorias, como já constatado na segunda pergunta. Desse modo, o interesse era reconhecer a feira como um lugar único, enquanto o supermercado como um local padronizado pelas redes de varejo e por tendências do capitalismo globalizado.

As *respostas potentes* enfatizaram o valor e a variedade de produtos enquanto aspectos marcantes desse local, como aparece na fala de D que, ao comentar sobre a diferença em comparação ao supermercado, indica: *“O preço. Vendem comida, roupa, celular”*. Demonstrando a diversidade encontrada no local e justifica a existência da feira ao afirmar que ela serve: *“Para compradores sem condições para ir ao mercado”*, por cobrar preços mais elevados. A resposta de EMA completa: *“valor e a variedade de produtos”* como diferenciais existentes para: *“atender diferentes públicos”*, o que é complementado por I ao indicar que a feira: *“vende comida e os preços são mais baratos”*, dizendo ainda que: *“A feira tem vários donos e o mercado um”*, referindo-se aos feirantes com suas bancas.

As *respostas medianas* tiveram concordância com as potentes, pois ambos reconhecem o valor e a diversidade como elementos que diferenciam a feira do supermercado. Apesar disso, ao justificar a razão para a variedade de mercadorias na feira, os estudantes apresentaram motivos como decisões individuais dos feirantes, a exemplo da resposta de F, quando afirma: *“cada um acha o produto que vende melhor”* ou a de JO ao escrever: *“As pessoas querem vender mais aí elas vão para a feira”*. Tais respostas evidenciam como estes estudantes percebem a dinâmica comercial da feira enquanto aleatória, ao passo que fogem do que foi discutido pelo professor nos momentos de fala e na vivência junto aos feirantes.

As *respostas frágeis* apresentaram dificuldades em expressar compreensão, pois revelaram contradições com o que era solicitado no caderno. Ao serem questionados sobre o motivo da variedade de mercadorias, T respondeu: *“Tem pessoas que gosta na ir comprar frutas”*, enquanto P disse: *“sim”* e MI respondeu: *“para vender/revender”*. A resposta mais coerente foi a de IS: *“dar mais opções”*. Enquanto as respostas potentes apresentaram elementos da dinâmica interna e comentaram a respeito do valor, entre as frágeis, apenas T indicou: *“Os preços são melhores e as semelhanças são quase as mesmas”*. O grupo de respostas frágeis é o que apresenta maiores desafios para que o trabalho de campo aponte caminhos de aprendizagem, pois esses estudantes participaram de todas as etapas, assim como as respostas potentes e medianas. Abre-se um caminho para discutir, em outras oportunidades, como um trabalho de campo realizado com maior prazo de duração, a exemplo de 1 bimestre inteiro, daria conta de preencher essas lacunas na aprendizagem. A síntese das respostas aparece na figura a seguir.

Figura 24 - Síntese de respostas - Pergunta 4



Fonte: elaboração própria.

A quinta pergunta interessou-se em identificar as relações de localização da feira, bem como a distância e a conexão aos locais de origem das mercadorias. Essa pergunta buscou verificar o alcance de conexão desse território a outros espaços, para identificar a presença de outras regiões do Brasil ou até espaços globais ali dentro. Além disso, buscou-se verificar a capacidade de reconhecer a lógica de fluxo e velocidade no deslocamento das mercadorias. Para conseguir essa informação, eles se aproximaram de alguns feirantes para perguntar sobre a origem das mercadorias. Nesse caso, optaram por questionar quatro bancas de roupas e quatro bancas de verduras. Em função do tempo, não foi possível ir às peixarias ou às bancas de eletrônicos, pois o professor havia disponibilizado 2 horas-aula, como já mencionado anteriormente e esse prazo deveria incluir o deslocamento de ida e volta, perguntas aos feirantes e respostas ao caderno.

As *respostas potentes* indicaram alguns estados distantes como o Pará e outros locais mais próximos, como Vicente Pires – DF (RA - XXX), que ainda guarda resquícios de produção das hortaliças para o consumo imediato, apesar da urbanização recente e intensa. Com essas informações, eles puderam visualizar as distâncias e os meios de transporte para a chegada das mercadorias, como é o caso de LU, que identificou origens e mencionou a distância ao escrever que existe: “*fabricação de go, sp, br, estão pouco longe*” e que chegam em: “*Onibus, carro de carga*”. Entender essas conexões com base na

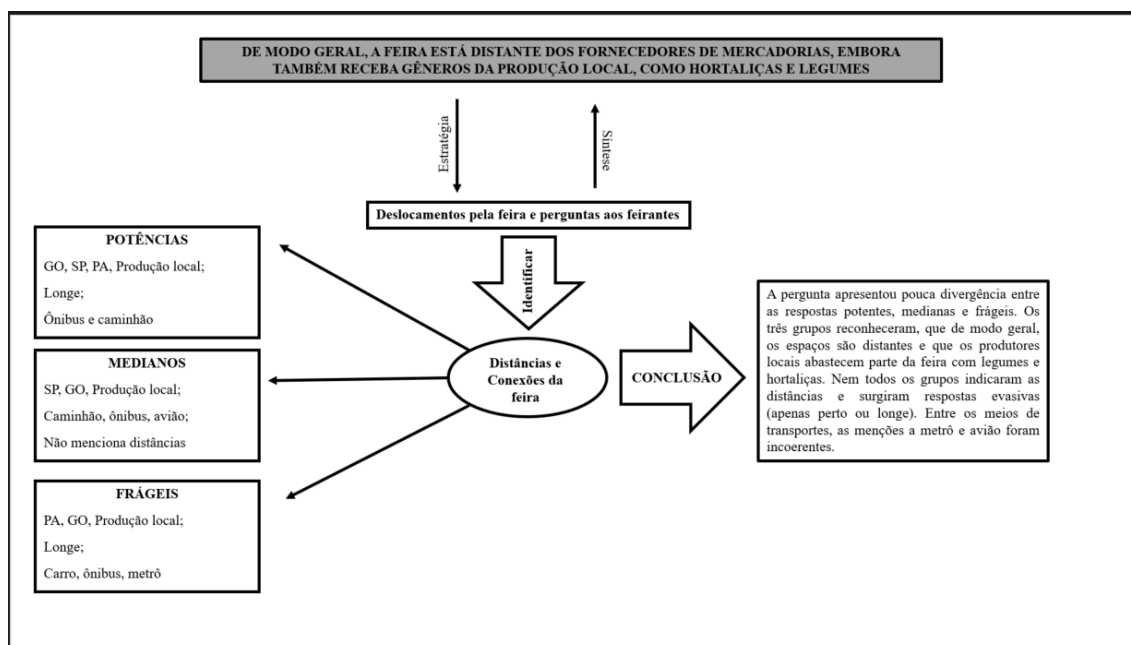
localização e na distância são características que contribuem para um maior desenvolvimento do raciocínio geográfico por parte dos estudantes conforme a realidade espacial de onde estão inseridos. Esses estudantes identificaram que um local tão próximo da escola está inserido em uma grande rede geográfica de circulação de mercadorias, mas também de pessoas que buscam o espaço como forma de consumo e trabalho.

As *respostas medianas*, por sua vez, encontram dificuldades em avaliar distâncias, como o caso de F, que restringiu a resposta sobre o tema ao falar: “*perto*”. Como já ilustrado pelas respostas mais potentes, os feirantes falaram de diferentes lugares do Brasil, chegando a locais opostos, como o Norte e o Sudeste. Ao mesmo tempo, respostas de certo modo evasivas apareceram, a exemplo de K, ao mencionar: “*Depende da banca*”. Por mais que seja verdade, a ausência de maiores elementos para classificar a resposta dificulta a compreensão do que está proposto, como é o caso de JO, que, embora não faça referência explícita à distância, chega a mencionar diferentes estados ao escrever: “*São Paulo e Goiás*”. No que diz respeito aos transportes, apenas uma resposta divergiu das demais, quando K mencionou que parte das mercadorias vem de: “*avião*”, embora nenhum feirante tenha feito menção a esse meio que elevaria o custo das mercadorias por ser um transporte bem mais caro.

Embora tenham demonstrado dificuldades até o momento, na quinta pergunta, as *respostas frágeis* revelaram maior coerência com o fenômeno. Conseguiram indicar distâncias e meios de transporte que abastecem a feira, apontando para redes que conectam diferentes espaços. MI respondeu que as mercadorias vêm de: “*Longe, mercadorias de Vicente pires e luziania*”, com o uso de “*caminhoes*”. PA⁴², respondeu que vem de: “*Coanna, Rio, Longe*”, com o uso de: “*caro, onibus*”. Apesar disso, IS respondeu que as mercadorias chegam à feira de: “*Moto, carro, metra*”, o que demonstrou desatenção às entrevistas com os feirantes, pois o metrô é específico para a circulação de pessoas na cidade. A síntese das respostas está representada na figura a seguir.

⁴² Supõe-se que Coanna significa Goiânia.

Figura 25 - Síntese de respostas - Pergunta 5



Fonte: elaboração própria.

A próxima pergunta procurou mobilizar os estudantes para a identificação e o reconhecimento da feira enquanto espaço de poder, bem como os campos de força existentes com os aparatos estruturais do local; e a sensação de segurança ou insegurança junto à comunidade. Foi solicitada a descrição das condições de segurança para avaliar se eram as mesmas nos espaços interno e externo da feira. A mediação do professor voltou-se à observação dos arredores, onde existe uma pequena comunidade de moradores de rua e coletores de materiais recicláveis nos estacionamentos. A feira é local de sustento para essas pessoas e os arredores são abrigo, pois se trata de um local com maior movimentação de pessoas.

A abordagem referente aos campos de força dos territórios foi discutida antes da ida à feira, então os estudantes já possuíam alguma ideia sobre os limites e fronteiras e os agentes de poder atuantes no espaço. Entre as **respostas potentes**, D comentou: “*Guardas, grades [...]*”, enquanto EMA atentou-se: “*A feira é envolvida por uma cerca de ferro*”. I, por sua vez, reforçou: “[...] *é segura porque tem mais pessoas*” e LU disse: “[...] *a feira segura por causa das grades e tem muita movimentação*”. Nesse caso, é possível dizer que foram capazes de compreender a existência de elementos que fazem a separação

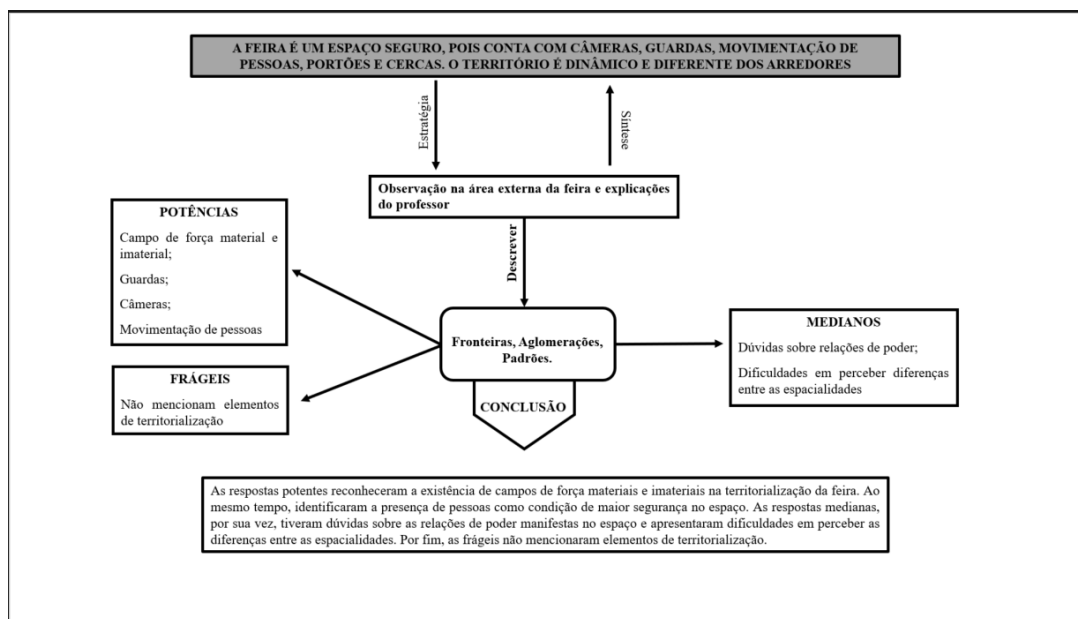
dos espaços interno e externo, o que provoca a delimitação dos domínios territoriais da feira.

Entre as *respostas medianas*, foram encontradas divergências, pois, enquanto JO afirmou: “[...] *achei alguns guarda. Achei meio seguro*”, F respondeu: “*Sim, a mesma*” e L disse: “*São pouco separadas*”. Ao contrário das respostas potentes, o grupo em questão apresentou dificuldades em citar elementos do campo de força material – como as grades – ou imaterial – sensação de vigilância, visto que apenas um estudante chegou a mencionar a presença de guardas no local e a boa sensação de segurança.

As *respostas frágeis* também encontraram dificuldades em identificar os elementos de poder e reconhecer a feira como território, pois T respondeu: “*Sim, mesma diâmetro*” e IS escreveu: “*não*”. O primeiro destoa, pois os arredores da feira possuem espaços considerados inseguros pelos moradores, em função de grandes lugares vazios como o espaço das torres de transmissão de eletricidade, enquanto o segundo sujeito não apresentou argumentos suficientes para demonstrar a apreensão sobre o questionamento, sendo evasivo na resposta.

Essa pergunta é um ponto alto para o trabalho de campo, pois o território foi a lente geográfica utilizada como categoria para encaminhar a atividade e reconhecer se existe a leitura territorial por parte dos estudantes. É possível constatar, até o momento, que a leitura existe, embora não seja plena em todos os instantes de mediações realizadas pelo professor com o caderno de campo. Ainda serão analisadas duas perguntas, mas antes uma síntese será apresentada a seguir.

Figura 26 - Síntese de respostas - Pergunta 6



Fonte: elaboração própria.

Após o reconhecimento da feira como território e espaço de identidade para a cidade, a sétima pergunta explorou o valor afetivo para a comunidade e o modo como a feira é simbólica para a cidade. Nesse aspecto, o vínculo da história de vida do professor com a cidade foi muito relevante, pois apresentou detalhes sobre a localização do espaço junto à história de formação do Guará. Esses relatos vivos, que prenderam bastante a atenção dos estudantes, reforçam a importância de existir um professor que conheça o espaço onde a escola está localizada, em função das relações entre diferentes tempos no espaço.

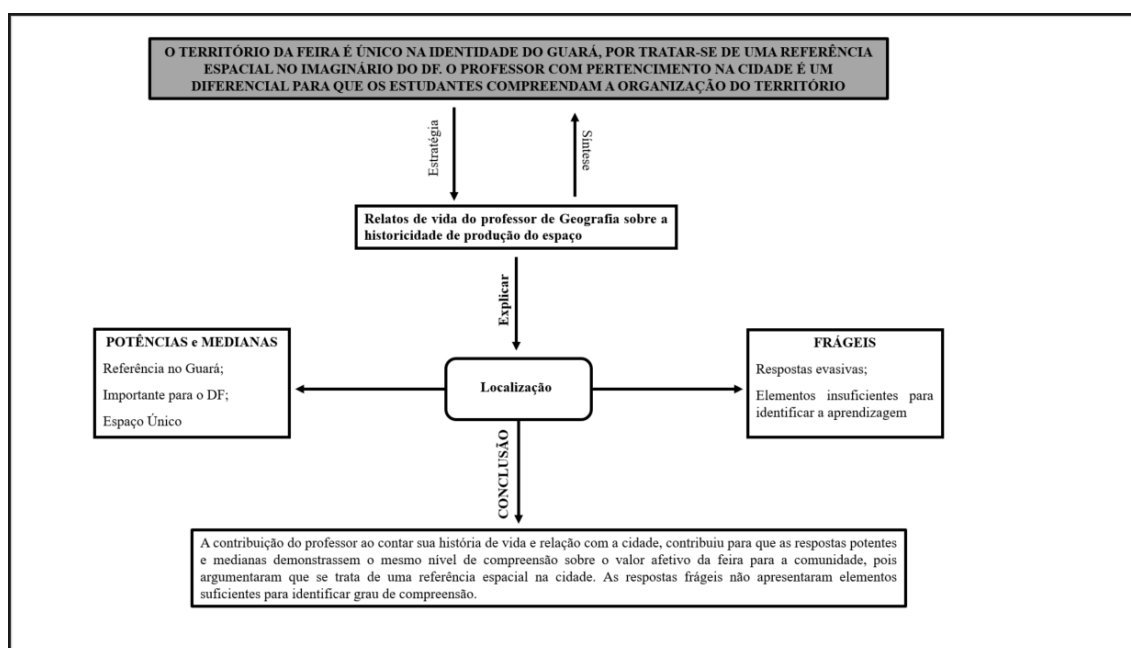
Entre as *respostas potentes*, houve a indicação unânime de que a feira é uma referência simbólica importante para o Guará, por tratar-se de um dos principais referenciais geográficos no imaginário da população do DF para compreender essa cidade.

O mesmo aconteceu entre as *respostas medianas*, pois, apesar de aparecerem inconsistências ou argumentos insuficientes nas outras perguntas, neste caso as respostas foram unânimes em argumentar sobre a feira ser um importante ponto de referência para a comunidade. K destaca o fato de que “*ela é única*”, enquanto L, a exemplo das respostas potentes, afirma: “*A feira é uma referencia*”.

Apesar disso, as *respostas frágeis* foram evasivas na sétima pergunta e limitaram-se a responder sim ou não. Não esclareceram, mesmo com a explanação de um professor que construiu a vida familiar e profissional na cidade. Desse modo, diferente dos dois grupos anteriores, entre as respostas frágeis, os elementos foram insuficientes para identificar a aprendizagem ou compreensão a respeito do valor afetivo da feira para o Guará. Nota-se, ao longo da leitura das respostas, que esse grupo de estudantes possui dificuldades com a expressão escrita, embora nas conversas informais demonstrassem interesse pelo assunto e atenção às falas do professor. A interação com estudantes que possuem obstáculos em situações de atividade, como revelados no trabalho de campo, demandaria outras formas de abordagem para que eles fossem alcançados, assim como os outros. Deixa-se o espaço em aberto para futuras pesquisas e a exploração de outras perspectivas com o trabalho de campo de modo a compreender melhor a forma de aprendizagem dos sujeitos que possuem dificuldades na escrita, revelando defasagens na alfabetização.

Voltando ao caso das respostas potentes e medianas, a concordância dos dois grupos enfatiza a importância de professores efetivos nas escolas da rede pública, pois eles têm condições de construir vínculo com a história da cidade junto à comunidade escolar. Ao contrário disso, os professores temporários não possuem o mesmo tempo para estabelecer relação de pertencimento com a comunidade. Esse fato pode dificultar ainda mais a construção de conhecimentos geográficos por parte dos estudantes, pois não conhecem a historicidade de produção do espaço geográfico onde estão situados e as lutas das comunidades pelo direito à cidade. No caso específico do DF, os processos seletivos simplificados para professores temporários ocorrem, geralmente, a cada dois anos e os professores se candidatam para as vagas das regionais, mesmo que não residam nesses espaços. Como nos casos anteriores, a síntese das respostas da sétima pergunta é apresentada a seguir.

Figura 27 - Síntese de respostas - Pergunta 7



Fonte: elaboração própria.

A oitava pergunta interessou-se em mobilizar o conhecimento referente à dinamicidade do território. Embora seja uma pergunta simples, o professor abordou com os estudantes a relação das pessoas com o espaço, de modo a compreender o evento de transição do território ao longo da semana.

Muitos estudantes já conheciam a feira por serem moradores do Guará ou por já terem visitado ao menos uma vez na companhia de familiares e pela sua proximidade com a escola. Portanto, foi unânime a constatação, entre as *respostas potentes*, de que havia poucas pessoas por ser um dia de semana, ao passo que a frequência aumenta aos finais de semana, uma vez que os visitantes dispõem de mais tempo livre em razão de não trabalharem nesses dias. Portanto, foi notável o entendimento sobre as formas de ocupação do espaço em campos de força flexíveis à dinâmica do tempo.

O mesmo ocorreu com as *respostas medianas*, pois estudantes como L e K mencionaram que, aos finais de semana, “[...] *fica mais cheio. Por que as pessoas não trabalha*” e que a movimentação é “*Forte pois é final de semana*”. Essa dinâmica espacial das pessoas demonstra a relação da feira como múltiplos territórios percebidos pelos estudantes, mesmo os que apresentaram respostas com algumas inconsistências nas questões anteriores, sendo, portanto, classificadas como medianas. Esse fato demonstra o

quanto a apreensão sobre a dinâmica de circulação das pessoas no espaço da feira é notável e fácil de ser percebida.

As *respostas frágeis*, apesar de evasivas, apresentaram maior coerência sobre a dinâmica do território da feira entre o momento de realização da atividade e o final de semana. Essa abordagem demonstrou que, mesmo entre os sujeitos com maiores dificuldades para responder, foi percebido que o território é dinâmico quanto ao seu horário de funcionamento.

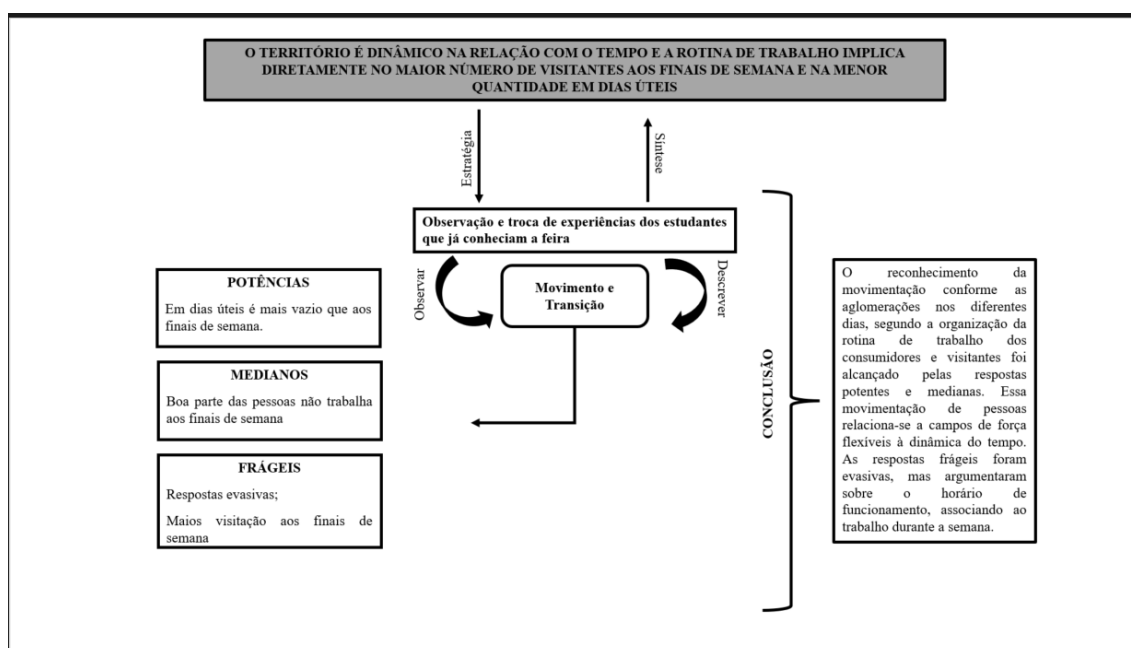
Figura 28 -Estudantes em respostas ao caderno de campo



Fonte: elaboração própria.

Essa percepção é importante, pois os espaços são ocupados pelas pessoas e elas trabalham de modo a possibilitar acessibilidade e a circulação com a mínima garantia de que não ocorrerá prejuízo à integridade material ou da própria vida. Como a categoria território orientou toda a situação de atividade dos estudantes, é necessário que eles saibam operá-la desde muito novos. A aprendizagem geográfica na escola tem o conhecimento do mundo por parte dos estudantes como propósito a ser alcançado nas aulas. Essa meta é ousada e serve para que os sujeitos se compreendam como parte do mundo, embora muitas vezes a ausência de estrutura (familiar, material, emocional e de saúde) os faça se sentir como excluídos. A aprendizagem para conduzir a própria vida, resolver problemas e atuar espacialmente é uma meta que deveria compor o repertório de todo professor e toda escola de educação básica. Sobretudo as que atendem estudantes em situação de vulnerabilidade social. Para finalizar essa etapa, a figura a seguir demonstra a síntese das respostas à última pergunta do caderno de campo.

Figura 29 - Síntese de respostas - Pergunta 8



Fonte: elaboração própria.

A síntese de leitura territorial construída no trabalho de campo na Feira do Guará como situação geográfica pode ser identificada na imagem a seguir. Parte das respostas medianas foi incorporada ao grupo de potentes ou frágeis, pois transitaram entre esses dois campos, ora com grande clareza a respeito dos fenômenos, ora com dificuldades em demonstrar compreensão a respeito da espacialidade do fenômeno ilustrado.

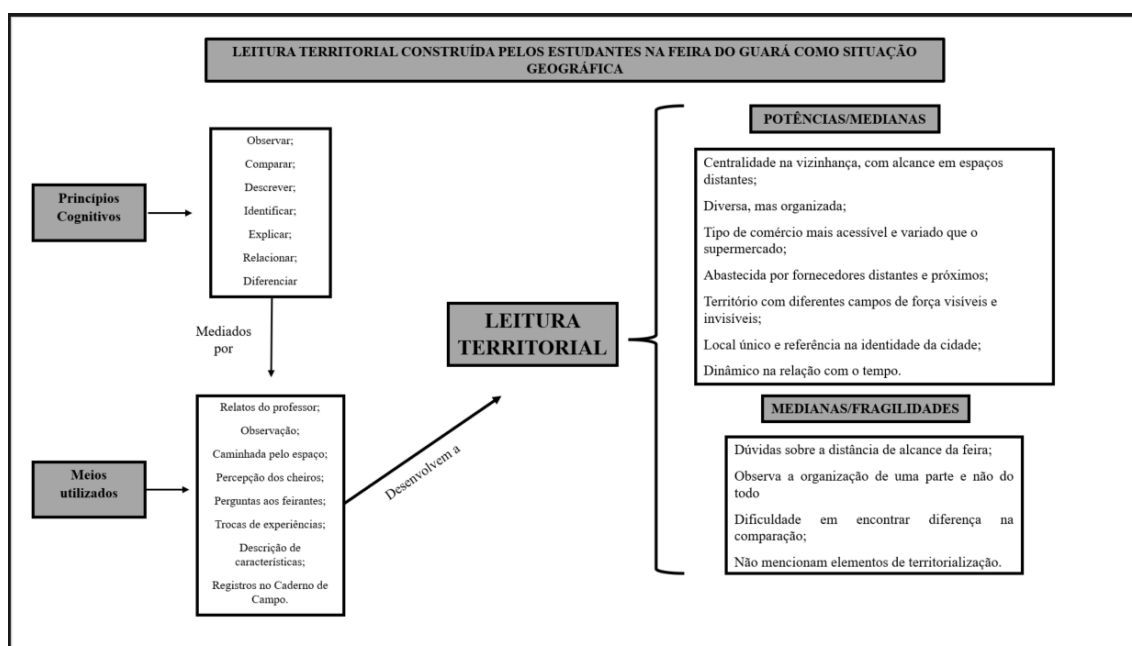
De uma forma geral, com a atividade proposta, foi possível reconhecer as multifaces do território diante da feira, além da relevância na dinâmica locacional. Trata-se de um espaço central nas vizinhanças, funciona como referência geográfica e ponto de encontro da comunidade do Guará e arredores. O território da feira também é caracterizado pela sua diversidade de mercadorias, organizadas em setores, diferenciando-a dos supermercados tradicionais na cidade. A feira oferece produtos mais acessíveis e atende a uma ampla variedade de consumidores, com destaque para os que possuem menor renda, posto que existe a possibilidade de negociação e alguns produtos são mais baratos.

Ademais, ficou evidente que o território da feira é dinâmico e interage com a relação de trabalho dedicada pelas pessoas em seus cotidianos. Por essa razão, o fluxo de visitantes é maior aos finais de semana, enquanto durante a chamada semana útil, possui menor circulação de visitantes. Já em relação à manifestação do poder, o espaço físico da

feira possui câmeras de segurança, vigilantes, cercas e portões, sendo percebido como espaço seguro pelos estudantes, em comparação aos arredores.

Por fim, a feira é uma referência espacial única no imaginário do DF e contribui para a identidade do Guará. Cabe destacar que é relevante a existência de professores com relação de pertencimento à cidade, pois eles auxiliam os estudantes a melhor compreenderem essa organização territorial, o que fortalece ainda mais os laços comunitários e a relevância da feira para ser compreendida sob abordagem geográfica. A síntese da leitura territorial encontra-se na imagem a seguir.

Figura 30 - Leitura territorial na feira como situação geográfica



Fonte: elaboração própria.

O reconhecimento da feira como situação geográfica organizada pelo evento da temporalidade do funcionamento pode ser utilizado, ainda, como espaço para se trabalhar em outros recortes temáticos na sala de aula. As aulas de Geografia poderiam utilizá-la como referência espacial nas diferentes séries dos anos finais do Ensino Fundamental.

Se, para o sexto ano, trabalhou-se com a relação entre a cidade e o ponto comercial, bem como a dinamicidade do território e sua organização interna conectada a diferentes espacialidades, o sétimo ano poderia abordar a manifestação geográfica dos diferentes Brasis nesse território, visto que a diversidade de bancas, mercadorias e origens de produtos é grande. O oitavo ano, por sua vez, poderia explorar a feira como um legítimo espaço de reprodução da identidade latino-americana e brasileira. Por último, o

nono ano poderia explorar a multiescalaridade da feira, enquanto ponto local de comércio que resiste frente a expansão de grupos transnacionais situados nas redes de supermercados e shoppings. Percebe-se, portanto, uma infinidade de possibilidades que a UTA oferece ao fazer didático dos professores com a proposta do trabalho de campo.

5.6.3 – De volta à organização

Após a atividade na feira, buscou-se fugir da linearidade da sistematização em pré-campo, campo e pós-campo já realizada na dissertação de mestrado (Farias, 2019a) e optou-se por realizar uma segunda saída antes de atividades voltadas para a conclusão da pesquisa e do contato com os estudantes.

Antes, um novo encontro entre pesquisador e professor ocorreu no espaço em frente à escola, para a tomada de decisões sobre a segunda saída. Foi solicitado ao professor que pensasse nessa espacialidade como situação geográfica, manifesta em múltiplos territórios, a partir dos diferentes marcadores físicos e simbólicos, visíveis e invisíveis na cidade, considerando-se a temporalidade dos estudantes na dinâmica territorial como o evento marcante nessa espacialidade. Ademais, durante a conversa entre os estudantes, surgiu a dúvida sobre o princípio de cidadania e a vida na cidade. Assim, foi solicitado ao professor que explorasse essa abordagem, de modo a problematizar/ativar as questões referentes ao reconhecimento de problemas e apresentação de soluções diante do que se mostrava disponível aos usos do território em frente à escola.

Além disso, o pesquisador também solicitou ao professor que pensasse em uma forma de conectar algum componente físico-natural com a territorialização dos estudantes nesse espaço. A princípio, o professor disse que não havia pensado em algo na escala do corpo, mas formulou uma proposta com bons resultados – a associação do calor com espaços que os estudantes buscavam como abrigo, a sombra enquanto território. O recorte foi estabelecido segundo a localização da lanchonete e da pracinha – espaços indicados como especiais e intensamente vivenciados no cotidiano escolar.

Assim como no trabalho de campo realizado na feira, os temas e abordagens para a criação do caderno de campo em frente à escola estão ilustrados no quadro a seguir.

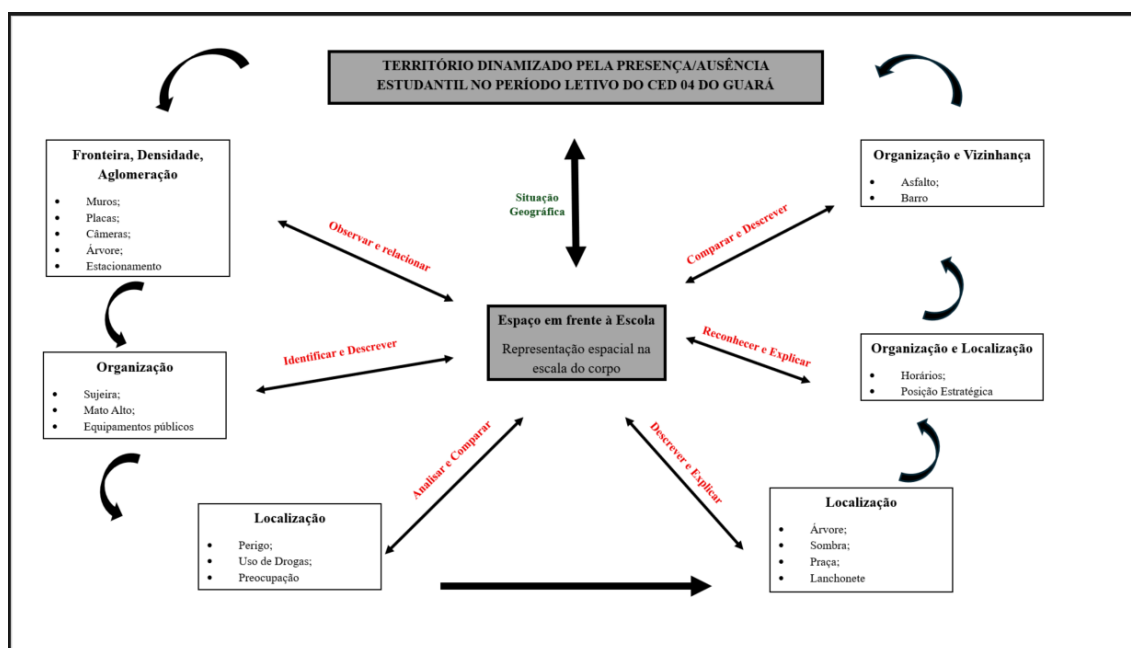
Quadro 12 - Organização do caderno de campo 2

Temas para as perguntas do Trabalho de Campo em frente ao CED 04 do Guará			
Tema	Abordagem		
Marcadores territoriais na vizinhança	Muros	Pichações	Circulação
Objeto de uso público	Nível de preservação		Possíveis melhorias
Princípio de localização geográfica da lanchonete	Horário de funcionamento, público-alvo		
Componente físico-natural e território	Abrigo do calor na cidade		
Comparação entre diferentes espacialidades	Vizinhanças vividas – a escola e a moradia		
Dinâmica do território marcado pelos estudantes	Movimentação da comunidade escolar		

Fonte: elaboração própria

Com os temas e as abordagens definidos novamente, o pesquisador formulou as perguntas que passaram pelo aval do professor, para conduzir a atividade junto aos estudantes. O espaço em frente ao CED 04 do Guará, enquanto situação geográfica, está ilustrado na imagem a seguir.

Figura 31 - Espaço em frente à escola como situação geográfica



Fonte: elaboração própria.

5.6.3.1 – Um breve intervalo no desenvolvimento da pesquisa

Desde os primeiros contatos com o professor para desenvolver a pesquisa, ele havia mencionado sobre uma saída com os estudantes que já estava agendada na escola. Nesse caso, o pesquisador perguntou se podia acompanhar a turma para o momento e o professor aceitou. Foi interessante para entender como a escola e o professor desenvolviam os projetos vistos como passeios e saídas de estudos, o que possibilitou uma comparação para os estudantes no que se refere à diferença entre os projetos

pedagógicos desenvolvidos, embora o interesse comum fosse a aprendizagem em caminhos alternativos ao modelo tradicional da aula expositiva com o apoio do livro didático.

A visita ocorreu no Museu Nacional da República⁴³. O professor comentou sobre a existência de um projeto do GDF (Governo do Distrito Federal), em parceria com uma Organização Não Governamental, que disponibilizava o transporte entre a escola e o museu, localizado na Área Central de Brasília, próximo à rodoviária do Plano Piloto, Catedral Metropolitana e Esplanada dos Ministérios. Segundo o professor, apesar da distância curta (cerca de 20 km), muitos estudantes não conheciam o conjunto urbanístico-arquitetônico de Brasília, reconhecido pela UNESCO como Patrimônio Cultural da Humanidade⁴⁴. Portanto, embora esteja no imaginário do morador do DF, é sabido que as pessoas mais carentes não têm acesso ao espaço patrimonializado, o que reforça a concepção geográfica sobre a cidade não ser uma só, parafraseando o lema do GDF na década de 1970 para provocar a segregação socioespacial que originou a cidade de Ceilândia (RA – IX), por exemplo.

Apesar de não seguir a proposta de metodologia do Trabalho de Campo, entende-se que momentos como esse também são importantes para ampliar o repertório cultural dos estudantes. Portanto, os passeios e visitas guiadas a museus também são momentos necessários para o desenvolvimento humano e a aprendizagem, pois trata-se do contato com elementos culturais que provavelmente não seriam disponibilizados em outros meios sociais, mesmo aqueles voltados ao desenvolvimento e à aprendizagem.

A visita ao museu ocorreu com estudantes de séries variadas, pois, segundo o professor, nem todas as famílias entregaram a autorização para a saída da escola. Mesmo assim, conseguiu mobilizar 40 estudantes de turmas de sexto e sétimo anos e dois professores além dele para o acompanhamento da atividade, que contou com uma visita guiada à exposição sobre arte indígena.

Os estudantes demonstraram bastante interesse e curiosidade sobre o uso das cores, as questões sobre ancestralidade e cosmovisão indígenas sobre a formação da Terra e a origem dos seres humanos. Inclusive, dois dos tutores eram indígenas e estudantes da

⁴³ Para maiores informações, visite a página oficial: <https://www.cultura.df.gov.br/museu-nacional-republica/>. Acesso em 16 de janeiro, 2025.

⁴⁴ Para maiores informações, visite a página do IPHAN sobre o assunto: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/31>. Acesso em 16 de janeiro, 2025.

Universidade de Brasília. Um momento rico para que os escolares acessassem outros elementos culturais além dos que eles tinham de costume. A imagem a seguir ilustra esse parêntesis na pesquisa, envolvido na dinâmica do professor com os estudantes.

Figura 32 - Estudantes em passeio promovido pelo professor de Geografia



Fonte: elaboração própria.

5.6.4 – Aula preparatória para o segundo campo

A aula ocorreu com a duração de 50 minutos e, nesse caso, o professor organizou a turma de uma maneira diferente do primeiro momento. Com os estudantes em círculo, iniciou a discussão sobre o entendimento da turma a respeito do que era a cidade. A estudante K levantou a mão e disse que se tratava de aglomeração das pessoas em um local. Seguindo por essa resposta, o professor iniciou uma conversa a respeito das obras de infraestrutura como sistemas de objetos que contribuem para a organização da cidade.

Em sequência, mencionou sobre a existência de moradias, comércio, drenagem de águas pluviais, distribuição de água e eletricidade. Comentou, também, que a vida no Guará, logo após a construção das casas em sistema de mutirão, tinha o abastecimento de água por chafarizes e as pessoas precisavam se deslocar até esses espaços para abastecer suas casas. Nesse momento, direcionou a conversa para falar sobre cidadania, direitos e deveres dos sujeitos. A partir daí, perguntou o que a turma pensava a respeito de encontrar um objeto/espço público estragado ou mal cuidado. O estudante T pediu para falar, disse que teria raiva de quem quebrou e procuraria denunciar. Já a estudante M disse que os brinquedos quebrados estragariam ainda mais. Após essas respostas, o professor relacionou o segundo trabalho de campo à conversa com os estudantes e argumentou que no Brasil existe uma sensação de cidadania incompleta e se explicou ao indicar que a mentalidade de consumo supera a de cidadão, posto que esse se sente dono de direitos quando compra alguma coisa. Um estudante levantou a mão e disse que gostou de saber

mais a respeito de cidadania, pois a única vez que ele tinha visto a palavra havia sido no metrô, com a frase: “*dê lugar à cidadania*” e ele não entendia do que se tratava.

Os momentos de conversa com os estudantes foram importantes para entender melhor, embora de forma breve, sobre as limitações que eles possuíam. Essas, vinculadas a diferentes fatores como: (i) idade dos sujeitos; (ii) condições sociais; (iii) repertório cultural; (iv) fase de escolarização. Apesar das limitações, foi possível identificar a boa vontade de participar, a curiosidade em conhecer mais sobre o que era proposto, o desejo de contribuir com histórias de vida e exemplificar para confirmar a compreensão.

São questões importantes no processo de desenvolvimento escolar e que precisam ser potencializadas pelos professores. Os momentos de fala dos estudantes eram valiosos, pois diminuía a centralidade do professor e davam abertura para organizar mais a proposta do trabalho de campo. A imagem a seguir retrata esse momento de conversa com a turma.

Figura 33 - Estudantes em reflexão com o professor



Fonte: elaboração própria.

A saída para a praça e a lanchonete teve duração mais curta, por volta de 1 hora-aula e meia, chegando próximo de 1h20 minutos. Por estarem de frente para a escola, bastava sair pelo portão e reconhecer o local de estudo. Assim, foi possível utilizar menor tempo para a apresentações do professor; as reflexões; as perguntas; a conversa com a proprietária da lanchonete; e as respostas ao caderno de campo.

Diferentemente do que foi realizado na feira, as respostas dos estudantes foram mais coerentes com as perguntas elaboradas no caderno de campo. Mesmo assim, para sistematizar as informações empíricas, manteve-se a organização das respostas enquanto potentes, medianas e frágeis. Ainda para manter a coerência do que foi realizado inicialmente, os grupos respondentes são os mesmos, pois nessa pesquisa o importante para a análise são as respostas dadas para avaliar a potencialidade do trabalho de campo na construção das leituras territoriais dos jovens escolares.

Assim como combinado, foi explicado aos estudantes que o objetivo era compreender as relações existentes entre os diferentes sujeitos desse espaço – comunidade, comerciantes, estudantes – para entender a dinâmica territorial mobilizada entre diferentes agentes de poder, bem como reconhecer a forma como a cidadania poderia contribuir com o aperfeiçoamento da cidade e da vida dos usuários e moradores. A foto a seguir ilustra um pouco do momento inicial da atividade de campo em frente à escola.

Figura 34 - Estudantes e professor em situação de atividade



Fonte: elaboração própria.

Assim como na primeira atividade, o professor solicitou a realização do trabalho de campo com as turmas separadas. Ele estava preocupado com a permanência dos estudantes na rua, o que aumentaria a responsabilidade, diante de imprevistos. Feita a divisão, houve a lista de chamada, entrega dos cadernos de campo aos estudantes, explicações básicas sobre o curto percurso – frente da escola; lanchonete e praça –, os cuidados com a travessia da rua, pois a faixa de pedestres fica distante e não é respeitada com o trânsito às vezes confuso, por se tratar de uma rotatória.

Ao iniciar o trabalho de campo, o professor tomou a fala e pediu que os estudantes observassem atentamente a paisagem e se recordassem de outras situações já vividas até o momento. É oportuno lembrar que os estudantes cursavam o sexto ano e esse seria o primeiro ano letivo nessa escola, pois estudavam em outras instituições nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, embora já possuissem vínculo com a localidade, esse ainda era incipiente.

A primeira pergunta do caderno de campo pedia aos estudantes para, após a observação, listar os principais marcadores de fronteiras territoriais existentes nesse espaço. Desse modo, como o professor regente já havia falado a respeito do conceito de território na preparação da saída para a feira, ele apenas recordou os estudantes sobre as possibilidades das fronteiras serem visíveis, invisíveis, estáveis e instáveis – abstrações necessárias para a compreender a cidade e aquele recorte espacial conforme o território. Explicou, também, que, em um pequeno espaço, seria possível reconhecer múltiplos territórios e que a observação atenta seria indispensável para o processo.

Apesar de ser um espaço pequeno, para o propósito desejado ele se mostrava rico em objetos, ações e informações geográficas – muros, pichações, câmeras de vigilância, placas com informativos sobre ruas monitoradas por serviços privados de segurança, espaços de preferência dos estudantes. Desse modo, a provocação feita pelo professor e o momento de observação dos estudantes possibilitou as respostas à primeira pergunta do caderno, que solicitava a observação e o registro aos marcadores de fronteiras territoriais.

As *respostas potentes* identificaram elementos que designam fronteiras estáveis, como os muros do comércio e das casas, além das placas, que informam tratar-se de ruas com vigilância monitorada por câmeras. Também reconheceram elementos do território simbólico, como a mangueira e o estacionamento, que estão em frente à escola, pois não há marcador físico sobre a organização territorial desse espaço. Durante a conversa, muitos deles relataram a importância da árvore para a geração de sombra e que, por esse motivo, seria considerado um território, além do estacionamento por conta do transporte escolar que realiza o deslocamento entre a escola e a Cidade Estrutural. Outro estudante indicou: “*as pichações nos muros têm o objetivo de denominar um território*”, o que também representa o simbólico na delimitação territorial e, por vezes, uma delimitação fronteiriça instável diante das disputas entre grupos. Apesar do avanço, não houve menção direta sobre marcadores invisíveis, como os horários de ocupação do local e os atritos entre

poder público e paralelo. Esses marcadores são mais difíceis de se identificar, porque boa parte dos sujeitos não mora nas imediações da escola e não conhecem a fundo a dinâmica espacial desse território em outros momentos.

A leitura das respostas apresentou um resultado importante: o avanço na coerência das *respostas medianas*, se comparadas ao trabalho de campo realizado na feira, dias antes. É um resultado decorrente da mediação em provocações e intervenções do professor regente, pois as primeiras respostas foram evasivas e até desconectadas do solicitado. O grupo de respostas medianas, nessa nova atividade de campo, identificou marcadores físicos e simbólicos para a delimitação, equiparando-se às respostas potentes. Foram registradas respostas como casas, placas, pichação e, novamente, a mangueira enquanto território simbólico dos sujeitos.

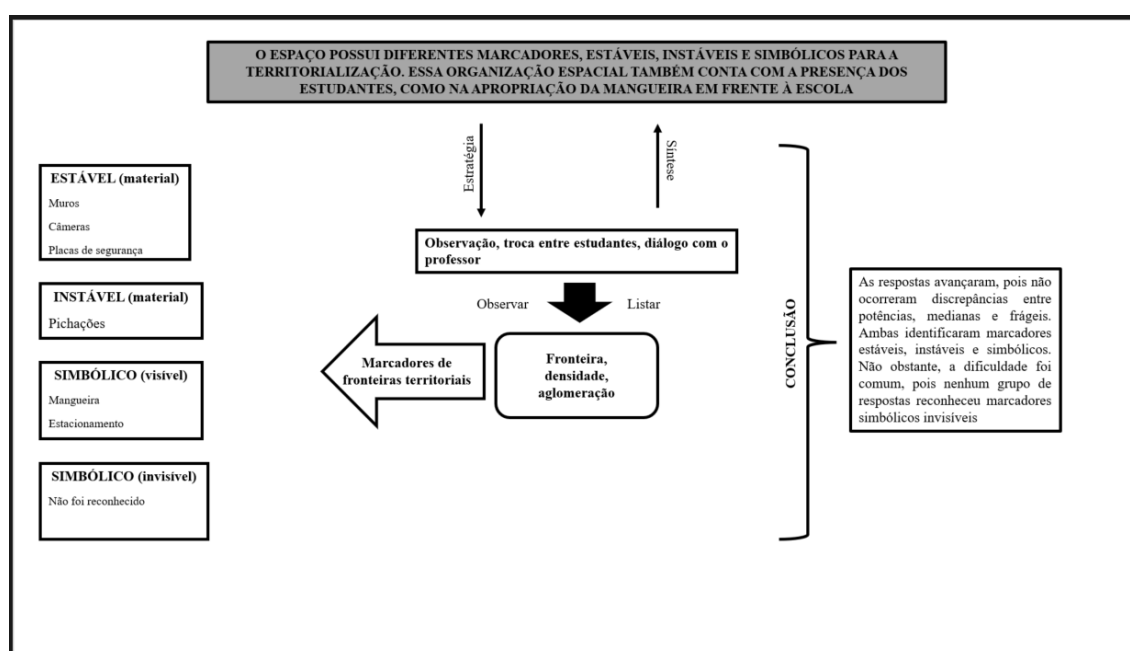
Assim como no caso das respostas medianas, as frágeis também apresentaram avanço na organização das ideias e elaboração das respostas. Embora classificadas dessa maneira, por conta do primeiro trabalho de campo, os estudantes conseguiram identificar marcadores físicos e simbólicos para responder à pergunta, também se equiparando às potentes. Foram mencionados: portões, cercas, estacionamento e, novamente, a mangueira.

O avanço na elaboração das respostas pode ser atribuído à aprendizagem desenvolvida no trabalho de campo da feira e à retomada com a organização da aula antes da segunda saída, pois eles entenderam melhor a dinâmica de realização das tarefas e se tornaram mais atentos às espacialidades, às explicações do professor e à participação dos colegas mais ativos, além do maior reconhecimento do espaço devido à familiaridade. Esse resultado já demonstra como é possível contribuir com os estudantes na organização do conhecimento e da aprendizagem, mesmo em condições de vulnerabilidade social, o que pode despertar o maior interesse desses sujeitos a estudar Geografia conforme as próprias demandas, para conhecer conceitos passíveis de serem generalizados de modo a ampliar o conhecimento sobre o mundo e a agir sobre ele. É importante reforçar, ainda, a necessidade de se utilizar o trabalho de campo com maior duração, reconhecendo-o como projeto pedagógico. Dessa maneira, a escola poderia incluí-lo como parte do PPP e como estratégia de ensino-aprendizagem mais progressista por incluir o estudante de forma ativa.

Na segunda etapa do trabalho de campo, agora em frente à escola e nos arredores mais próximos, notou-se avanço na leitura territorial. Portanto, as sínteses apresentarão, em alguns casos, a junção das três categorias – potentes, medianas e frágeis –, pois a distância entre as respostas foi reduzida, já apontando um resultado importante: o desenvolvimento desses sujeitos, provocados pela aprendizagem, segundo a mediação do trabalho de campo. Além disso, as orientações do professor e o prolongamento do trabalho de campo, mesmo com as limitações impostas pelo tempo disponível para não atrapalhar a sequência curricular prevista para o ano letivo, são aspectos relevantes para o entendimento mais amplo do processo de aprendizagem.

A sistematização das respostas à primeira pergunta pode ser identificada na figura a seguir. Nesse sistema, optou-se por unir as respostas, uma vez que não surgiram incoerências nas formulações dos estudantes.

Figura 35 - Síntese de respostas - Pergunta 1 - TC 2



Fonte: elaboração própria.

Ao dialogar entre os conceitos de território, cidade e cidadania, a segunda pergunta do caderno de campo questionou os estudantes a respeito do nível de conservação da pracinha e dos equipamentos para a prática de exercícios. Por ser um território estudantil, buscou-se estimular o reconhecimento de problemas para apresentação de eventuais soluções. Essa habilidade será necessária para o

desenvolvimento da última etapa do Trabalho de Campo, que consistiu na resolução de duas situações-problema, construídas a partir da feira e do espaço em frente à escola.

Na segunda pergunta, as *respostas potentes* foram quase unânimes em afirmar que a preservação está ruim, por conta de sujeira, mato alto, pichações. Mesmo com as limitações de idade, é possível notar como essas crianças e jovens compreendem o processo de organização na cidade vivida, pois, como já mencionado anteriormente, muitos moram em outra cidade e o contato com o Guará é reduzido às imediações, as quais funcionam como extensão do espaço escolar.

A segunda pergunta manteve o avanço nas respostas anteriores entre as medianas. Duas delas identificaram a necessidade de limpeza na pracinha e uma terceira indicou que os equipamentos se encontravam enferrujados. A aula preparatória para a atividade reforçou sobre a cidadania e a questão dos direitos, o que contribuiu para que os estudantes percebessem e problematizassem sobre o nível de cuidado com tal ambiente, que é territorializado quando ali permanecem.

Em contrapartida, a segunda pergunta, já apresentou dificuldades na elaboração das *respostas frágeis*. Foi solicitado que identificassem e descrevessem elementos que revelassem o nível de preservação. Enquanto duas respostas indicaram de maneira vaga questões sobre a grama, a limpeza e a não estar arrumado, outras indicaram apenas que reconheciam como equipamento público, embora o comando da questão não tenha sido atendido. Apesar de ser um ambiente voltado à reprodução da vida social, entre as duas respostas mencionadas anteriormente, existem diferenças que dificultam apreender a compreensão do grupo de respostas frágeis sobre o que foi solicitado no caderno de campo.

A terceira pergunta está diretamente conectada ao exposto na anterior, uma vez que os estudantes foram instigados a comparar os espaços (interno e externo) para listar possíveis melhorias que facilitassem o uso aos sujeitos. Por esse motivo, a sistematização das respostas na figura ocorrerá de forma conjunta.

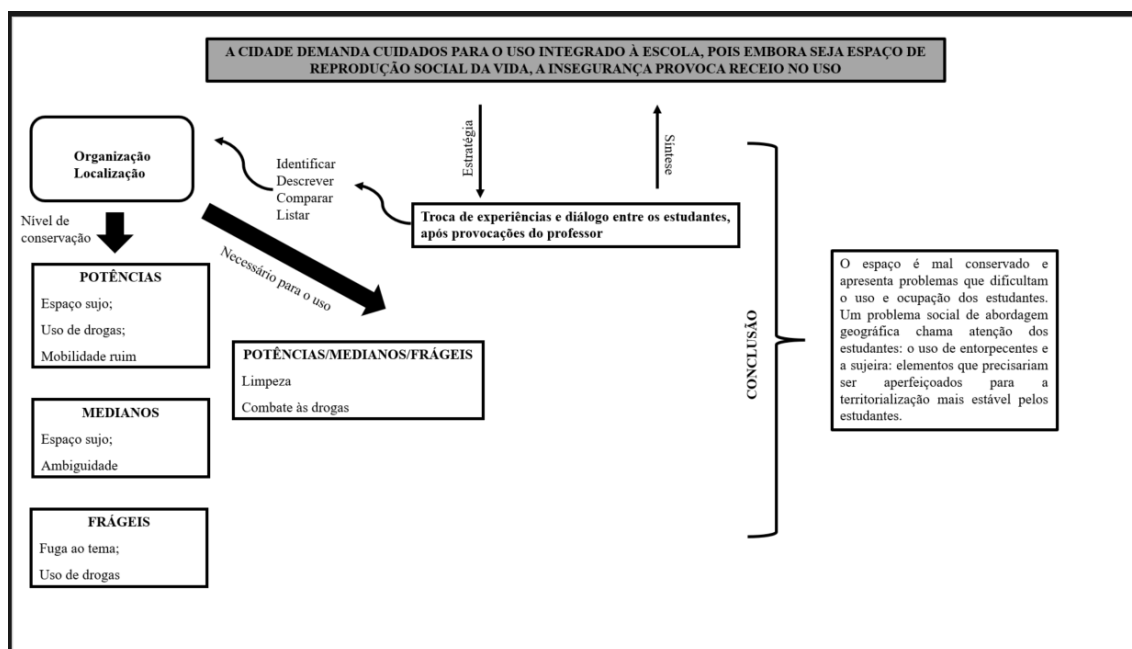
Entre as *respostas potentes*, foi relatado o frescor do ar na praça como um diferencial em comparação à escola, que eles consideram quente. Por sua vez, um problema que foi mais discutido junto ao professor surgiu nesse momento: o uso da praça para o consumo de bebidas alcóolicas e drogas. Além disso, os estudantes também mencionaram sobre a ausência de uma faixa de pedestre mais visível para dar segurança

na travessia, pois a rua tem um cruzamento. Assim, para que esse espaço seja uma extensão escolar, ainda há o que fazer, como a ampliar a segurança para mobilidade e para permanência no local. Esse fato já havia sido percebido nos mapas, posto que a praça aparecia, em algumas ocasiões, como local a ser evitado. Desse modo, o reconhecimento do risco representa a dinâmica de atrito entre poderes – os estudantes que desejam utilizar e o sujeitos que a ocupam para praticar ilícitos – o que complementa a leitura territorial.

As *respostas medianas* demonstraram dificuldades em elaborar argumentos coerentes à pergunta. Demonstraram condição de ambiguidade, pois descreveram como melhorar o espaço da escola e não da praça. Ainda assim, outras ilustraram coerência ao reconhecer a ausência da faixa de pedestres, a insegurança e novamente a falta de limpeza. Apesar de uma leve diferença, é possível reconhecer que ainda houve avanço nas respostas dos sujeitos e que eles progrediram em relação à primeira atividade. Também houve semelhança sobre como a sensação de segurança é ruim, mesmo que estejam na porta da escola, além da necessidade de uma faixa de pedestres, como facilitadora da circulação de jovens e crianças pelo espaço. Novamente, vale lembrar que, entre os oito mapas indicados para reconhecer a UTA, apenas um menciona uma faixa de pedestres desconectada da escola, o que prejudica a mobilidade dos seus sujeitos.

Entre as *respostas frágeis*, à semelhança das medianas, também houve aqueles que fugiram do tema proposto. Apesar desse fato, a faixa de pedestres e a insegurança associada ao uso de drogas apareceu, como nas potentes e medianas. Essa preocupação ilustra como os estudantes têm o desejo de utilizar o espaço de forma mais integral, pois reconhecem que, embora a presença deles territorialize o espaço, existem outros poderes que provocam atritos e dificultam a permanência, o que provoca receio de uso dos espaços públicos. A sistematização das respostas às duas perguntas é apresentada na figura a seguir.

Figura 36 - Síntese de respostas - Perguntas 2 e 3 - TC 2



Fonte: elaboração própria.

A próxima pergunta aproximou os estudantes de um dos principais espaços mencionados nos mapas elaborados. A lanchonete em frente à escola, junto com a proprietária, que também é atendente. O foco da pergunta era verificar a compreensão dos sujeitos para a centralidade da escola com relação ao comércio. Para responder à pergunta, foi pedido à proprietária para que contasse um pouco de sua história com o espaço, relacionando-o à escola, para que verificassem as questões sobre o motivo de localização e horário de funcionamento da lanchonete que, segundo a proprietária, já funciona há 22 anos naquele lugar.

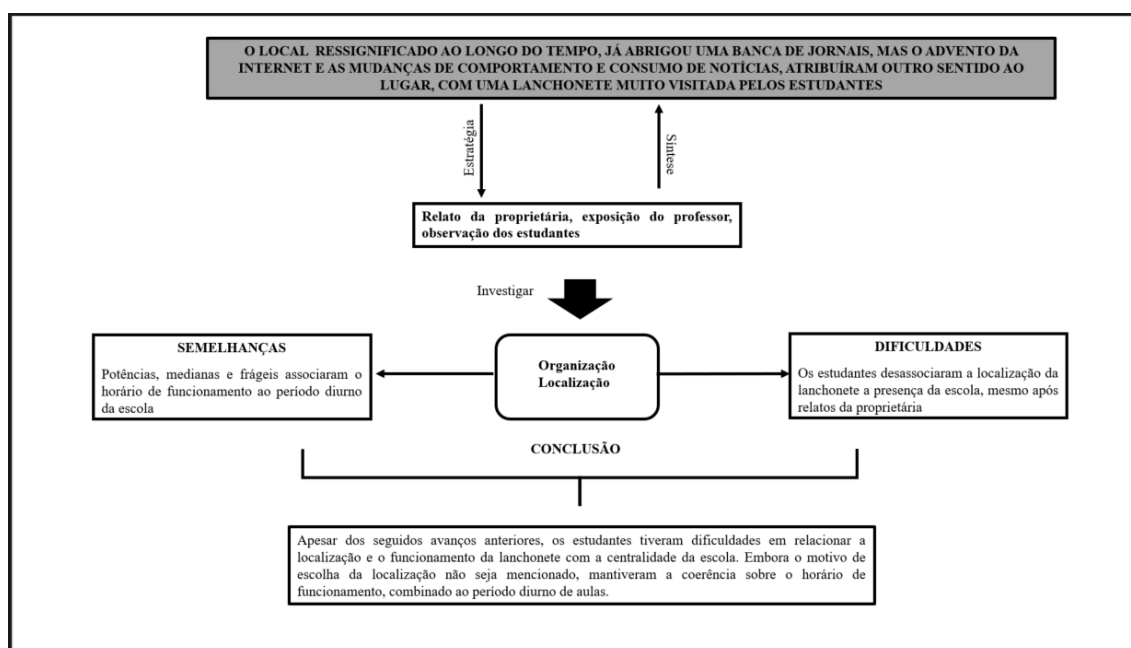
Com base no relato, as *respostas potentes* indicaram que o horário de funcionamento ocorre no período diurno, praticamente conectado com a escola, o que representa a centralidade escolar. Os estudantes se atentaram mais à história de vida da proprietária, pois ela também comentou sobre a saída do trabalho e a decisão em abrir o próprio negócio. Assim, mesmo as respostas potentes não registraram o motivo da escolha do local da lanchonete, que, segundo o relato da proprietária, era uma banca de jornais e revistas que ficou ociosa com o advento da internet e com a mudança no padrão de consumo e acesso a informações pelas pessoas. Fato relevante, pois a mudança no tipo comercial não permitiu que o espaço ficasse fechado.

As *respostas medianas* apresentaram dificuldades de se atentar ao princípio da localização e não argumentaram que ela funciona nos horários organizados conforme a escola. Apesar disso, mencionaram os horários que são coerentes com a principal movimentação – entre 6h30 e 18h –, mas não avançaram além disso, mantendo o foco das respostas no quesito de organização do tempo de atendimento.

A dificuldade em associar os aspectos da localização e do horário de funcionamento à organização da escola ocorreu entre as *respostas frágeis*. Nesse caso, concentraram-se na história de vida da proprietária e, apesar de apresentarem a informação conforme ela disse, não houve ressignificação ou interpretação para elaborar a resposta. Ainda assim, houve avanço, pois as respostas não foram evasivas ou incoerentes como no trabalho realizado na feira.

Essa pergunta demonstrou a dificuldade em inserir uma abordagem geográfica em aspectos que parecem ser simples, como as noções de tempo e espaço. Os três grupos demonstraram dificuldades em ressignificar as respostas para que elas fossem organizadas conforme a geograficidade solicitada. Esse resultado ocorreu, mesmo com a intervenção do professor, o relato da proprietária e a observação dos estudantes no cotidiano. Fica o questionamento sobre outras possíveis abordagens, para que as respostas alcançassem o propósito esperado para essa pergunta. Entretanto, não se pode desconsiderar as limitações dos estudantes, como já mencionado. A síntese das respostas pode ser identificada no gráfico a seguir.

Figura 37 - Síntese de respostas - Pergunta 4 - TC 2



Fonte: elaboração própria.

As frequentes ondas de calor serviram de base para a escolha da próxima pergunta, associada à leitura territorial dos estudantes. Nesse sentido, foi solicitada a descrição de locais procurados por eles em dias quentes, de modo a amenizar o calor e encontrar refúgio no microclima urbano. As aulas do turno vespertino são afetadas diretamente pelo calor intenso e, por esse motivo, houve o interesse em associar essa questão à leitura territorial dos sujeitos.

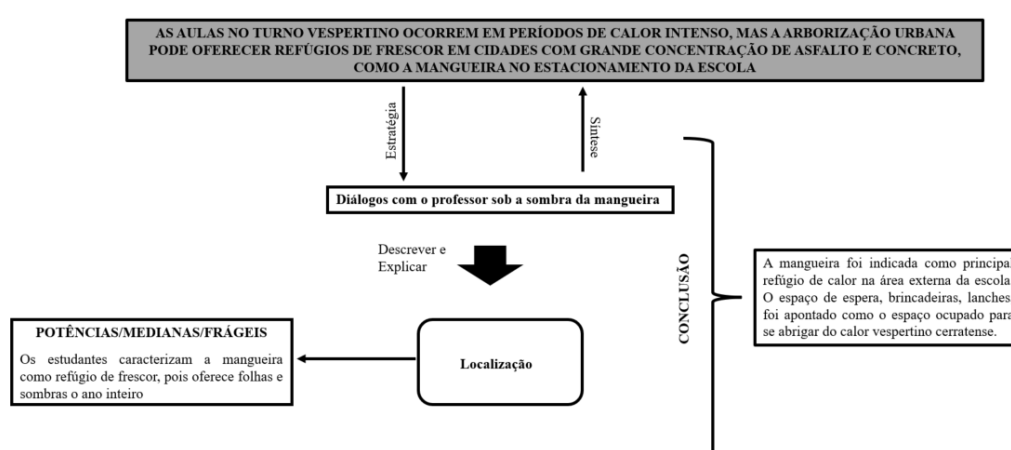
As *respostas potentes, medianas e frágeis* caminharam de forma unânime para a indicação da mangueira como o principal refúgio de estudantes nas tardes de calor antes e depois das aulas. A porta da escola tem essa árvore próxima ao estacionamento, sendo o principal local utilizado por eles antes da entrada para a aula e na espera do ônibus para retornar às casas. O professor regente já havia indicado que esperava essa resposta, pois sempre observava como os estudantes gostam da mangueira, uma vez que, além da sombra, as mangas – mesmo verdes – servem como atrativo à ocupação do espaço para um lanche extra. Entre o grupo de respostas potentes, o estudante EMA caprichou ao dizer: *“O melhor lugar para aliviar o calor é embaixo do pé de manga, porque tem uma sombra o ano inteiro”*. Já entre as respostas medianas, o estudante K respondeu sobre o *“Pé de manga que tem folha o ano todo”*. Entre as respostas frágeis, o estudante PA afirmou: *“U pe di manga”*. Assim, a localização da mangueira é significativa para esses

sujeitos, o que reforça a necessidade de sombra em ambientes urbanos e adensados como o Guará.

Ainda que existam outros espaços com oferta de sombra em frente ao colégio e que a árvore não seja típica do Cerrado, sua presença é significativa aos estudantes, que, em outros momentos, já haviam reclamado do calor nas salas de aula. É importante ressaltar que nem todas as respostas justificaram o motivo da escolha da mangueira como o principal refúgio em dias de calor. Mesmo que não tenham aparecido nos cadernos, as conversas informais dos estudantes, durante o momento da saída, conduziram à conclusão de que este é espaço de brincadeiras, de espera, de refeições e até de protagonismo estudantil, como identificado em vídeos no Youtube em que se identifica o uso desse espaço para protestos e reivindicações de melhores condições na escola no passado.

Em tempos de mudanças climáticas, é importante que escolas possuam árvores para amenizar o calor, sobretudo nas aulas de turno vespertino. Quando a falta de recursos financeiros é desculpa para melhorar a educação, a arborização urbana melhora a qualidade de vida sem aumentar os gastos públicos. Porém, inferir sobre a responsabilidade cidadã envolve outros elementos, como a tomada de atitudes, o que poderia contribuir na generalização da ideia de busca por conforto térmico como política pública, além de ação cidadã promovida pela própria escola. A síntese das respostas está ilustrada na imagem a seguir.

Figura 38 - Síntese de respostas - Pergunta 5 - TC 2



Fonte: elaboração própria.

A próxima pergunta foi formulada para identificar a habilidade de comparação entre as diferentes espacialidades vividas cotidianamente – escolar e de moradia. Como

parte da leitura territorial, julgou-se importante estabelecer esse paralelo para que, em outras ocasiões escolares, o professor estivesse dotado de informações geográficas sobre o local de moradia dos sujeitos, para que exemplos e analogias sejam ressignificadas conforme as condições espaciais deles e assentadas nos territórios de moradia dos sujeitos, sem preconceitos, em regime colaborativo na construção de conhecimentos.

As *respostas potentes* encontraram semelhanças, pois, entre eles, muitos são moradores do Guará. Apenas a de uma estudante, moradora da Cidade Estrutural, apresentou a diferença ao afirmar que a cidade dela tem muito barro e pouco asfalto, o contrário do local da escola. Esse fato chamou a atenção novamente para a diferença espacial que muitos estudantes se deparam ao serem diariamente desterritorializados e reterritorializados no caso de estudarem em cidades diferentes das que moram e permanecem a maior parte do tempo. As respostas potentes mencionaram como semelhanças as câmeras de segurança, o asfalto e até as pracinhas.

As *respostas medianas* foram equilibradas, embora um dos estudantes tenha deixado essa pergunta em branco. Entre os respondentes, um comparou as duas vizinhanças que participa – escola e casa – e indicou que os espaços são iguais. O outro, por sua vez, apontou apenas a diferença, pois revelou que seu espaço de moradia possui muito barro, ao passo que a escola é contemplada pela infraestrutura urbana, como asfalto e sistema de saneamento.

As *respostas frágeis* apresentaram dificuldades em demonstrar compreensão sobre a pergunta. Duas conseguiram esclarecer sobre semelhanças e diferenças, enquanto outras duas focaram nas diferenças, a exemplo de PA⁴⁵, que respondeu: “*pouí não te priqueto*”, inferindo-se que a resposta menciona o local de moradia. Ainda que de forma parcial, os estudantes conseguiram responder de maneira menos evasiva, sobre o que foi solicitado.

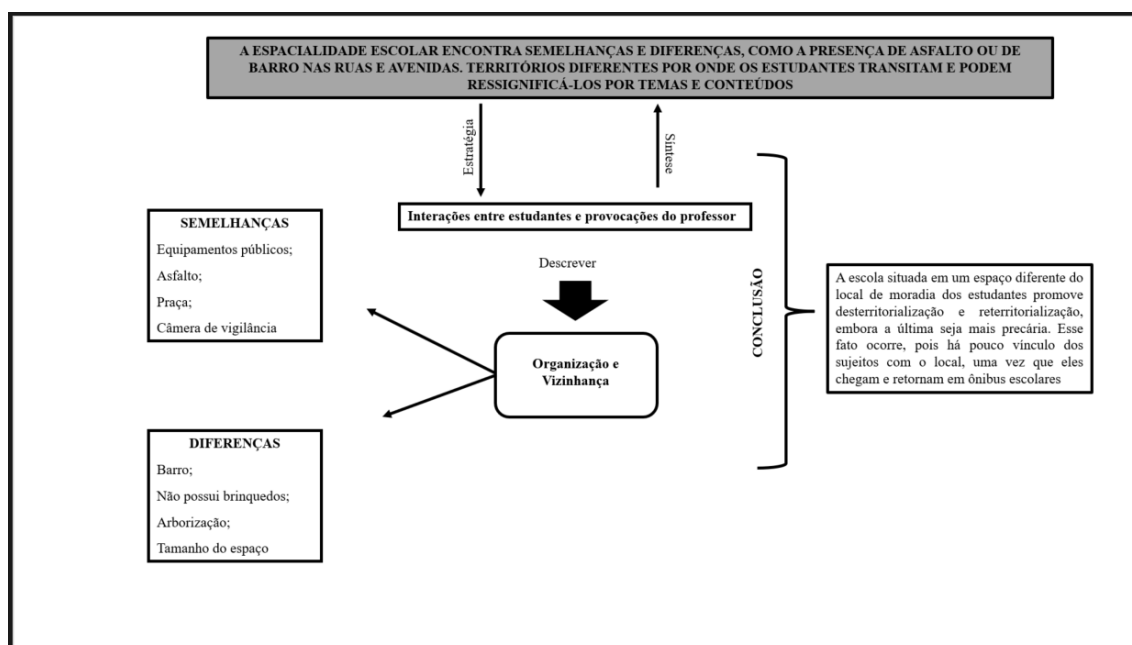
É possível sintetizar as respostas dos grupos de potentes, medianos e frágeis em semelhanças e diferenças, uma vez que os grupos apresentaram essas características – apesar da dificuldade enfrentada pelo grupo de frágeis. O professor, munido de tais informações, teria maiores condições de problematizar questões sobre a cidade, o urbano, a cidadania, as transformações espaciais e a luta pelo direito à cidade. Também é

⁴⁵ Infere-se que esteja escrito “pois não tem brinquedo”.

necessário abordar as diferenças, de modo que não aconteçam situações constrangedoras ou pejorativas, uma vez que alguns estudantes moram em locais menos favorecidos materialmente. Refletindo sobre essa possibilidade, o professor orientou os estudantes a analisarem o espaço para a comparação, de forma a entender que o domínio territorial pode acontecer em diferentes localidades, conforme a lógica do tempo. Foi possível observar que os aprendizes trataram as diferenças com muita seriedade e, informalmente, com o máximo de abordagem geográfica, pois não expressaram clareza nas respostas escritas.

É importante indicar, ainda, como esse grupo de estudantes possui repertório geográfico oralizado, pois aparecem obstáculos para a escrita. Desse modo, em conversas informais, era possível identificar boa compreensão e ideias interessantes sobre as perguntas, mas grande dificuldade em expressá-las na forma escrita. A síntese das respostas está expressa na figura a seguir.

Figura 39 - Síntese de respostas - Pergunta 6 - TC 2



Fonte: elaboração própria.

A última pergunta do caderno de campo, procurou aguçar a leitura territorial dos estudantes a respeito da dinamicidade em relação às noções de tempo no espaço. Para isso, pediu-se aos estudantes que observassem o espaço no momento de realização das aulas – ruas vazias –, para comparar com os períodos de início e encerramento do dia letivo – ruas movimentadas. Assim, a proposta era entender se havia o reconhecimento

de que a própria escola e os estudantes atuam nas temporalidades de circulação dos moradores e na dinâmica espacial desse território, configurando o período letivo como um evento para o recorte espacial.

A exemplo do que foi questionado na feira, as *respostas potentes* foram unânimes em reconhecer o campo de força exercido pelos estudantes como periódico e flexível no impacto de vizinhança. Assim, argumentaram que a rua fica mais movimentada, com risco de acidentes. O estudante EMA indicou: “*A rua fica mais movimentada e pode gerar mais chances de acidentes*”. A estudante I completou ao dizer: “*Muito bagunçado porque tem alunos que fica com gracinha e complica tudo e a escola quando fecha a rua fica bem calma e sem alunos na rua*”. A estudante LU, por sua vez, afirmou: “*No dia que os estudantes não têm aula não tem pessoas na rua não tem muita movimentação*”.

As *respostas medianas* também apontaram para a confirmação de que a escola influencia na dinâmica flexível do território. Para ilustrar, o estudante JO respondeu: “*As pessoas que usam o carro tem que tomar mais cuidado*”. Essa resposta reforça a preocupação dos estudantes e a importância da faixa de pedestres. Já F descreveu o momento e disse que o espaço fica: “*Com alunos nas lojas, passando enfrente casas. Ônibus nos estacionamento*”. Essas respostas demonstram o quanto o grupo de medianas avançou ao longo do desenvolvimento do trabalho de campo, mesmo que ainda estejam escritas de forma incompleta.

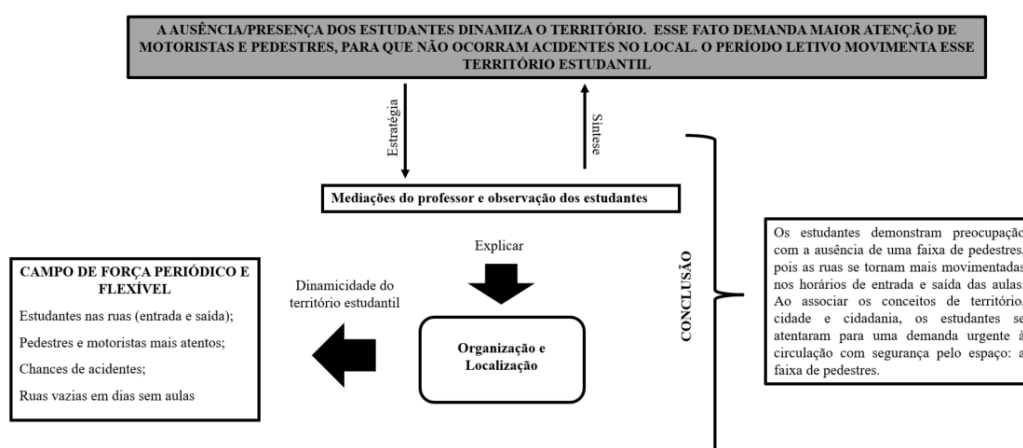
O grupo das *respostas frágeis* apresentou avanços em comparação à primeira atividade. Nessa pergunta, todas as respostas foram coerentes, pois indicaram sobre dinâmica de movimentação e ausência de barulho. Apenas uma delas argumentou sobre ser muito ruim, o que fugiu ao solicitado e demonstrou ser evasiva. O estudante IS, por exemplo, respondeu: “*A rua fica mais movimentada e nos feriados não*”. MI separou as ocasiões entre a ausência e a presença dos estudantes, dizendo: “*Não tem muito barulho. As vezes atrapalha quando atravessa alguém*”, reforçando a dinamicidade do território. Apesar do avanço, outras respostas continuaram simples e evasivas, como no caso de PA⁴⁶, que afirmou apenas: “*Tei iscolar*”. Apesar das divergências entre as respostas frágeis, nota-se, de forma geral, que eles se perceberam como os responsáveis pelo evento temporal vinculado à escola, que torna esse espaço uma situação geográfica.

⁴⁶ Infere-se que a resposta seja “tem escolar”, como menção ao ônibus.

É possível concluir até aqui, sobre um avanço na organização das ideias em comparação à primeira atividade realizada na feira que as respostas foram mais completas e conectadas ao solicitado no enunciado. É possível dizer, então, que as leituras territoriais foram mais esclarecedoras com a segunda saída, o que é recomendável fazer nos trabalhos de campo que utilizam os arredores da escola como vetor de aprendizagem – maior duração em dias, tempo mais curto em desenvolvimento das atividades, grupos menores, caderno de campo personalizado para a espacialidade, tempo para responder às perguntas, professor com vínculo territorial ao espaço.

A síntese das respostas pode ser conferida na imagem a seguir e, como não houveram disparidades, os argumentos foram agrupados, para apresentar a compreensão sobre o discutido na questão.

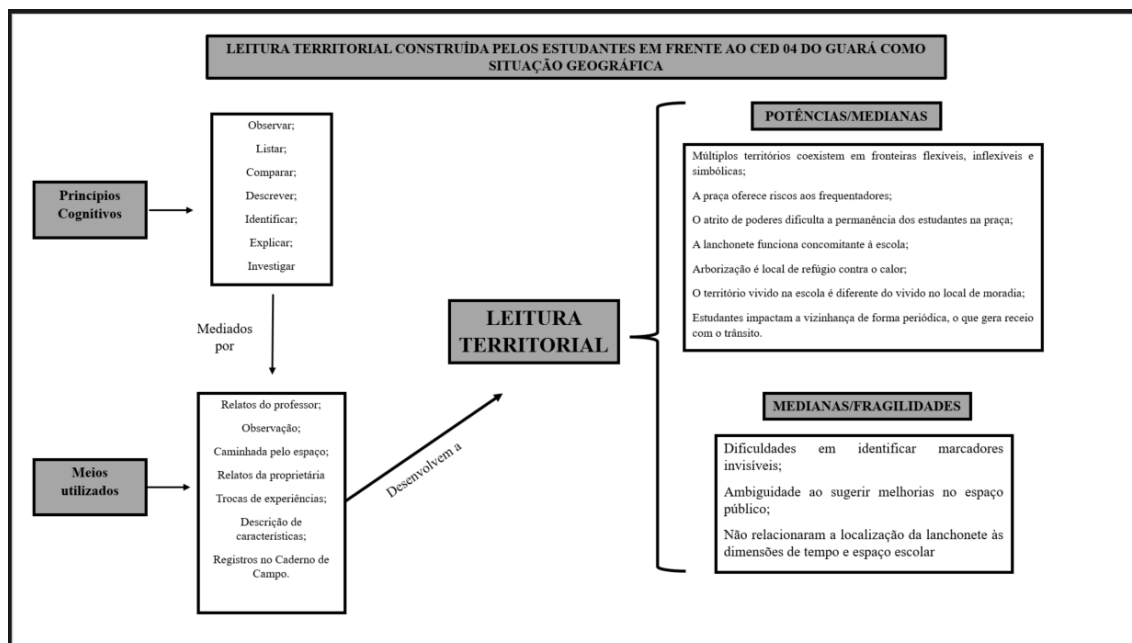
Figura 40 - Síntese de respostas - Pergunta 7 - TC 2



Fonte: elaboração própria.

A síntese da leitura territorial alcançada pelos estudantes com o trabalho de campo nº 2, na frente do CED 04 do Guará 1 como situação geográfica, foi organizada conforme a apresentação das respostas ao caderno de campo, que identificaram potencialidades e fragilidades. A imagem a seguir demonstra o processo envolvido e indica que o atrito entre poderes no espaço público gera medo nos estudantes para a utilização desse lugar de forma complementar à escola.

Figura 41 - Leitura territorial no espaço em frente à escola como situação geográfica



Fonte: elaboração própria.

Apesar do espaço em frente à escola ser visto como banal, possui elementos que, se ressignificados pela leitura geográfica, podem contribuir com a construção de conhecimentos pelos sujeitos. No caso em evidência, os sujeitos ampliaram o vocabulário geográfico, se reconheceram como atores importantes na dinamicidade de um território com o impacto da presença no local. Mesmo assim, a falta de maior convívio no espaço, causada pela moradia em outras cidades, limita o domínio territorial que poderia ampliar ainda mais as possibilidades de trabalho com o território.

As leituras territoriais construídas até então serão utilizadas pelos escolares para a resolução de problemas em situações fictícias que emergiram pelo trabalho de campo. Além disso, a resolução de situações-problema servirá como etapa de conclusão do trabalho de campo, uma vez que o conhecimento geográfico construído até o momento sobre esse território serve como forma de pensar geograficamente sobre situações corriqueiras nos usos do território. É sobre esse tema que a próxima seção discutirá, para desenvolver a conclusão do trabalho de campo.

5.7 – Empoderar para avançar: as Situações-Problema e a conclusão do trabalho de campo

Esta parte do texto apresentará a discussão sobre duas situações-problema construídas mediante às demandas dos estudantes, na trajetória da pesquisa, a respeito da feira e do espaço em frente à escola. A proposta é verificar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes ao longo do trabalho de campo, posto que eles: (i) responderam a questionários; (ii) elaboraram mapas; (iii) participaram de aulas com o professor regente; (iv) realizaram atividades de campo com respostas aos cadernos. Após tantas tarefas desenvolvidas ao longo de quase dois meses, buscou-se concluir a atividade, retomando-a com base nas leituras territoriais realizadas nesses dois espaços.

As situações-problema estão acompanhadas de: (i) perguntas geográficas; (ii) definições construídas pelo pesquisador sobre território e cidadania; (iii) espaços para a apresentação de soluções aos problemas. Essa última foi organizada por etapas para compreender o avanço do pensamento. Portanto, solicitou-se que os estudantes escrevessem a respeito do problema: (i) constatação; (ii) solução; (iii) etapas para se chegar à solução; e (iv) efeito esperado com a solução.

Nessa etapa, os estudantes foram organizados em situação de atividade colaborativa. De modo que, ao invés de cadernos de campo individuais, como ocorreu nas etapas anteriores, eles trabalharam em pequenas equipes, como duplas, trios e quartetos. Os estudantes se organizaram por afinidade entre eles, processo encarado como possibilidade de avanço no desenvolvimento entre as respostas, sob a perspectiva vigotskiana da zona de desenvolvimento iminente. Desse modo, surgiram dez grupos, dos quais sete deles serão analisados e organizados na classificação indicada anteriormente entre potentes, medianas ou frágeis. Chegou-se a sete grupos, porque os outros três não possuíam estudantes com respostas classificadas anteriormente nas análises dos cadernos de campo, enquanto os demais possuíam estudantes partícipes em todas as atividades anteriores.

As perguntas geográficas foram construídas sob perspectiva de ativar o raciocínio por conceitos e princípios geográficos construídos no trabalho de campo. Dessa maneira espera-se, com as respostas, identificar a coerência conceitual ao pensar nas soluções apresentadas. Para manter a continuidade da metodologia escolhida, as respostas foram organizadas conforme as potentes, medianas e frágeis. Nesse caso, porém, existem grupos

mistos em que se privilegiou o predomínio do número de membros para qualificar as respostas dentro da metodologia utilizada para analisar os cadernos de campo já mencionados anteriormente.

A primeira situação-problema apresentou o caso de um catador de materiais recicláveis que se machuca ao mexer em um contêiner. Antes de construir a solução para o problema posto, os estudantes tiveram que responder a três perguntas geográficas que envolviam questões como a ideia de território e de cidadania. O quadro a seguir ilustra as perguntas e a ideia central por trás de cada uma.

Quadro 13 - Organização da situação-problema 1

Pergunta	Ideia Central
Por qual motivo ele foi atraído à feira e não ao shopping?	Diferenças entre territórios
Qual é o provável destino dos materiais encontrados por ele?	Conexões entre espaços
O senhor Antônio (nome fictício) é um cidadão, portador de direitos. Por qual razão ele realiza essa atividade em busca de renda e não outra, formal?	Associação entre território e cidadania

Fonte: elaboração própria.

A primeira pergunta procurou explorar as contribuições das aulas sobre a análise espacial com o olhar sob o território e o trabalho de campo com esse viés, para identificar a integração do conceito às apreensões sobre o caso em questão. O Guará possui um shopping que atende ao público de rendas alta e média, com fama em todo o DF e entorno, assim como a feira, que serviu de recorte para a situação geográfica. Apesar disso, o shopping repele as pessoas em situação de vulnerabilidade social, que procuram nos recicláveis a fonte de renda. Utilizá-los na situação-problema oferece o suporte para o entendimento das diferenças espaciais existentes, das relações de poder e das restrições/acessibilidades sobre um elemento, que seria visto como descartável para todos – o lixo. Atribuiu-se importância a esses elementos para os estudantes agregarem abordagem geográfica sobre problemas sociais.

Os formulários com as situações-problema apresentadas aos estudantes estão nos anexos desta tese. Nesta etapa, serão apresentadas as discussões das respostas após a sistematização em quadros, contendo as respostas às três perguntas, seguidas das soluções apresentadas. Os quadros serviram para a organização das respostas, pois foi possível avaliá-las conforme as condições de potentes, medianas e frágeis – como utilizado ao

longo de todo o percurso de análise das informações empíricas. Por serem dados brutos, os quadros não estão presentes na tese, que apresenta e discute os resultados, após leitura e análise segundo os objetivos geral e específicos.

A segunda pergunta teve como interesse identificar, segundo os estudantes, quais conexões ligam os materiais recicláveis encontrados na feira. Questão proposta em razão da constatação de que existem múltiplos sujeitos envolvidos na produção dos diferentes espaços e configurações de territórios. Além disso, buscou-se reconhecer os circuitos inferiores da economia, que estão envolvidos no sustento de algumas famílias, e os riscos – inclusive de saúde – que perpassam a procura da sobrevivência. Importante destacar a preocupação com a abordagem geográfica sobre o processo ao problematizar as diferentes localidades que estariam conectadas em um único evento, uma vez que esse tema pode ser discutido em diferentes áreas das humanidades.

Assim, esperava-se verificar se os estudantes reconheciam que a feira – como situação geográfica – funciona em multiescalaridade, conectada aos diferentes espaços, em uma multiplicidade de eventos. Esses podem ser elencados até o momento, como: (i) horários e dias de funcionamento; (ii) dias com menor e maior movimentação; (iii) redes geográficas de conexões a outros locais; (iv) circuito inferior da economia, mesmo após o descarte de resíduos. Assim, um mesmo espaço com infinidade de possibilidades para se trabalhar e se utilizar como recorte para a leitura territorial e construção cidadã, com a Geografia como conhecimento poderoso.

A terceira pergunta geográfica conecta o território, o sujeito e a cidadania, pois questiona o possível motivo para o personagem fictício realizar essa atividade e não outra, formal. Esse questionamento surgiu após interação do pesquisador com os sujeitos, o que agrega relevância nas pesquisas em regime colaborativo, pois ela se torna dinâmica e dialoga com as demandas dos próprios envolvidos. Como a turma se interessou bastante pelo tema cidadania ao ser conectada ao território, buscou-se problematizar um pouco mais, para verificar o alinhamento entre os conceitos e contribuir para a formação de uma Geografia que empodera os estudantes à prática cidadã e ao senso crítico.

Ao analisar as *respostas potentes*, identifica-se boa compreensão ao relacionar os conceitos de território e cidadania, pois todos concordaram em indicar que o personagem da situação-problema não teve acesso aos estudos e por esse motivo ingressou na informalidade, sendo excluído de direitos como o de um trabalho formal. Houve o

reconhecimento sobre a diferença existente entre o shopping e a feira, pois, embora sejam espaços privados, o shopping constrói o imaginário de espaço elitizado e contribui para a exclusão dos sujeitos que dependem do trabalho informal.

O grupo do sujeito EMA respondeu: “[...] *a feira tem possibilidade de lixo reciclável, no shopping não permite a entrada de catadores*”. Demonstrou-se clareza ao diferenciar esses dois territórios, identificou-se o primeiro como mais democrático que o segundo, pois permite que as camadas populares de consumidores e até trabalhadores do circuito inferior tenham acesso. O mesmo aconteceu com outra resposta, que acrescentou: “*porque no shopping não pode reciclar*”. Referindo-se à proibição do acesso aos contêineres pelos catadores, embora o shopping também obtenha lucro com a separação do lixo, destinando a parte reciclável ao fator financeiro.

As *respostas medianas* atenderam às expectativas de forma parcial, pois a comparação entre os territórios fugiu da coerência. Eles fizeram referência à compra de materiais ao invés de explorarem a coleta para a venda. Quanto ao destino, não avançaram além do óbvio e afirmaram que os objetos recolhidos seriam vendidos em uma usina de reciclagem. A respeito da cidadania, apresentaram argumento coerente sobre a falta de formação profissional do personagem fictício, justificando o trabalho com a coleta de materiais recicláveis como alternativa à obtenção de renda.

Por sua vez, as *respostas frágeis* argumentaram de forma coerente sobre a diferença territorial, pois indicaram: “[...] *o shopping não permite o acesso a todos*”. Sobre o destino dos materiais, não exploraram a fundo a respeito do local para onde se encaminhariam os materiais, indicando apenas o local de reciclagem. Por fim, ao associarem território e cidadania, responderam que a falta de estudos seria o principal motivador para a ausência de um trabalho formal – o que revela coerência em situação de causa e consequência.

Diferente do primeiro caderno de campo, no qual as respostas entre os três grupos foram destoantes, nessa etapa do trabalho de campo é possível perceber maior aproximação entre os grupos, embora ainda seja marcante a diferença entre potente, mediana e frágil na elaboração dos argumentos. Após todas as etapas de campo, ao pensarem em um problema presente em uma das situações geográficas, os sujeitos tiveram melhores condições para pensar a respeito. Mesmo aqueles estudantes que não avançaram tanto sobre os aspectos territoriais, demonstraram certa coerência ao

problematizarem questões sociais associadas à cidadania. Retratam a necessidade da formação profissional e formativa dos sujeitos, bem como a existência de diferenças sociais na realidade brasileira.

Após apresentar a atividade aos estudantes, buscou-se compreender se eles constatarem qual era o problema posto em questão, para em seguida apresentar uma solução, descrever as etapas para alcançá-la e possíveis efeitos esperados. Essa organização da situação-problema foi pensada para que a atividade proposta avançasse em direção à tomada de decisões após diálogo com o grupo, pensando em possíveis consequências. Isso mostra que a Geografia e a forma de pensar própria dessa disciplina potencializa os sujeitos a resolverem problemas, em contexto escolar, que poderiam se repetir em suas vidas ou de pessoas próximas a elas.

O trabalho de campo não se encerra no espaço. Ao contrário, ele apresenta diferentes possibilidades que podem contribuir com o desenvolvimento de atividades didáticas junto aos estudantes. Nesse caso, a temática partiu dos estudantes, uma vez que muitos deles convivem com a realidade da coleta de materiais recicláveis. Esse fenômeno geográfico e social tem, em sua espacialidade, as vidas de crianças e jovens que frequentam a escola, embora muitas vezes não encontrem sentido no que é ensinado ou discutido por estar distante de suas vidas. Não significa que a Geografia precisa ou deve retratar apenas o que é visto no cotidiano, sem problematizar eventos ocorridos em locais distantes, mas apresenta uma possibilidade de reconhecer a potência do vivido em conhecer/identificar, discutir e resolver problemas. Desse modo, foi possível encontrar três padrões de constatações do problema: (i) corte na mão; (ii) o trabalho informal e (iii) a situação de desemprego. O mais importante foi perceber que todos reconheceram se tratar de um problema que deveria ser resolvido, sendo que os conhecimentos geográficos foram necessários para as reflexões e soluções.

Por mais simples que as soluções construídas pareçam, como “*usar uma luva de proteção*”, “*todos ter direitos iguais*”, “*apresentar maiores oportunidades de emprego*”, elas seguem a coerência do que foi proposto durante todas as etapas do trabalho de campo e demonstram que houve desenvolvimento, desde o período de contato inicial com os questionários até a proximidade da conclusão com as situações-problema. Ao comparar os raciocínios demonstrados nas respostas das situações-problema com o primeiro questionário de diagnóstico, por exemplo, é possível identificar que a compreensão das

perguntas, as respostas aos comandos e o uso da Geografia para organizar o pensamento pelas respostas evoluíram.

As respostas foram avaliadas conforme a formação escolar e profissional do personagem, o machucado sofrido na situação-problema ou a condição de trabalho informal enfrentada. Identificar as soluções apresentadas contribuiu para entender o grau de empatia com situações sociais, que muitas das vezes são negligenciadas pelo poder público; reconhecer a possibilidade de avançar em diferentes caminhos para mobilizar conhecimentos e; problematizar eventos e fenômenos pelo trabalho de campo. Portanto, mais uma vez: produzir conhecimento novo, conforme as demandas dos escolares.

Entre as etapas, os estudantes indicaram principalmente: (i) cuidados e uso de equipamentos de segurança; (ii) necessidade de formação profissional e (iii) oferta de empregos em maior quantidade. Apareceram descrições interessantes, como a do grupo de “I” e “LU”, que indicaram a necessidade de: “*Renda social; direitos iguais; oportunidades iguais*”. Tal descrição relata mais que etapas, revela, a partir do desejo de encerrar problemas tão próximos à realidade, algo sobre as vidas desses estudantes: precisam se preocupar com outras questões além dos estudos. Nesse caso, o trabalho de campo também serviu para reconhecer questões sociais enfrentadas por esses meninos e meninas. Esse é o caso de um conhecimento geográfico construído e orientado para os sujeitos alcançarem a autonomia, sendo também um objetivo de aprendizagem.

A análise das resoluções de problemas aponta para o fato de que a Geografia também ensina para a prática cidadã, pois extrapola a memorização dos fatos e conteúdos tradicionalmente apresentados nos livros didáticos. No caso dessa primeira situação-problema, estão presentes conceitos referentes à vida na cidade, ao trabalho, ao território e à cidadania. Questões importantes para que os estudantes iniciantes dos anos finais do ensino fundamental possam ir além do que está posto pelas condições sociais vivenciadas exatamente por reconhecerem que a Geografia não se limita ao currículo prescrito e pode servir para discutir e resolver problemas cotidianos.

A ontologia dos sujeitos composta pela Geografia proporciona novos olhares sobre os fenômenos corriqueiros no espaço banal. Essa é uma potência da disciplina, pois instrumentaliza os estudantes a reconhecerem contradições e acreditarem em outras histórias, que vão além do imaginário pré-concebido pela sociedade para as camadas populares. O pesquisador acredita e defende essa situação, pois o seu ingresso na

universidade, na vida profissional e agora na pós-graduação ultrapassa e deslegitima as previsões feitas para a sua vida em razão do seu local de origem – tão simples e despossuído como os de muitos estudantes da pesquisa – repertório cultural familiar, renda, cor da pele, entre outras questões.

As discussões suscitadas demonstram ainda como a Geografia pode contribuir com o amadurecimento do senso crítico em relação ao que está posto de forma banal nos usos do território, principalmente porque são ocasiões que ocorrem em diferentes realidades do mundo e não estão restritas ao Guará, à Estrutural e ao DF. Pelo contrário, podem ser generalizadas de forma global, o que extrapola a escala geográfica do local onde os sujeitos estão inseridos, reconhecendo-os como cidadãos globais, formados para a atuação nas espacialidades onde estão inseridos, como possibilidade de modificação do mundo.

Essa é a potência da Geografia na escola – empoderar pelo conhecimento científico, para pensar em soluções para o mundo, com referências no território vivido. Se a comunidade de professores não acreditar que as vidas dos estudantes são transformadas pelo efeito de um trabalho coeso, comprometido, pautado por reflexões sobre a prática alinhavada a conceitos e métodos a atividade docente é esvaziada de sentido. Pensando nisso, o professor não pode se sentir inferiorizado diante de outras profissões em razão da má remuneração, que ainda é a realidade da carreira docente no Brasil, mesmo que seja notório o quanto ela deveria ser melhor. Essas linhas não representam resignação, mas o reconhecimento do quanto o conhecimento geográfico transforma as trajetórias dos sujeitos – sejam eles professores ou estudantes – e como ele pode contribuir com o surgimento de uma outra sociedade.

A segunda situação-problema explorou o uso da praça pelos estudantes segundo os princípios de localização e vizinhança. Relatou uma situação de atrito com pessoas mais velhas que utilizam o espaço para consumo de drogas. Além de explorar o ambiente urbano, ilustrando, na situação hipotética, que o local estava sujo e com mato alto.

Essas condições surgiram das respostas aos cadernos de campo, em que apareceram preocupações ao evitar passar por esse espaço, ao mesmo tempo que ele é bastante visitado e integrado à escola, pois situa-se logo à frente do portão de entrada. Portanto, reforça-se a importância em ter realizado uma análise preliminar dos cadernos, para que o trabalho de campo fosse concluído com as situações-problema. Sem isso,

correr-se-ia o risco de seguir para outras abordagens, que se distanciariam da realidade estudantil nesse território.

Esse foi um ponto relevante na pesquisa, pois contribuiu para que se tornasse dinâmica e integrada às demandas emergidas pelos sujeitos. Dessa maneira, o pesquisador não apresentou soluções prontas, mas antes procurou reconhecer a realidade específica desses sujeitos, para dar encaminhamento às atividades. Esse fato agrega inovação ao trabalho e demonstra que os professores precisam estar atentos às demandas particulares das escolas para utilizarem a Geografia como conhecimento poderoso.

Ao reconhecer os dilemas dos estudantes e as suas problematizações, as propostas de soluções tornaram-se mais atrativas para serem discutidas, pois deram encaminhamento para concluir o trabalho de campo. Assim como na etapa anterior, os estudantes foram organizados conforme os mesmos grupos, para que os sujeitos com respostas identificadas como potentes, pudessem contribuir com o amadurecimento, as reflexões e as propostas de soluções ao que foi apresentado. Essa etapa também foi organizada em perguntas geográficas, reconhecimento do problema, apresentação da solução, etapas para alcançá-la e os efeitos esperados. O quadro a seguir ilustra as perguntas e a ideia central por trás de cada uma.

Quadro 14 - Organização da situação-problema 2

Pergunta	Ideia Central
Por que essa praça possui equipamentos para a prática de exercícios e as outras não possuem?	Reconhecer as lógicas de Localização e Vizinhança, conforme o perfil etário do Guará.
O que aconteceria a esse espaço na ausência da praça e das árvores?	Compreender o ambiente urbano e desterritorialização.
Como o mesmo espaço em frente à escola muda ao ser território dos estudantes e das pessoas mais velhas em momentos diferentes?	Associar os conceitos de território e cidadania.

Fonte: elaboração própria.

Ao responder as perguntas, entre o grupo de potentes, houve a associação à localização e à vizinhança, pois reconheceram a idade dos usuários e as diferentes praças no Guará. Eles destacaram a presença de idosos que praticam atividades físicas, mas também de crianças que encaram os equipamentos como brinquedos. O Guará é uma cidade com número expressivo de idosos e esse é um dos motivos para o deslocamento

dos estudantes da Estrutural para o CED 04 e outras escolas locais. Apesar disso, é interessante quando eles associam os equipamentos da academia aos brinquedos, demonstrando haver apropriação desse espaço com outras finalidades, nos horários de entrada e saída da escola. Os sistemas de objetos estão prontos, mas as ações determinam seus usos. Como são crianças e jovens, o olhar e a leitura territorial estão adaptados à faixa etária e aos modos de perceber a cidade e o mundo – uma grande brincadeira.

Entre os grupos das respostas medianas, na primeira pergunta eles conseguiram associar a reflexão à vizinhança, pois mencionaram diferentes faixas etárias que podem utilizar o local, como moradores, estudantes, comerciantes e visitantes. Esse ponto é relevante, pois demonstra avanço no desenvolvimento dos sujeitos desde o primeiro caderno de campo, pois a coerência das respostas aumentou de modo significativo.

As fragilidades permaneceram evidentes, pois os argumentos se limitaram a mencionar equipamentos quebrados sem considerarem a localização ou a vizinhança. Além disso, apresentaram uma resposta incoerente ao falar sobre o cuidado com o espaço, sem justificarem as diferenças observadas. Apesar de demonstrarem avanços de desenvolvimento em outras etapas como no caderno de campo 2, nesse primeiro momento das situações-problema, as fragilidades ainda são bem perceptíveis.

Ao responderem a segunda pergunta, o grupo de potentes associou a problematização à desterritorialização, pois mencionou, que, se ocorrer a retirada da vegetação, os cantos de descanso serão reduzidos. Enfatizou a questão ambiental, pois mencionou o calor como um problema causado pela falta de arborização. O Guará é bastante adensado, de modo que o concreto e o asfalto dominam as quadras internas, tornando-as verdadeiras ilhas de calor. O reconhecimento da importância da arborização urbana pode contribuir com as intervenções espaciais, como o plantio de novas árvores. Desse modo, um ambiente mais arborizado torna-se até mais valorizado financeiramente, pois é agradável de se viver.

Outros temas como o lixo, o abandono, a marginalidade e o desconforto local foram citados. É importante mencionar que, nessa pergunta, as respostas potentes apresentaram coerência ao raciocínio próprio da Geografia e reconheceram a importância da arborização para o uso e ocupação do espaço.

As respostas medianas à segunda pergunta focaram no ambiente urbano e destacaram que a ausência de arborização provoca calor e problemas de saúde, como dor

de cabeça. No entanto, não mencionaram o impacto na ausência de visitantes no caso do espaço perder a sombra e ficar mais quente. Esperava-se essa resposta, pois é uma praça pública, utilizada pelos moradores e estudantes do CED 04 para práticas de lazer e esportes. Espaços como esse necessitam de arborização urbana para atrair a comunidade a ocupá-la em condições territorialização do espaço da cidade.

As respostas frágeis indicaram que o terreno se torna baldio e dificulta a permanência das pessoas, pois o ambiente se tornaria mais quente e sem sombra. Essas respostas demonstraram o movimento de avanço entre as frágeis a algumas problematizações, embora apareçam dificuldades em outros momentos, como já discutido anteriormente.

Nessa pergunta, apesar das diferenças quanto ao desenvolvimento das ideias, houve unanimidade em indicar a relevância da arborização urbana e o aumento nos índices de qualidade de vida em uma cidade que dispõe de sombra e espaços para as pessoas utilizarem como refúgios de lazer. A Geografia na escola precisa ser encarada como uma das disciplinas que oportuniza, com propriedade, os momentos de problematização e identificação de soluções à vida cotidiana, pois esse é um dos caminhos possíveis para a luta e a conquista da cidadania. Desse modo, os estudantes identificaram, analisaram e formularam soluções aos problemas corriqueiros em suas espacialidades. Resultados que demonstram como a leitura territorial ganhou propósito e o trabalho de campo foi a metodologia que possibilitou esse processo na Unidade Territorial de Aprendizagem identificada pelos próprios sujeitos.

Por fim, discute-se a respeito da terceira pergunta. Nesse caso, as respostas potentes associaram a problematização à territorialização, primeiro aos grupos etários e aos horários de funcionamento da escola. Eles demonstraram coerência, pois reforçaram a dinâmica do poder à realidade vivida e percebida pelos atritos entre estudantes no uso do espaço.

As respostas medianas apresentaram diferentes usos do território, mas não mencionaram atritos entre os poderes. Utilizaram poucos argumentos que expressassem o movimento de ocupação do território. Limitaram-se a dizer que os estudantes utilizam o espaço ao aguardarem os ônibus, ao passo que as pessoas mais velhas – jovens e adultos – ocupam para práticas de exercício e relaxamento. Desprezam, assim, a utilização para brincadeiras e interação social.

As respostas frágeis apresentaram atrito entre os poderes, pois mencionaram situações de desconforto com o uso do espaço na presença de pessoas estranhas, o que indica discernimento sobre a territorialização. Além disso, fizeram referência a vazios de poder, pois argumentaram que é o uso do espaço pelas pessoas que o torna território.

Essa última pergunta permitiu organizar as respostas em dois grupos principais: (i) o vazio de poder e (ii) usos pelos sujeitos. O primeiro grupo argumentou corretamente que o espaço se torna território quando alguém se apropria. Uma resposta potente argumentou: *“Quando os alunos estão saindo da escola e não tiver ninguém lá o território é dos estudantes, caso contrário, o território é das pessoas mais velhas”*. É perceptível o destaque sobre o poder conforme a idade e a apropriação do espaço por esse recurso. Ao mesmo tempo, exemplifica uma condição de fraqueza e até medo quando os mais novos abrem mão do espaço. Fato complementado por outra resposta, quando indicou: *“Ele não vai ficar muito cheio e vai ter mais espaço para uso. O espaço é público mas é mais uso de quem está lá, a depender do momento”*. Outra percepção, ainda que associada ao tempo, que ilustra o vazio e o preenchimento do poder, territorializando-o.

Em continuidade, o segundo grupo de respostas associa-se ao uso pelos sujeitos. Essas respostas apresentaram até uma certa harmonia entre os diferentes modos de utilização, como o caso do grupo que disse: *“Dos estudantes é um espaço de espera dos ônibus e da entrada. Das pessoas mais velhas é para exercitar, relaxar e se acalmar quando estiver estressado”*. Na construção, organizam a ideia de que o mesmo espaço possui múltiplos territórios, pois diferenciam a territorialização conforme a idade e as finalidades. Outra resposta, porém, indicou: *“Tipo duas pessoas estão conversando e um cara do nada chegar com uma caixa de som, ele está atrapalhando o território deles”*. Embora esteja associado ao uso, diferencia-se da resposta anterior ao apresentar o atrito na territorialização. Essa última resposta transcrita surpreendeu pela coerência, pois foi construída por um grupo classificado como frágil em toda a leitura e análise das respostas ao longo da pesquisa. Demonstrou, portanto, avanço na coerência de raciocínio.

Após as respostas às perguntas geográficas, os estudantes foram questionados sobre a constatação do problema apresentado. Buscou-se identificar, paralelo ao que foi realizado na situação-problema do estacionamento da feira, quais os padrões reconhecidos pelos estudantes, para avaliá-lo. Entre as respostas, foi possível identificar duas linhas de raciocínio: (i) condição de abandono; (ii) uso de drogas. Essas

classificações foram encontradas após sistematização das respostas em quadros e leitura sistemática, para encontrar padrões. Os quadros não estão publicados na tese, pois são dados brutos obtidos durante a pesquisa.

Importante ressaltar que todos reconheceram o uso de drogas como o principal problema apontado nessa etapa e apenas dois argumentaram sobre a condição de abandono de forma complementar.

Em relação a esse ponto, foi escrito sobre o problema: *“Alunos desistindo de ir para a praça por causa do mato alto, lixo espalhado e um grupo de fumantes”* e *“Sujeira e conservação, pichação, cigarro entre outros”*. Eles reproduziram o que estava proposto no texto, reescrevendo com outras palavras, mas reconhecendo que o comportamento e o modo como o espaço estava descrito não podiam ser considerados bons para o uso e permanência. Entre os que se restringiram ao segundo ponto, foi escrito que o problema era: *“Pessoas usando a área para usar drogas em vez de usar para atividades físicas”* e *“Ter mais segurança na praça para não ter pessoas mais velhas usando maconha”*. São constatações simples, mas que apresentam coerência, mesmo entre as respostas classificadas como frágeis até o momento.

A educação básica possui diversos obstáculos, que vão além das questões curriculares, das abordagens pedagógicas ou das avaliações. Como reconhecido nessa pesquisa, questões que podem ser vistas por alguns como já superadas – pobreza, violência, uso de drogas, analfabetismo, fome, distorção idade-série – ainda podem ser reconhecidas no cotidiano escolar e dificultam a aprendizagem como os relatórios nacionais e internacionais indicam.

Os resultados do IDEB já demonstram há alguns anos que os melhores desempenhos não estão na unidade federativa mais rica do país, mas naquela que conseguiu gerenciar bem as políticas de educação básica, ampliando a qualidade da aprendizagem. Importante mencionar que a educação pública não pode ser voltada exclusivamente aos ranqueamentos – sobretudo os internacionais – e avaliações externas, mas eles apresentam termômetros sobre o que se espera e o que se tem obtido.

A presente pesquisa demonstra como a Geografia Escolar pode contribuir com a formação dos sujeitos e proporcionar reflexões que auxiliam na superação desses problemas. O mais importante é apresentar abordagem geográfica, mesmo quando esta

disciplina aparece em diálogo com temas transversais, como é o caso da cidadania. Portanto, ao perceber o reconhecimento unânime do consumo de drogas como problema, pode até soar como óbvio para alguns, mas é importante perceber que isso aconteceu após tantas discussões sob o olhar da Geografia. Não obstante, a pesquisa destaca este resultado como conquista, pois demonstra como a intervenção da Geografia na escola pode servir para problematizar questões presentes no cotidiano dos estudantes, emergidas por eles mesmos, com a apresentação de possíveis soluções. Portanto, o fato já estava evidente, mas agora ele foi encaixado como um problema geográfico legítimo, que precisa ser resolvido.

Quando os grupos são provocados a apresentarem as possíveis soluções, foi possível classificá-las em três abordagens: (i) zelo e manutenção do espaço; (ii) policiamento (vigilância e poder público no local); (iii) conscientização dos sujeitos sobre o uso de drogas.

A primeira proposta de solucionar o problema teve como indicações: “*A redução do mato e lixo espalhado e achar um horário que não tenha ninguém ou pedir para irem embora*” e “*Fer mais zelo sobre a praça pois é um lugar público*”. Essas preocupações apresentam coerência com a abordagem geográfica sob a leitura territorial, pois refletem a dinâmica do poder quando destacam o uso do espaço vazio. Inclui-se uma condição de enfrentamento, pois indicam a possibilidade de pedirem para os usuários de drogas saírem. Ao mesmo tempo, reforçam a prática cidadã com os objetos públicos quando indicam a necessidade de se ter o maior cuidado com o lugar, o que reforça a apropriação segundo uma relação socioespacial. É sempre necessário indicar que a ideia de cidadania também foi ativada para provocar os estudantes às reflexões. Portanto, elas encontram-se inseridas nessas possíveis soluções.

A segunda proposta de solução encontra maior coro entre os estudantes, que percebem no policiamento a principal forma de resolver o problema. Nessa classificação, apareceram respostas como: “*Colocar um policiamento mais frequente próximo as quadras, escolas e praças públicas*”, “*Fer regras para não poder usar e pedir policiamento*”, “*Botar segurança, câmara de vigilância, placas*”. São posicionamentos que encontram, na presença do Estado e no controle sobre o espaço, as alternativas para torná-lo mais seguro e disponível para as brincadeiras, a socialização e a espera dos ônibus.

É interessante ressaltar que parte dos estudantes encontra-se em situação de vulnerabilidade social e em moradia nos locais periferizados – principais zonas de ações coercitivas da polícia brasileira –, mas ainda assim reconhecem a força policial como o principal meio de poder do Estado, que por vezes é tão ausente em suas vidas. Entende-se que os estudantes também poderiam apontar para a ocupação do espaço público com pessoas em trânsito e uso dos equipamentos para atividades físicas. Ao mesmo tempo, a resposta é compreensível, pois os espaços são pouco utilizados fora dos horários de entrada e saída da escola, permanecendo vazios em boa parte do tempo.

A terceira classificação de soluções ao problema, apontou as seguintes respostas: *“Parar de usar a droga em frente a escola. Colocar uma placa para conscientizar para não usar drogas e sim fazer física⁴⁷. Botar um vigilante na praça”*. Essa resposta conecta-se à prática de cidadania territorial ao reforçar a necessidade de uso e de ocupação do espaço com a realização de atividades físicas, embora também reforce a vigilância como complemento para solucionar o problema. Por mais que a primeira parte soe como inocente – crença de que uma placa resolveria o uso de entorpecentes – a segunda parte é mais convincente, pois valoriza a prática esportiva para evitar que as pessoas sigam caminhos ruins para a vida, fenômeno que os estudantes reproduzem com base em influência de atletas brasileiros em disputas dos jogos olímpicos, por exemplo.

Após a solução, os estudantes foram convidados a apresentar etapas para alcançá-la. Disso, foi possível encontrar dois padrões: (i) ação de moradores; (ii) policiamento e vigilância. Ambos permitem associar as questões aos conceitos de cidadania e território, pois envolve a dinâmica do poder – policiamento, vigilância, ocupação do espaço pela comunidade – e a mobilização popular em defesa de um benefício comum – o uso da praça.

As respostas vinculadas à primeira etapa, indicaram: *“Cortar o mato e recolher ele; recolher o lixo espalhado; ter cuidado com os mais velhos da praça ou pedir para saírem”, “Fazer uma denúncia à administração, logo depois fazer um abaixo assinado com os moradores da região. Caso não resolva é necessário um protesto em frente a administração”*. Essas proposições indicam como os estudantes conseguiram costurar bem as ideias de território e cidadania, pois apresentam possíveis ações que independem do poder público e manifestam a relevância da organização e da mobilização popular em defesa de um

⁴⁷ Infere-se que esteja indicando a prática de exercícios físicos.

território. Este, apropriado pelas relações sociais existentes na comunidade. Quando apresentam o ato de protestar, demonstram o protagonismo estudantil, tradicionalmente inconformado com as situações que já se revelam postas, dispostos a alterá-las para que ocorra o uso pleno.

As etapas que descreveram o policiamento e a vigilância relataram: “*Sair de perto das pessoas que estão fumando, colocar um guarda, colocar uma placa de proibido drogas*”, “*Regar a praça, usar câmeras, colocar policiais, tirar os caras que usam coisa errada*”. Eles argumentam em favor da presença do poder do Estado para solucionar, mas também reforçam que os moradores locais e até mesmo eles – estudantes – podem agir, ao se afastar enquanto existem os usuários. De todo modo, são respostas conectadas à leitura territorial desenvolvida pelo trabalho de campo e complementam bem o que foi apresentado até o momento. Em seguida, são apresentados os efeitos esperados com as propostas de soluções aos problemas.

O movimento de constatar, solucionar, apresentar etapas e vislumbrar efeitos pode ser um caminho para que os estudantes consigam sistematizar/organizar os pensamentos. A Geografia, para além de informações e fatos, entra nesse aspecto como mobilizadora de raciocínios que ativam a cidadania para pensar em situações que envolvam os sujeitos ou pessoas próximas a eles.

Desde a etapa anterior, destaca-se que não houve necessidade em diferenciar os grupos em potentes, medianas e frágeis. Opta-se por apresentar as respostas de forma generalizada, pois, no estágio mais avançado do trabalho de campo, elas demonstraram coerência. Resultado que reforça a eficiência do trabalho de campo na identificação das leituras territoriais e mobilização de reflexões com abordagem geográfica sobre um território o qual parte dos estudantes não possui vínculo de pertencimento e identidade, considerando que a escola e suas imediações são os únicos espaços de contato com o Guará, pois muitos são moradores de outras cidades, deslocados diariamente para cumprirem os estudos.

Sobre os efeitos esperados pelas intervenções, as respostas permitiram identificar dois principais grupos: (i) territorialização e (ii) combate às drogas. Efeitos coerentes com as respostas percebidas anteriormente. Na primeira classificação, visão predominante entre as respostas, os estudantes afirmaram que são efeitos esperados: “*Menor número de usuários de drogas e menor risco de ser assaltado*”, “*Que os alunos voltem a praça ou não*

desistirem de ocupar o espaço”, “*O fumante parar de fumar no ambiente e os vândalos parem de fazer vandalismo e dar proteção*”. Esses três recortes de citações foram apresentados por respostas de grupos potentes, medianos e frágeis, o que demonstra desenvolvimento na forma de organização do pensamento desses sujeitos. Reconheceram que a presença de pessoas nos espaços públicos aumenta a sensação de segurança e inibe a prática de atividades ilícitas, como o consumo de drogas e os roubos. Além do mais, indicaram uma coisa indispensável para a juventude em fase escolarizada: a conquista de uso dos espaços públicos para a socialização, as brincadeiras e os esportes.

Quanto a combater o uso de drogas, os estudantes escreveram: “*Que os mais velhos parem de usar drogas na praça*”, “*Menos usuários de drogas e bandidos*”, “*Que não tenha gente que não fuma que não beba*”⁴⁸. Essas respostas apresentam uma realidade tal que o pesquisador se surpreendeu ao conhecê-la de perto. As expectativas com a chegada na escola pública apontavam para outros problemas. Essa escola está situada em uma cidade tradicional no DF, próxima ao poder de Brasília, com população de classe média consolidada. Apesar disso, deparou-se com estudantes preocupados em utilizar um espaço seguro para brincadeiras e espera do ônibus em segurança. Esse efeito anunciado pelos estudantes se apresenta como um grito de socorro, mesmo que discreto e restrito aos escritos em uma folha de papel durante a aula de Geografia ao longo da pesquisa.

A Geografia Escolar oportunizou essa denúncia-preocupação de jovens escolares ao participarem de atividades que os empoderaram para discutir problemas e apresentar soluções com a expectativa de impactos resultantes de suas intervenções. Que estes sujeitos tenham a possibilidade de serem alcançados pelos estudos, como o pesquisador foi, há mais de 20 anos, quando ainda cursava o Ensino Médio. E que eles tenham o espaço como devir, aberto e cheio de possibilidades para as transformações das suas trajetórias de vida, que são vistas pela sociedade como histórias únicas para os sujeitos periferizados e empobrecidos, filhos dos trabalhadores, que predominam nas matrículas das escolas públicas do Brasil e da América Latina.

⁴⁸ Infere-se que queiram dizer: “não tenha gente que fuma e que bebe”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ingressar em outra realidade social, qualquer que seja, é um desafio para o ser humano, pois se depara com novos códigos, valores, regras e contratos invisíveis, os quais demandam um certo tempo para a conexão com o grupo habituado espacialmente.

Um professor de Educação Básica, habituado à escola como local de trabalho e de grande parte da reprodução social, ao encontrar-se no conflito entre a identidade profissional e a roupagem de pesquisador, enfrenta desafios para se inserir, com outro olhar, em um espaço tão comum à sua rotina. Dessa maneira, adentrar à escola, agora como objeto de pesquisa e não como local de trabalho, foi desafiador ao olhar do professor em seu processo formativo como pesquisador. Assim, esse afastamento foi necessário para que a pesquisa fosse desenvolvida com o rigor científico demandado pelo programa de Pós-Graduação, no contexto de doutoramento.

O retorno à realidade da escola pública – espaço formativo inicial do pesquisador – ocorreu com boa surpresa pois, passados 20 anos após a fase de encerramento do Ensino Médio, percebeu-se um local com professores comprometidos e engajados com a formação dos estudantes. Existem problemas, mas são notáveis os avanços dados no período entre a fase de estudante da Educação Básica e agora, como pesquisador. Isso não significa que o pesquisador foi estudante da escola onde a pesquisa foi realizada, mas que houve um olhar sobre a instituição escolar pública e voltada às camadas populares da sociedade.

Apesar de notar, empiricamente, melhoras significativas no quesito estrutural e profissional dos sujeitos que trabalham na escola pública – a exemplo do professor regente das turmas e participe da pesquisa – é perceptível a existência de desafios e obstáculos a serem superados. Dentre eles, destaca-se que a análise dos cadernos de campo realizadas, a partir das saídas feitas com os estudantes permitiu identificar disparidades entre escolares de um mesmo ano – manifestas, sobretudo, em questões relacionadas à alfabetização, à escrita formal e à compreensão de comandos simples em um enunciado. Ao mesmo tempo, notou-se que os estudantes estavam bastante empolgados com a novidade apresentada pela nova estratégia para aprender Geografia, de extrapolar aquilo posto pela sala de aula e pelo livro didático, algo realizado com o trabalho de campo. Essa contradição, que consiste nas disparidades entre alunos com a

empolgação com o novo, movimenta a escola brasileira, que avança em meio a condições financeiras problemáticas dos escolares, carências estruturais e, ainda assim, é um importante caminho para a conquista da autonomia e da transformação social.

O processo descrito é pertinente aos avanços alcançados em meio às brechas, pois o que se descobriu no levantamento teórico foi um sistema educacional público voltado ao conservadorismo da divisão internacional do trabalho, tendo em vista o foco dos agentes de poder – como bancos e organismos multilaterais – na manutenção da América Latina como espaço fornecedor de *commodities* e de força de trabalho para atividades pouco complexas. Embora conte com esse histórico pouco favorável, ocorreram avanços, tal como a inclusão da Situação Geográfica, enquanto referência ao desenvolvimento do raciocínio geográfico. Avançar com a Geografia para além da memorização de fatos e fenômenos, desenvolver o raciocínio com o uso de linguagens, bem como alinhar ambos a uma metodologia clássica como o trabalho de campo, tem condições de auxiliar professores que desejam diversificar suas práticas e construir conhecimentos originais, com base naquilo apresentado pelo cotidiano aos sujeitos. Portanto, o capítulo 1 contribuiu para dar maior clareza ao que se pretendia contribuir como inovação à educação em Geografia: reconhecer condições teóricas que subsidiassem a proposta da UTA para desenvolver o trabalho de campo.

Em sequência, ao trazer o território para a construção da tese, pontuou-se a necessidade da presença do espaço em aberto, que seja disponível à transformação em meio ao protagonismo e atuação dos sujeitos empoderados e esperançosos na possibilidade de dias melhores. Um otimismo que supera a inocência, pois é pautado por engajamento e condições ativas de participação no espaço.

Ao apresentar diferentes perspectivas envolvidas no território, a tese identificou a integradora como sendo a mais apropriada para a construção da UTA, uma vez que contemplou maiores possibilidades à educação geográfica, enquanto lente de análise do espaço geográfico. A congruência se deu em razão da perspectiva integradora abarcar as dimensões política, econômica e cultural. Portanto, abrange elementos que proporcionam aprendizagem pelo território e letramento pautado pela identificação espacial, pontos identificados com uma educação de base territorial.

Ademais, aliada à essa concepção, recorreu-se ao caráter analítico do território usado, compreendido segundo relações, conteúdos e processos. Esta é uma abordagem

que contempla o caráter educativo dessa categoria de análise para a Geografia Escolar, pois compreende diante da totalidade, porém, mediante os usos de suas configurações. Dessa maneira, o território se desenvolve desde uma perspectiva teórica em concepções analíticas espaciais até o uso prático, com o recorte da UTA como território que emerge dos próprios escolares para aprender Geografia.

Os argumentos seguem na defesa por reconhecer os territórios dos sujeitos escolares em fase de transição da infância para a juventude. Ao reconhecê-los, contribuindo para o desenvolvimento de ativação da cidadania, abrem-se possibilidades de apropriação em busca de melhorias nesses espaços, pois o território possui ativismo político de vínculo espacial e contribui para formar a educação contra-hegemônica.

Ainda no capítulo 3, apresentou-se o contexto de amadurecimento da UTA. Assim, reconheceu-se o caráter político do território; o percurso metodológico da cartografia colaborativa para identificar esse recorte; e o envolvimento dos escolares no desvelar desse espaço, como úteis para conduzir o ensino e alcançar a aprendizagem. Considerou-se o avanço e a contribuição da UTA para a Geografia Escolar, enquanto recorte espacial analítico e de uso prático, para ampliar as possibilidades de leitura das complexidades espaciais, desveladas pela Geografia.

Discutiu-se, também, a concepção de aprendizagem pela teoria histórico-cultural e a relevância em promover o novo como processo que impacte positivamente o desenvolvimento humano pela lente da Geografia. Isso reforça a necessidade dessa disciplina escolar e desse campo do conhecimento para a atuação cidadã dos sujeitos no território. Para que se alcance esse desejável processo, a mediação didática em Geografia pelo professor torna-se indispensável, de modo que as intencionalidades e os objetivos estabelecidos utilizem as vivências de autoria espacial territorial da maneira mais eficaz possível.

O capítulo 4 levou ao conhecimento teórico já construído sobre o trabalho de campo no Ensino de Geografia. Para tanto, recorreu-se a encontros nacionais, livros, teses e publicações estrangeiras. Constatou-se que o trabalho de campo divulgado por esses meios ainda segue o modelo tradicional de verificação da aprendizagem ocorrida em sala de aula, de validação de conceitos ou de levantamento de dados.

Dessa maneira, considera-se que esta tese avança ao contribuir com reflexões e com o desenvolvimento do trabalho de campo para promover a leitura territorial dos

sujeitos escolares em situações geográficas, com a finalidade de ativar a cidadania e pensar na formulação de soluções para situações-problema. Essa é uma condição que insere a UTA como proposta de criação conforme a dinâmica dos próprios sujeitos – professores e estudantes – para alcançar uma educação geográfica contra-hegemônica.

Ao analisar o trabalho de campo, a escolha por organizar as respostas dos estudantes em potências, medianas e frágeis, diz respeito a um contexto de sistematização qualitativa das informações empíricas obtidas pelo caderno de campo. Esse processo foi possível após tabular todas as respostas em quadros e identificar padrões que permitiam agrupar, conforme o que se demonstrava mais próximo e mais distante daquilo esperado.

Reforça-se, nessas considerações finais, que o objetivo não é agrupar os sujeitos em diferentes níveis, pois todos estão em processo formativo e terão condições de superar lacunas formativas que estão, às vezes, relacionadas ao meio social familiar de desenvolvimento. Por essa razão, a escolha em organizar as respostas em três segmentos interessa para alcançar os objetivos da pesquisa e problematizar o trabalho de campo para pesquisas posteriores.

A análise das respostas feitas durante a ida à feira provocou um desânimo inicial no pesquisador, pois houve o temor de que o trabalho de campo não seria suficiente para provocar a aprendizagem. Porém, à medida que a análise do caderno foi-se encerrando, notou-se compreensão e cumprimento dos objetivos traçados para a atividade quando se definiu os temas e as abordagens, durante diálogo entre o pesquisador e o professor. Não obstante, as respostas frágeis representaram um desafio para que a aprendizagem também ocorresse entre eles. Notou-se, portanto, que enunciados mais complexos afetavam diretamente esse grupo de respostas, que se apresentavam evasivas ou desconectadas do solicitado, como no caso da relação de vizinhança da feira com a comunidade, na qual apareciam dúvidas sobre a extensão do alcance da feira, mesmo após diálogo com feirantes.

A leitura territorial da feira como situação geográfica se deu na mediação do professor com relatos de vida durante a trajetória de constituição da cidade e da feira, nas perguntas do caderno de campo, nas entrevistas com os feirantes, bem como nas experiências entre os escolares, pois cada sujeito recebeu e respondeu individualmente o caderno de campo. Como princípios cognitivos, puderam ser operados os campos da observação, comparação, descrição, identificação e explicação referente aos pontos

mobilizados pela situação geográfica. Assim, a leitura territorial permitiu avaliar a extensão do alcance da feira, desde a vizinhança até espaços mais distantes, e a rede de abastecimento que contempla diferentes escalas espaciais; a organização espacial interna diante da variedade de produtos oferecidos; a acessibilidade a consumidores com menor renda; a relação de identidade com a população da cidade e sua dinâmica diante do tempo. Apesar disso, as respostas frágeis encontraram dificuldades em ler territorialmente o espaço. Nelas, foram apresentadas dúvidas quanto à extensão de alcance da feira, dificuldades em transitar por diferentes escalas e em mencionar elementos vinculados à territorialização da feira.

Embora os três grupos de respostas dos estudantes tenham sido obtidos com a análise dos cadernos na primeira etapa do trabalho, de saída à feira, notou-se avanço nas respostas entre os grupos, fato cujo ápice deu-se nas resoluções de situações-problema. Isso evidenciou que o processo de desenvolvimento contínuo desses sujeitos e a coerência nas respostas estão em diálogo com o raciocínio geográfico.

Ao promover a segunda saída, ao espaço em frente à escola, foi possível notar avanço nas respostas dos estudantes, de maneira que a distância foi reduzida entre os grupos classificados como potentes, medianas e frágeis. A mediação do professor continuou a mesma, mas os sujeitos compreenderam melhor a dinâmica de funcionamento da atividade, sem contar que o espaço em frente à escola é mais apropriado por eles, portanto, a forma de conectar conhecimentos cotidianos aos conhecimentos científicos, à luz da Geografia, ampliou a compreensão. Apesar disso, o fato de não residirem na localidade da escola dificultou a identificação de fronteiras invisíveis no território, o que poderia ser melhor trabalhado caso houvesse espaço para entrevistas com moradores, o que não ocorreu.

Notou-se, ainda, que os estudantes apresentaram dificuldades no trânsito entre escalas, mesmo com a mediação do professor e do caderno de campo voltados a essa possibilidade. Ainda assim, eles puderam reconhecer a coexistência de múltiplos territórios na espacialidade em frente à escola, feito alcançado ao avaliar o atrito entre poderes disputados no usufruto da praça, com o despertar para a resolução de um problema social, como o caso do uso de drogas.

Além do mais, os sujeitos também abordaram a relevância da arborização urbana, no quesito de territorialização, em momentos de lazer antes de entrar para as aulas e na

hora da saída, durante o aguardo dos ônibus; e avaliaram o impacto que causam na vizinhança com a presença de seus corpos, o que provoca dinamismo no território ao transitarem de casa, em muitos casos, distantes dessa escola em questão.

Ainda assim, a falta de maior vínculo com esse espaço levou a fragilidades na identificação das fronteiras territoriais invisíveis, contribuindo também para certa ambiguidade na sugestão de melhorias na praça, para ampliar seu uso. Questões estas que foram mais aperfeiçoadas com a resolução de problemas, diante da conclusão do projeto e da pesquisa.

Quanto ao método, a análise preliminar de respostas aos cadernos de campo foi crucial para a continuidade da pesquisa em atendimento às demandas dos sujeitos. Essas situações-problemas partiram de respostas elaboradas pelos estudantes e de diálogos nas conversas informais com eles. Dessa maneira, não foram apresentadas soluções prontas, mas buscou-se conhecer a realidade dos sujeitos para propor, junto com o professor, elementos que provocassem maior engajamento para conclusão da atividade, em conformidade com a ativação do raciocínio geográfico.

Ao resolverem as situações-problema, notou-se avanço nas respostas potentes, medianas e frágeis. Ao comparar esse resultado com o do primeiro caderno de campo, é possível afirmar a evidência de aprendizagem entre os sujeitos, mesmo que tenha ocorrido de forma lenta e gradual, pois demonstraram maior repertório para pensar em questões envolvendo o território e a cidadania. Fato que posiciona a Geografia como conhecimento poderoso, para os sujeitos conhecerem o mundo e saberem como agir diante da resolução de problemas.

A relevância em produzir conhecimento novo diante das demandas dos próprios sujeitos ao serem provocados pelo diálogo com a Geografia foi demonstrada pela maior apropriação de vocabulário geográfico e empatia com outras vidas coetâneas às suas realidades. O letramento territorial proporcionado pela Geografia contribuiu para que os sujeitos olhassem a cidade com abordagem geográfica, pois foram oportunizados a apresentar soluções à vida cotidiana.

Em vias de concluir, considera-se ter encontrado uma resposta para a questão da pesquisa, pois os estudantes vivenciaram momentos organizados especificamente para o diálogo entre o vivido no cotidiano, seja na feira ou no espaço em frente à escola, com abordagem geográfica para o letramento territorial. As sínteses das respostas aos cadernos

de campo e as leituras territoriais reconhecidas ao final de cada etapa, bem como as resoluções das situações-problema, demonstram isso. Logo, essa pergunta teve condições de ser respondida após a inserção deste pesquisador nas dinâmicas desses sujeitos, o que pode ser considerado como um projeto de educação personalizada para cada realidade escolar, alcançada com o envolvimento de um professor que tenha base territorial no espaço da escola.

Dessa maneira, as informações espaciais das situações geográficas contribuem na construção do conhecimento ao dialogarem com as mediações do professor, planejadas segundo princípios cognitivos que mobilizem raciocínios, a partir das realidades vivenciadas nos espaços identificados pelos próprios escolares. Para tanto, houve a necessidade de visitar os espaços, planejar abordagens que pudessem alcançar os estudantes e investir em reflexões que conectassem os sujeitos aos fenômenos espaciais. Nesse momento, constatou-se que o maior desafio consistiu em promover letramento territorial com sujeitos de baixo vínculo com aquela espacialidade, pois são deslocados pelos agentes políticos do Estado. Ainda assim, superadas as dificuldades, essas informações espaciais das situações geográficas contribuíram para construir, sob as demandas dos próprios sujeitos, caminhos para alcançá-los e fomentar raciocínios para a resolução de problemas.

Portanto, o trabalho de campo planejado para ir além da validação de conceitos ou do levantamento de dados sobre um determinado local contribuiu para a organização do meio/território como espaço que oportuniza o desenvolvimento humano, a partir do momento em que os sujeitos alcançam a aprendizagem. Essa atividade, realizada em colaboração com os próprios sujeitos, conhecendo as demandas, dificuldades e obstáculos, apresentou caminhos estratégicos para que os sujeitos tivessem maiores condições de refletir sobre questões do cotidiano, que causam desconforto, mas que costumam ser banalizadas e negligenciadas. Assim, no momento quando houve a escuta dos sujeitos, teve-se a oportunidade de debater os problemas, com abordagem geográfica e assertividade, pois foi solicitado a identificação, solução e uma expectativa de resultado.

Essa estratégia de trabalho de campo extrapola as abordagens mais tradicionais, focadas em conteúdos específicos e que são realizadas por professores em pontos, por vezes, distantes da realidade escolar. Propostas pedagógicas que privilegiam maiores distâncias, correm o risco de afastar os sujeitos em função dos desafios conhecidos pelos

professores, entre eles, o custo de uma viagem mais distante. A sistematização da UTA para o trabalho de campo pode contribuir para organizar tais problematizações conforme a Educação Básica. É claro que, para isso acontecer, há a necessidade do professor ter a base territorial no espaço, uma vez que ele possui o conhecimento da realidade social dos escolares e da espacialidade onde a escola está assentada. Caso o professor não tenha esse vínculo identitário, cabe o desafio de realizar pesquisas e sistematizar o conhecimento específico sobre a localidade, não no formato de uma monografia, mas para transitar entre o saber de base territorial e os conteúdos utilizados pela Geografia. Nesse caso, ambos devem ser acionados para conduzir reflexões a respeito de problemas existentes nos territórios e provocar os estudantes a formularem soluções coerentes com a realidade.

Considera-se, ainda, que os objetivos específicos foram contemplados, visto que (i) utilizar situações geográficas no trabalho de campo contribuiu para avançar além dos limites impostos pelo currículo e, ainda assim, conseguiu-se contemplá-lo no planejamento da atividade. Isso foi possível por meio das reflexões geográficas realizadas nos espaços da UTA e o mais importante: há reconhecimento da dinamicidade e conexões existentes nesses lugares. Essas são questões envolvidas em temporalidades e em movimentos provocados pelas ações humanas, que produzem as espacialidades na reprodução social cotidiana envolvida pelo trabalho, lazer, abastecimento e vínculo identitário. No caso específico dos estudantes, houve um ponto alto ao se reconhecerem como protagonistas na dinamicidade do espaço em frente à escola. Esse clímax ampliou as possibilidades de reflexões voltadas à resolução de problemas que envolvem as imediações da escola, tal como o uso e ocupação de uma praça com equipamentos de atividades física, que também podem ser reconhecidos como brinquedos.

Dito isso, a etapa anterior foi possível graças ao (ii) mapeamento da UTA pela cartografia colaborativa. No caso do pesquisador – sujeito estranho à realidade escolar onde a pesquisa foi desenvolvida – essa estratégia metodológica foi crucial e basilar para desenvolver todo o restante da atividade de pesquisa. Portanto, tal mapeamento requereu, inicialmente, embasamento teórico pela via do território em seu caráter integrador e analítico, dados os usos das configurações territoriais existentes. Assim sendo, o levantamento bibliográfico clareou o alcance de um objetivo metodológico, pois apresentou o caminho possível para organizar a oficina de cartografia – com interesses definidos, interessados a explorar, na UTA, o espaço que gostam, que possuíam curiosidade, que evitavam passar e que tinha grande aglomeração de pessoas. Embora

nem todos os espaços tenham sido utilizados, o mapeamento contribuiu para agregar à personalidade dos escolares àquilo que foi realizado com o do trabalho de campo.

Considera-se, ainda, que foi possível (iii) identificar possibilidades geradas pela UTA, como a participação dos sujeitos escolares nas atividades didáticas de Geografia, tendo em vista a ressignificação da vivência territorial desses sujeitos, ao serem trazidos os seus conhecimentos para a identificação do espaço onde o trabalho de campo ocorreria. Esse processo potencializou a mediação didática do professor, pois o objeto de estudo consistiu em uma espacialidade identificada pelos próprios sujeitos. Esse fato criou condições de planejar o trabalho de campo para além dos tradicionais conteúdos, pois foram utilizados no sentido de provocar reflexões pertinentes à própria realidade, aproximando-os do conhecimento geográfico. Tal procedimento também contribuiu para a autoria espacial territorial, uma vez que os problemas reconhecidos no espaço banal foram postos em cena, para serem discutidos em busca de soluções. A UTA demonstrou-se como um uso prático do território, pautado em reflexões teóricas profundas, que podem melhorar a *práxis* de professores, que estejam interessados em contribuir para um ensino de Geografia mais personalizado e adequado à realidade espacial dos sujeitos escolares. A vinculação com a teoria histórico-cultural foi outro pilar fundamental ao fazer didático dos professores – a organização do meio social de desenvolvimento. Portanto, amadurecer essa organização espacial, para além dos recortes de onde se realizar um trabalho de campo, apresenta-se como outro avanço alcançado com esta pesquisa, pois pode provocar professores a contribuírem na identificação das UTAs de seus estudantes para a organização de atividades diversas.

Apesar dos desafios existentes, também foi possível (iv) evidenciar o trabalho de campo como estratégia de mediação didática na escola pública. Para isso, contou-se com a disposição de um professor de Geografia, já em vias da aposentadoria, e, mesmo que o docente tivesse algumas visões pessimistas e conservadoras a respeito da educação, ele se movimentou para entender e aplicar a proposta metodológica, sugerindo possibilidades que dialogavam com sua experiência e com seu conhecimento da realidade escolar, na qual já atuava há bastante tempo. Portanto, para que o trabalho de campo seja evidenciado como estratégia potente no ensino-aprendizagem, demonstrou-se a necessidade de professores como o partícipe da pesquisa que, mesmo tendo demonstrado certo desencanto com a prática docente, organizou o planejamento anual e tentou dialogar com os conteúdos previstos para serem abordados nas turmas, para que o trabalho de campo

se tornasse possível. É lamentável que professores efetivos e experientes como o partícipe da pesquisa sejam minoria nas salas de aula brasileiras da Educação Básica, sobretudo nas escolas públicas, pois o conhecimento desses sujeitos faz a diferença nas trajetórias acadêmicas dos escolares.

Por último, considera-se que o objetivo geral foi alcançado, uma vez que o trabalho de campo mobilizou raciocínios dos escolares diante de todo o contexto realizado. Assim, movimentá-los para espaços não-formais de ensino, com o caderno de campo como instrumento personalizado para mobilizar as operações cognitivas presentes nas questões, embasadas pelas situações geográficas, serviu para reconhecê-lo como atividade que pode ir além da tradicional verificação de conceitos ou levantamento de dados. Esse expediente de trabalho serviu, inclusive, para demonstrar as dificuldades de alguns partícipes, que não dominavam questões básicas da língua portuguesa, mas que também apresentaram obstáculos para desenvolver os raciocínios esperados. Portanto, no caso de uma realidade escolar, o professor teria instrumentos para ações mais assertivas com esses escolares, de modo a tentar recuperar pré-requisitos que deveriam ter sido desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de processos de recuperação paralela, para que pudessem aproveitar mais da educação pública.

Outro ponto relevante, potencializado pelo trabalho de campo, foi a identificação das demandas desses sujeitos para a ativação da cidadania, de modo a reconhecer e pensar em formulações que pudessem contribuir com a solução de problemas. Portanto, realizar o trabalho de campo por meio do território, como categoria de análise, contribuiu para que os escolares desenvolvessem maior engajamento com o espaço escolar. Além disso, serviu para escancarar o problema em deslocar sujeitos dos seus territórios de moradia para espaços distantes enquanto arranjo para contornar a ausência de escolas em espaços de extrema vulnerabilidade social. Mais do que nunca, comprova-se a importância de o estudante desenvolver os estudos em sua própria base territorial, dadas as maiores facilidades em ressignificar a Geografia com o cotidiano vivido. Apesar dessa situação vivenciada na pesquisa, constata-se que houve aprendizagem e desenvolvimento, inclusive dos estudantes distanciados, mesmo que, na maior parte do trabalho de campo, apresentassem respostas frágeis. A conclusão da atividade com a resolução das situações-problema foi pertinente para esse processo.

Por fim, dada a realidade mencionada no parágrafo anterior, defende-se que a suposição para a tese está correta. Afirma-se isso porque as intervenções do professor, ao longo de toda atividade no trabalho de campo, foram necessárias para que os estudantes com as respostas consideradas frágeis, transitassem de respostas evasivas e desconexas para respostas potentes na resolução de problemas. Assim, embora não tenha sido possível desenvolver atividades paralelas para encontrar outros caminhos possíveis a esses estudantes, nota-se que a participação em todos os momentos do trabalho de campo contribuiu, para que esse grupo em específico também demonstrasse coerência na resolução de problemas. Dessa maneira, constatou-se que a educação pública brasileira ainda enfrenta desafios que já poderiam ser superados, como a falta de escolas, analfabetismo funcional, drogas e disparidades na faixa etária. Todavia, a existência de professores experientes, com base territorial na localização da escola e dispostos a inovar em suas práticas, mesmo em períodos de encerramento da carreira profissional, ainda são o diferencial na trajetória dos filhos da classe trabalhadora que frequentam esses espaços formativos.

Assim, a mediação didática do professor de Geografia foi, de fato, a condição indispensável para que esses sujeitos de respostas frágeis encerrassem o trabalho de campo com a demonstração de terem ativado uma identidade cidadã. Foi uma abordagem que os aproximou, mesmo que parcialmente, do reconhecimento e da proposição de intervenções coerentes com outro modo de vida possível, mais digno, com menos disparidades sociais e maiores oportunidades de transformações individuais, espaciais e coletivas, por saberem a relevância da identidade territorial e da Geografia como um conhecimento poderoso.

Finalmente, espera-se que o conhecimento construído até aqui possa contribuir com a formação inicial e continuada de professores de Geografia, que acreditam no poder existente nesse campo do conhecimento humano, no sentido de problematizar e provocar transformações espaciais, além de contribuir para o conhecimento do mundo, para que as pessoas se tornem menos inocentes e mais aptas ao controle de suas próprias vidas. De maneira adicional, que a vida oportunize aos sujeitos dessa pesquisa o diálogo com outros professores de Geografia, como esse que os acompanhou ao longo desse curto período. Assim, as histórias únicas podem ser revertidas e o espaço pode se apresentar em aberto para a realização de sonhos, tal como o sonho desse pesquisador, que se mostrou realizado ao digitar o ponto final em sua tese de doutorado.

Quadro 15 - Cronograma da Pesquisa

ATIVIDADES	2021		2022		2023		2024		2025
	1º Sem.	2º Sem.	1º Sem.	2º Sem.	1º Sem.	2º Sem.	1º Sem.	2º Sem.	1º Sem.
Pesquisa Bibliográfica	X	X	X	X					
Redação do projeto de pesquisa		X	X	X	X				
Pesquisa exploratória	X	X							
Qualificação da tese					X				
Organização de elementos sugeridos pela banca de qualificação						X			
Construção das informações empíricas							X		
Apresentação e análise das informações construídas na pesquisa empírica							X	X	
Redação da tese						X	X	X	
Revisão final da tese								X	X
Defesa pública da tese									X
Entrega da tese									X

Fonte: Elaboração própria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AITKEN, S. C. Coloring Outwith the Lines of the Map: Children's Geographies as Contested Subfield and Practical Global Force. **Establishing Geographies of Children and Young People**, p. 1-33, 2019a.

_____. **Jovens, direitos e território: apagamento, política neoliberal e ética pós-infância**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2019b.

ALMEIDA, R. D. de; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 2004.

ALVES, F. L. I; NETO, J. C. de L; COUTO, M. E. do. **Propostas metodológicas para o ensino de geografia a partir do trabalho de campo e da abordagem de atrativos turísticos do Rio de Janeiro**. In: VIII Fórum NEPEG, 2016, Caldas Novas – GO. Anais Eletrônicos. Disponível em: <http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2019/12/Anais-Forum-NEPEG.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2022.

ANDRADE JÚNIOR, F. V. de. **Saberes e práticas docentes: a reelaboração teórico-metodológica do conceito de território no ensino fundamental**. 2012. 380 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/27558>. Acesso em: 21 mai. 2024.

ANĐELKOVIĆ, S.; DEDJANSKI, V.; PEJIC, B. Pedagogical benefits of fieldwork of the students at the Faculty of Geography in the light of the Bologna Process. **Journal of Geography in Higher Education**, v. 42, n. 1, p. 110-125, 2018. DOI: 10.1080/03098265.2017.1379058. Disponível em: [https://www-webofscience.ez54.periodicos.capes.gov.br/wos/woscc/full-record/WOS:000427276100009](https://www.webofscience.ez54.periodicos.capes.gov.br/wos/woscc/full-record/WOS:000427276100009). Acesso em: 27 dez. 2022.

APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

ARAQUE, J. G. Mapeos colaborativos: oportunidad para la geografía de acrecentar el uso de una valiosa herramienta de análisis territorial. **Cuadernos de geografía**, n. 104, p. 43-58, 2020.

ARAÚJO, R. L. de. **Ensino de Geografia: perspectiva histórico-curricular no Brasil republicano**. 2012. 139f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2012.

ARI, Y. Fieldwork in geography undergraduate degree programmes of Turkish Universities: status, challenges and prospects. **Journal of Geography in Higher Education**, v. 44, n. 2, p. 285-309, 2020. DOI: 10.1080/03098265.2019.1698016.

Disponível em: <https://www-webofscience.ez54.periodicos.capes.gov.br/wos/woscc/full-record/WOS:000499305800001>. Acesso em 28 dez. 2022.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AZAMBUJA, L. D. D. O PROBLEMA-TEMA E A SITUAÇÃO GEOGRÁFICA PROPOSTOS NA BNCC E O ENSINO-APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA. **Revista Signos Geográficos**, v. 2, p. 1-21, 2020.

BECKER, E. L. S. **A cartografia escolar e o trabalho de campo como agentes motivadores das inteligências múltiplas no ensino de Geografia**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA, 13., 2019, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: ANPEGE, 2019.

BENTO, I. P. **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.

BORGES, L. S; RIBEIRO, L. B; ALVES, W. K. C. M. **Charge e o ensino do componente físico-natural clima: uma contribuição na formação de professores a partir da construção do trabalho de campo no bosque dos buritis em Goiânia-GO**. In X Fórum NEPEG, 2020, Goiânia – GO. Anais Eletrônicos. Disponível em: http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/1-201040-CHARGE-E-O-ENSINO-DO-COMPONENTE-F%C3%8DSICO-NATURAL-CLIMA_formatado.pdf. Acesso em 14 dez. 2022.

BOS, D.; MILLER, S.; BULL, E. Using virtual reality (VR) for teaching and learning in geography: fieldwork, analytical skills, and employability. **Journal of Geography in Higher Education**, v. 46, n. 3, p. 479-488, 2022. DOI: 10.1080/03098265.2021.1901867. Disponível: <https://www-webofscience.ez54.periodicos.capes.gov.br/wos/woscc/full-record/WOS:000631373300001>. Acesso em 30 dez. 2022.

BOSIO, B. da S. C; SANTOS. A. M. M. **O trabalho de campo como processo formativo do ensino de geografia: o caso de lagoinha e morro da torre, no município de Duque de Caxias, RJ.** In: XIII ENANPEGE, 2019, São Paulo – SP. Anais Eletrônicos. Disponível em: <http://anpege.ggf.br/publicacao.php?id=10>. Acesso em: 01 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 jan. 2023.

BRITO, D. G.; COSTA, K. S. L. da. **Trabalho de campo na formação docente em Geografia: uma proposta a partir do percurso didático para mediação.** In: FÓRUM NACIONAL NEPEG DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA, 12., 2024, Goiânia. Anais [...]. Goiânia: NEPEG, 2024. Disponível em: <https://nepeg.com/anaisforumnepeg/anais/>. Acesso em: 27 jan. 2025.

CABRAL, G. C. **Linguagem visual e trabalho de campo: a fotografia enquanto experiência educativa na construção da geografia escolar.** In: XIV ENANPEGE, 2021, Campina Grande – PB. Anais Eletrônicos. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/78548>. Acesso em: 02 dez. 2022.

CABRAL, T. M.; CECIM, J. R. DA S.; STRAFORINI, R. A realidade do aluno como tradição pedagógica em disputa na geografia escolar (1920-2020). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 21, n. 1, p. e184, 22 jun. 2021.

CALLAI, H. C. A formação do profissional da Geografia. **Ijuí: Unijuí**, 1999.

_____. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org.). **Ensino de Geografia: Práticas e Textualizações no Cotidiano.** Porto Alegre/RS: Ed. Mediação, 2000, p.83-134.

CARVALHO SOBRINHO, H. de. **Educação geográfica e formação cidadã: o Projeto Nós Propomos! no Distrito Federal/Brasil.** 2021. 213 f., il. Tese (Doutorado em Geografia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

CARVALHO SOBRINHO, H. de; SILVA, V. V. da. **Estudo do meio e o trabalho de campo no ensino de geografia: perspectivas, desafios e proposições.** In XI Fórum NEPEG, 2022, Goiânia – GO. Anais Eletrônicos. Disponível em: <https://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2022/10/ESTUDO-DO-MEIO-E-O->

[TRABALHO-DE-CAMPO-NO-ENSINO-DE-GEOGRAFIA-perspectivas-desafios-e-proposicoes.pdf](#). Acesso em 15 dez. 2022.

CASTELLAR, S. M. V. e VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: CENGAGE Learning. 2011. Acesso em: 16 jan. 2023.

CASTELLAR, S. M. V.; DE PAULA, I. R. O PAPEL DO PENSAMENTO ESPACIAL NA CONSTRUÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 294–322, 2020. DOI: 10.46789/edugeo.v10i19.922. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/922>. Acesso em: 30 jan. 2023.

CASTELLAR, S.M.V., Pereira, C.M.R.B., Guimarães, R.B. (2021). For a Powerful Geography in the Brazilian National Curriculum. In: Vanzella Castellar, S.M., Garrido-Pereira, M., Moreno Lache, N. (eds) **Geographical Reasoning and Learning. International Perspectives on Geographical Education**. Springer, Cham. . Acesso em 06 fev. 2023.

CASTELLAR, S. M. V.; PEREIRA, M. G.; DE PAULA, I. R. Pensamiento espacial y raciocinio geográfico: Consideraciones teórico-metodológicas a partir de la experiencia brasileña. **Revista de Geografía Norte Grande**, [S. l.], n. 81, p. 429–456, 2022. Disponível em: <https://revistanortegrande.uc.cl/index.php/RGNG/article/view/32695>. Acesso em: 30 jan. 2023.

CATAIA, M. A.; RIBEIRO, L. H. L. Análise de situações geográficas: notas sobre metodologia de pesquisa em geografia. **Revista da ANPEGE**, [S. l.], v. 11, n. 15, p. 9–30, 2017. DOI: 10.5418/RA2015.1115.0001. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6445>. Acesso em: 30 jan. 2023.

CAVALCANTI, L. de S. Geografia, **Escola e Construção de Conhecimentos**. Campinas/SP: Ed. Papirus, 2ª edição, 1998.

_____. A cidadania, o direito a cidade e a geografia escolar - Elementos de geografia para o estudo do espaço urbano. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 41-55, 1999. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.1999.123346. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/123346>. Acesso em: 16 jan. 2023.

_____. **Geografia Escolar E a Cidade: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana.** São Paulo: Editora Papirus, 2008.

_____. **O ensino de geografia na escola.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **Pensar pela Geografia – ensino e relevância social.** Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CAVALLINI, G. M; CORVALÁN, R. A. J. **O componente relevo e o ensino-aprendizagem através do trabalho de campo com uso de maquetes.** In X Fórum NEPEG, 2020, Goiânia – GO. Anais Eletrônicos. Disponível em: <http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/3-201037-O-COMPONENTE-RELEVO-E-O-ENSINO-APRENDIZAGEM-ATRAV%C3%89S-DO.pdf>. Acesso em 14 dez. 2022.

CESAR, A. P. F; SOBRINHO, B. V; SILVA, W. D. P. **O trabalho de campo enquanto metodologia para entender o uso e ocupação do solo da marginal Botafogo.** In X Fórum NEPEG, 2020, Goiânia – GO. Anais Eletrônicos. Disponível em: <http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/3-2010134-O-trabalho-de-campo-enquanto-metodologia-para-entender.pdf>. Acesso em 14 dez. 2022.

CLAUDINO, S. e SOUTO G. X. M. Construimos uma educação geográfica para a cidadania participativa. o caso do projeto NÓS PROPOMOS!. **Signos Geográficos-Boletim NEPEG de Ensino de Geografia**, 2019, vol. 1, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59171>. Acesso em 16. jan. 2023.

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

CORRÊA, M. S.; FERNANDES, M. L. B. Vivências infantis nos territórios do Paranoá e Itapoã no Distrito Federal. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 27, p. e35202, 2021. DOI: 10.26512/lc.v27.2021.35202. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35202>. Acesso em: 2 mar. 2023.

CORROCHANO, M. C.; LACZYNSKI, P. Coletivos juvenis nas periferias: trabalho e engajamento em tempos de crise. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 27, p. e36720, 2021. DOI: 10.26512/lc.v27.2021.36720. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36720>. Acesso em: 2 mar. 2023.

CORVALAN, R. A. J; BORGES, R. E. **O ensino do conceito de paisagem a partir da metodologia do trabalho de campo**. In: XIV ENANPEGE, 2021, Campina Grande – PB. Anais Eletrônicos. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/78434>. Acesso em: 02 dez. 2022.

COSTA, P. C. Apresentar o Brasil aos brasileiros, aproximar os brasileiros de sua pátria: a materialidade na geografia escolar de Delgado de Carvalho. **Estudos Históricos** (Rio de Janeiro), v. 24, p. 265-283, 2011.

COSTA, E. B. da. Activación popular del patrimonio-territorial en América Latina: teoría y metodología. **Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 53–75, 2017. DOI: 10.15446/rcdg.v26n2.59225. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/rcg/article/view/59225>. Acesso em: 22 feb. 2023.

_____. Patrimonio-territorial y territorio de excepción en América Latina, conceptos decoloniales y praxis. **Revista Geográfica Venezolana**, v. 62, n. 1, p. 108-128, 2021. DOI: 10.53766/RGV/2021.62.01.05. Disponível em: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/47523>. Acesso em: 22 feb. 2023.

COUTO, M. A. C. Princípios de organização curricular da geografia na escola brasileira. **Terra Livre**, v. 1, n. 44, p. 144-176, 2017.

CUNHA, L. F. F. da.; SILVA, A. de S.; SILVA, A. P. da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 08 mar. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos teóricos**. Brasília - DF: SEEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL, **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – Guará – PDAD**, 2022. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/Guara.pdf>. Acesso em 19 jun. 2023.

DISTRITO FEDERAL, **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – SCIA – PDAD**, 2022. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/SCIA-consolidado.pdf>. Acesso em 19 jun. 2023.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7–35, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443>. Acesso em: 21 mar. 2024.

FARIAS, R. C. de; SOUZA, M. R; COELHO, L. L. **O valor do trabalho de campo no ensino de Geografia na percepção de professores da educação básica do Distrito Federal**. In: IX Fórum NEPEG, 2018, Caldas Novas – GO. Anais Eletrônicos. Disponível em: http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/ANAIS_NEPEG_COMPLETO.pdf. Acesso em: 09 dez. 2022.

FARIAS, R. C. de. **Trabalho de campo em unidade territorial de aprendizagem: possibilidade para o ensino de cidade na geografia escolar**. 2019a. 160 f., il. Dissertação (Mestrado em Geografia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019a. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38488>. Acesso em 01 dez. 2022.

_____. O TRABALHO DE CAMPO NA PERSPECTIVA DE ENSINO DE GEOGRAFIA: uma revisão crítica a partir do cenário internacional. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 9, n. 17, p. 181–198, 2019b. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/586>. Acesso em: 15 dez. 2022.

FARIAS, R. C. de; LEITE, C. M. C; SOUZA, M. R. **Trabalho de campo não é passeio: ensino de cidade com o sétimo ano nas imediações da escola em Águas Claras – DF**. In X Fórum NEPEG, 2020, Goiânia – GO. Anais Eletrônicos. Disponível em: <http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/3-2010108-Trabalho-De-Campo-N%C3%A3o-%C3%89-Passeio-Ensino-De-Cidade-Com-O-S%C3%A9timo.pdf>. Acesso em 14 dez. 2022.

FARIAS, P. S. C. A GEOGRAFIA ESCOLAR CRÍTICA E A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA. **Revista GeoSertões**, [S.l.], v. 5, n. 10, p. 12-39, mar. 2021. ISSN 2525-5703. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/geosertoos/article/view/1649>>. Acesso em: 09 jan. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.56814/geosertoos.v5i10.1649>.

FARIAS, R. C. de; COELHO, L. L; SOUZA, M. R. **Mediação didática em trabalho de campo: o potencial do caderno de campo na educação básica**. In: XIV ENANPEGE, 2021, Campina Grande – PB. Anais Eletrônicos. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/78276>. Acesso em: 02 dez. 2022.

FARIAS, R. C. de.; MOTA PEREIRA DA SILVA, D. M. P. da. Ensino remoto emergencial: virtualização da vida e o trabalho docente precarizado. **Geografares**, [S. l.], v. 1, n. 32, p. 240–262, 2021. DOI: 10.47456/geo.v1i32.35529. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/35529>. Acesso em: 8 mar. 2023.

FERNANDES, B. M. Sobre a Tipologia de Territórios. In: SAQUET, M. A; SPOSITO, E. S. (ORGS). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009. p. 197 – 215.

FERREIRA, V. C; DO CARMO, C. H. T. **Trabalho de campo: em busca de outros caminhos para o ensino**. In: XI ENANPEGE, 2015, Presidente Prudente – SP. Anais Eletrônicos. Disponível em: <http://anpege.ggf.br/publicacao.php?id=10>, Acesso em: 01 dez. 2022.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONSECA, C. N. da. **Ensino de Geografia a partir da temática relevo: uma abordagem escalar, utilizando a metodologia de trabalho de campo para encaminhamentos didáticos no ensino médio**. 2019. 287 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

FONSECA, C. N. da.; ARAGÃO, W. A. **O relevo e as rotas geográficas: a depressão cuiabana e seu entorno possibilitando conhecimentos geográficos**. In X Fórum NEPEG, 2020, Goiânia – GO. Anais Eletrônicos. Disponível em: <http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/3-2010127-O-Relevo-E-As-Rotas-Geogr%C3%A1ficas-A-Depress%C3%A3o-Cuiabana.pdf>. Acesso em 14 dez. 2022.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 18 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRANCE, D.; HAIGH, M. Fieldwork@ 40: Fieldwork in geography higher education. **Journal of Geography in Higher Education**, v. 42, n. 4, p. 498-514, 2018. DOI: 10.1080/03098265.2018.1515187. Disponível em: <https://www->

webofscience.ez54.periodicos.capes.gov.br/wos/woscc/full-record/WOS:000452043200003. Acesso em: 27 dez. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 1996.

_____. (2000). **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. (2005). **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, N. Palavra Aberta - O legado da obra de Paulo Freire para a educação global contra-hegemônica. **Educação em Revista**, v. 35, 2019.

FUINI, L. L. Território e territórios na leitura geográfica de Milton Santos. **Brazilian Geographical Journal**, Ituiutaba, v. 6, n. 1, p. 253–271, 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/braziliangeojournal/article/view/28837>. Acesso em: 21 abr. 2024.

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, I. C.; FRANCE, D. 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.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. DOS PCNS A BNCC: O ENSINO DE GEOGRAFIA SOB O DOMÍNIO NEOLIBERAL. **Geo UERJ**, n. 30, p. 419-439, 2017.

_____. CONCEPÇÕES DE ENSINO DE GEOGRAFIA NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX NO BRASIL E NA ARGENTINA. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 44–66, 2018. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/440>. Acesso em: 17 jan. 2023.

GRAY, N. J. et al. Doing strong collaborative fieldwork in human geography. **Geographical Review**, v. 110, n. 1-2, p. 117-132, 2020. DOI: 10.1111/gere.12352. Disponível em: <https://www->

webofscience.ez54.periodicos.capes.gov.br/wos/woscc/full-record/WOS:000511271900010. Acesso em 28 dez. 2022.

GROSGOUEL, R. (2008). Hacia un pluriversalismo transmoderno decolonial. **Tábula Rasa**, Colombia, (9): p. 199-215.

GUTIÉRREZ TAMAYO A. L. FORMAÇÃO CIDADÃ EM PERSPECTIVA DOS ESTUDOS DO TERRITÓRIO COMO POTENCIAL PEDAGÓGICO. CASO: PUENOR, MEDELLÍN, COLÔMBIA (FOCET). **Boletim Paulista de Geografia**, [S. l.], n. 89, p. 11–32, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/789>. Acesso em: 20 fev. 2023.

GUTIÉRREZ TAMAYO, A. L.; SÁNCHEZ MAZO, L. M. Territory: Pedagogical Potential for Civic Training and Political participation. In: CASTELLAR, S. M. V; GARRIDO-PEREIRA, M; LACHE, N. M (ORGS). **Geographical Reasoning and Learning: Perspectives on Curriculum and Cartography from South America**. Gewerbestrasse, Switzerland: Springer Nature 2021. p. 149-167.

HAESBAERT, R. da C. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Viver no Limite: Território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

_____. **Território e descolonialidade: sobre o giro (multi) territorial/de(s)colonial na América Latina**/Rogério Haesbaert. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia; Universidade Federal Fluminense, 2021. Livro digital, PDF. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210219014514/Territorio-decolonialidade.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2023.

HOFFMAN, K.; CENTENO, M. A. Um continente entortado (América Latina). **Tempo Social**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 11-46, 2006. DOI: 10.1590/S0103-20702006000200002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12513>. Acesso em: 19 jan. 2023.

HOFFMANN, O. **Las configuraciones territoriales de movilidad, o el espacio como lenguaje político**. Pp. 23-40. O. Hoffmann et A. Morales (coord.), El territorio como

recurso: movilidad y apropiación del espacio en México y Centroamérica. San José Costa Rica: UNA-FLASO-IRD, 240p., 2018.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.

ILYENKOV, E. V. Our schools must teach how to think! **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 45, n. 4, p. 9–49, jul./ago. 2007.

JEREBTSOV, S. G. A cidade de L.S. In **VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais**. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília: UniCEUB, 2014.

JÚNIOR, M. S. W; TOSTES, K. I. L. **A utilização da aula de campo aplicada ao estudo do manguezal de Guaratiba: estudo de caso no CIEP Roberto Burle Marx (primeiro ano do ensino médio)**. In: XIV ENANPEGE, 2021, Campina Grande – PB. Anais Eletrônicos. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/78798>. Acesso em: 02 dez. 2022.

LACONI, C; PEDREGAL M. B; MORAL I. L. **La cartografía colaborativa para un cambio social: análisis de experiencias**. In: XVIII Congreso Nacional de Tecnologías de la Información Geográfica: perspectivas multidisciplinares en la sociedad del conocimiento (2018), p 821-830. Universitat de València, 2018.

LACOSTE, Yves. **A geografia-isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Papirus, 2005.

LEITE, C. M. C. Geografia no Ensino Fundamental. **Revista Espaço e Geografia**, v. 5, n. 2, 2002.

LEITE, E. R. **Educação ambiental e ensino de geografia através de estudo de meio relacionado aos impactos ambientais causados pelas queimadas e incêndios no pantanal de Aquidauana – MS**. In: XIV ENANPEGE, 2021, Campina Grande – PB. Anais Eletrônicos. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/78233>. Acesso em: 02 dez. 2022.

LEYLAND, J. et al. Classics Revisited: ‘Muddy glee’-What geography fieldwork means in the current moment. **Area**, v. 54, n. 4, p. 522-524, 2022. DOI: 10.1111/area.12838.

Disponível: <https://www-webofscience.ez54.periodicos.capes.gov.br/wos/woscc/full-record/WOS:000870135000001>. Acesso em 30 dez. 2022.

LIBÂNEO, J. C. Metodologias ativas: a quem servem? nos servem? In: LIBÂNEO, J. C; ROSA, S. V. L; ECHALAR, A. D. L. F; SUANNO, M. V. R. (Orgs.). **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais**. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 38-46. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_10.html. Acesso em 21 jan. 2024.

_____. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353–387, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5391>. Acesso em: 26 abr. 2024.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13–28, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct>. Acesso em: 18 jan. 2024

LIMA, B. V; ASSIS, L. F. de. **Os múltiplos sentidos do espaço na Geografia Escolar: uma abordagem do trabalho de campo com perspectiva interdisciplinar**. In: X ENANPEGE, 2013, Campinas – SP. Anais Eletrônicos. Disponível em: <http://anpege.ggf.br/publicacao.php?id=10>. Acesso em: 01 dez. 2022.

LIMA, M. G. C. de. **Metodologia de trabalho de campo em paisagem fluvial e sua aplicação no ensino de Geografia**. 2018. Tese (Doutorado em Geografia,) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

LOPES, J. J. M. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Revista Contexto & Educação**, v. 23, n. 79, p. 65-82, 2008.

LOPES, J. J. M; FERNANDES, M. L. B. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. **Educação**, v. 41, n. 2, p. 202-211, 2018.

MACIEL, R. M; ESPERANÇA, A. C. **A urbanização: o trabalho de campo como experiência com alunos do ensino fundamental em uma escola rural da cidade de**

Manaus. In X Fórum NEPEG, 2020, Goiânia – GO. Anais Eletrônicos. Disponível em: <http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/5-201096-Diagramado.pdf>.

Acesso em 14 dez. 2022.

MANCERA, M. P. S.; PEÑA, J. J. D. Los mapas como instrumento al servicio de la investigación en Ciencias Sociales. Potencialidades y usos de la cartografía online. In: Tendencias metodológicas en la investigación académica sobre comunicación. **Comunicación Social**, 2018. p. 217-234.

MARTHINS DE ARAUJO JUNIOR, A.; DIOGO, M. F. Amálgamas entre o ensino de geografia e o protagonismo juvenil. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 27, p. e36134, 2021. DOI: 10.26512/lc.v27.2021.36134. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36134>. Acesso em: 1 mar. 2023.

MARTINS, C. R. M. **Geografia narrada no/do cotidiano escolar: um estudo a partir do conceito de território**. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2011.

MASSEY, D. **Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MELO, A. A. S de. **A mundialização da educação: o projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela**. 2003. Tese de Doutorado. Tese de Doutorado. Faculdade de educação. Unicamp. Campinas, SP.

MENGA, F. Researchers in the panopticon? Geographies of research, fieldwork, and authoritarianism. **Geographical Review**, v. 110, n. 3, p. 341-357, 2020. DOI: 10.1080/00167428.2019.1684197. Disponível em: <https://www-webofscience.ez54.periodicos.capes.gov.br/wos/woscc/full-record/WOS:000544565500005>. Acesso em 29 dez. 2022.

MIRANDA, M. de S; MORAES, I. D. C de; CRIVELLO, P. A. **Metrópole paulistana como cidade global: o trabalho de campo na formação de professores de geografia**. In X Fórum NEPEG, 2020, Goiânia – GO. Anais Eletrônicos. Disponível em: <http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/3-201083-A-metr%C3%B3pole-paulistana-como-cidade-global-o-trabalho-de-campo-1.pdf>. Acesso em 14 dez. 2022.

MORAES, A. C. R. **Território na geografia de Milton Santos**. São Paulo: Annablume, 2013.

MORAIS, E. M. B.; LIMA, C. V. de. **Trabalho de campo e ensino de Geografia: proposições metodológicas para o ensino dos componentes físico-naturais do espaço na Geografia**. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa; ALVES, Adriana Olívia; ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque (Orgs.). *Contribuições da Geografia Física para o Ensino de Geografia*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2018. p. 101-120.

MORAIS, J. J. P. de.; ROQUE ASCENÇÃO, V. de O. Sequências Didáticas à Luz do Ensino de Geografia por Investigação. **Revista Signos Geográficos**, v. 4, p. 1-28, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/72439>. Acesso em: 30 jan. 2023.

MORAIS, E. M. B. de; PEREIRA, M. E. G. **Trabalho de campo na aprendizagem geográfica**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2024. 212 p. ISBN 978-85-5791-067-6.

NASCIMENTO, L. K. do. **Identidade e territorialidade: os quilombos e a educação escolar no Vale do Ribeira**. 2006. 123 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8135/tde-01122015-175909/pt-br.php>. Acesso em: 21 mai. 2024.

NETO, J. M. de S; BRITO, M. A. D. de; BORGES, R. S. **Trabalho de campo como metodologia para o ensino de temáticas físico-naturais um estudo de caso do bosque dos buritis em Goiânia-GO**. In: VIII Fórum NEPEG, 2016, Caldas Novas – GO. *Anais Eletrônicos*. Disponível em: <http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2019/12/Anais-Forum-NEPEG.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2022.

NEVES, K. F. T. V. **Os trabalhos de campo no ensino da geografia: reflexões sobre a prática docente na educação básica**. Editus, Editora da UESC, 2015.

OLIVEIRA, W. C. Urbanização do território como uma convergência de interesses no Distrito Federal, Brasil. **PatryTer**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 42–57, 2020. DOI: 10.26512/patryter.v3i5.25550. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/patryter/article/view/25550>. Acesso em: 27 mar. 2024.

PAIVA, P. B. **Praticando o trabalho de campo no ensino de geografia: relato de experiência durante o estágio supervisionado na graduação.** In XI Fórum NEPEG, 2022, Goiânia – GO. Anais Eletrônicos. Disponível em: <https://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2022/10/PRATICANDO-O-TRABALHO-DE-CAMPO-NO-ENSINO-DE-GEOGRAFIA-RELATO-DE-EXPERIENCIA-DURANTE-O-ESTAGIO-SUPERVISIONADO-NA-GRADUACAO.pdf>. Acesso em 15 dez. 2022.

PAIVA, P. B; OLIVEIRA, S. R. L. **Trabalho de campo e o ensino de Geografia nos colégios públicos estaduais de ensino médio em Jataí/GO.** In: IX Fórum NEPEG, 2018, Caldas Novas – GO. Anais Eletrônicos. Disponível em: http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/ANAIS_NEPEG_COMPLETO.pdf. Acesso em: 09 dez. 2022.

PEREIRA, Z. dos. R. P. **O trabalho de campo como ferramenta metodológica para o ensino de geografia na universidade.** In: VI Fórum NEPEG, 2012, Caldas Novas – GO. Anais Eletrônicos. Disponível em: <http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/anaais/2012/index.html>. Acesso em: 06 dez. 2022.

PICKETT, N. R.; HENKIN, S.; O'LEAR, S. Science, technology, and society approaches to fieldwork in Geography. **The Professional Geographer**, v. 72, n. 2, p. 253-263, 2020. DOI: 10.1080/00330124.2019.1639204. Disponível em: <https://www.webofscience.ez54.periodicos.capes.gov.br/wos/woscc/full-record/WOS:000519971700001>. Acesso em 29 dez. 2022.

PINHEIRO, I. A. **A paisagem, o mapa e os raciocínios geográficos: mediação didática para o desenvolvimento do pensamento geográfico no ensino médio.** 2023. 158 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

QUEIROZ, F. R. O. **A paisagem do Cerrado cabe em um desenho? Uma proposta metodológica do conceito paisagem-lugar para a mediação didática da Geografia**

dos anos iniciais. 2020. 264 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas, p. 227-278. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RADTKE, D. T. O estudo do meio como alternativa metodológica no ensino de Geografia: desigualdade nos temas e conteúdos. In: IX Fórum NEPEG, 2018, Caldas Novas – GO. Anais Eletrônicos. Disponível em: http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/ANAIS_NEPEG_COMPLETO.pdf. Acesso em: 09 dez. 2022.

RADTKE, D. T. **O trabalho de campo como aula: potencialidades para a formação do pensamento geográfico na educação básica.** 2022, 235 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

RADTKE, D. T; OTTO, C. S; ZÓZIMO, M. A. D. **O trabalho de campo e o ensino de bacia hidrográfica em geografia: o trajeto de Goiânia a São Paulo.** In X Fórum NEPEG, 2020, Goiânia – GO. Anais Eletrônicos. Disponível em: <http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/3-2010100-O-Trabalho-De-Campo-E-O-Ensino-De-Bacia-Hidrogr%C3%A1fica-Em-Geografia.pdf>. Acesso em 14 dez. 2022.

RAFFESTIN, C. **Por Uma Geografia do Poder.** São Paulo: Editora Ática, 1993.

RATZEL, F. «Sobre a situação geográfica», **Terra Brasilis [Online]**, 15 | 2021, posto online no dia 31 julho 2021, consultado o 30 janeiro 2023. URL: <http://journals.openedition.org/terrabrasilis/9288>; DOI: <https://doi.org/10.4000/terrabrasilis.9288>

RECLUS, É. **Do sentimento da natureza nas sociedades modernas e outros escritos.** São Paulo: Internezzo: Edusp, 2015.

RICHTER, D. A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 277–300, 2017. DOI: 10.46789/edugeo.v7i13.511. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/511>. Acesso em: 7 jan. 2023.

RODRIGUES, A. de L. **Uma discussão sobre os conceitos de fronteira e território no ensino fundamental, anos iniciais, de Geografia**. 2015. 183 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/126590>. Acesso em: 21 mai. 2024.

RODRIGUES, J. O; ALVES, A. O. **Abordagens e perspectivas do trabalho de campo em geografia no contexto das pesquisas do IX, X, e XI Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia – ENPEG**. In: VII Fórum NEPEG, 2014, Caldas Novas – GO. Anais Eletrônicos. Disponível em: <http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/anais/2014/Arquivos/assets/basic-html/index.html#355>. Acesso em: 07 dez. 2022.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PRODUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A GEOGRAFIA ESCOLAR: desdobramentos na formação docente. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 173–197, 2020. DOI: 10.46789/edugeo.v10i19.915. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/915>. Acesso em: 16 jan. 2023.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O; VALADÃO, R. C. Por uma Geomorfologia socialmente significativa na Geografia Escolar: uma contribuição a partir de conceitos fundantes. **Acta Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial, p.179-195, 2017b. Disponível em: <https://revista.ufr.br/actageo/article/view/4780>. Acesso em: 30 jan. 2023.

RUAN, L. et al. A Platform and Its Applied Modes for Geography Fieldwork in Higher Education Based on Location Services. **ISPRS International Journal of Geo-Information**, v. 10, n. 4, p. 225, 2021. DOI: 10.3390/ijgi10040225. Disponível em: <https://www-webofscience.ez54.periodicos.capes.gov.br/wos/woscc/full-record/WOS:000643068800001>. Acesso em 30 dez. 2022.

SACRAMENTO, A. C. R.; SOUZA, C. J. de O. **O trabalho de campo para a formação e atuação docente na Educação Básica: realidade e desafios**. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa; ALVES, Adriana Olívia; ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque (Orgs.). Contribuições da Geografia Física para o Ensino de Geografia. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2018. p. 121-149.

SACRAMENTO, A. C. R.; QUEIROZ, G. J. **Práticas do fazer didático do trabalho de campo para os discentes da graduação em Geografia do DGEO-FFP/UERJ**. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa; SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos (Orgs.). *Trabalho de Campo e Ensino de Geografia*. Goiânia: Editora UFG, 2021. p. 43-68.

SANTOS, M. O território e o saber local: algumas categorias de análise. **Cadernos IPPUR/UFRJ**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 15–26, ago./dez. 1999.

_____. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2017.

_____. O retorno do território. En: **OSAL : Observatorio Social de América Latina**. Año 6 no. 16 (jun. 2005). Buenos Aires: CLACSO, 2005- . -- ISSN 1515-3282
Disponível em: . Acesso em 06 fev. 2023.

_____. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton et al. **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 13–21.

SANTOS, M; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SANTOS, E. T; CARDOSO, L. C. B. **O Ensino de Geografia, a Escola e a Formação de Professores: reflexões sobre as práticas pedagógicas**. In: XI ENANPEGE, 2015, Presidente Prudente – SP. Anais Eletrônicos. Disponível em: <http://anpege.ggf.br/publicacao.php?id=10>, Acesso em: 01 dez. 2022.

SANTOS, E. R. dos; GEFFER, D. **Geografia e trabalho de campo: uma análise metodológica na estação ecológica do cerrado e no parque estadual lago azul em Campo Mourão/Paraná**. In: XIV ENANPEGE, 2021, Campina Grande – PB. Anais Eletrônicos. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/77670>. Acesso em: 02 dez. 2022.

SAQUET, M. A. As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i)materialidade. **Geosul**, Florianópolis, v. 22, n. 43, p. 55–76, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/12646>. Acesso em: 21 abr. 2024.

SASSEN, S. **Expulsões: brutalidade e complexidade na economia global**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SEEMANN, J. Subvertendo a cartografia escolar no Brasil. **Geografares**, [S. l.], n. 12, p. 138–174, 2012. DOI: 10.7147/GEO12.3191. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/3191>. Acesso em: 16 jan. 2023.

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.

SILVA, F. A. da. **Por uma geografia do poder da escola**. 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/151196>. Acesso em: 21 mai. 2024.

SILVA, M. N. S. da. **O território camponês como dimensão educativa: desafios e possibilidades da Educação do Campo em Grajaú-MA**. 2018. 380 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/30475>. Acesso em: 21 mai. 2024.

SILVA, D. M. P. da. **Raciocínio geográfico no Ensino Fundamental, anos finais: fundamentos teóricos e estratégias didáticas**. 2021a. 172 f., il. Tese (Doutorado em Geografia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

SILVA, P. A. da. **O raciocínio geográfico: mobilizações intelectuais na interpretação de situações geográficas**. 2021. 129 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021b. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/39065>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SILVA, A. de S. **As contribuições de tempos, espaços e práticas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de Geografia em um CEPI de Formosa-Goiás: diálogos com a reforma do ensino médio**. 2022. 292 f., il. Tese (Doutorado em Geografia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

SILVEIRA, M. L. Uma situação geográfica: do método à metodologia. **Revista Território**, v. 4, n. 6, p. 21-28, 1999.

SOUTO GONZÁLEZ, X. M.; GARCÍA MONTEAGUDO, D. Conocer las rutinas para innovar en la geografía escolar. **Revista de Geografía Norte Grande**, [S. l.], n. 74, p. 207–228, 2020. DOI: 10.4067/S0718-34022019000300207. Disponível em: <https://revistanortegrande.uc.cl/index.php/RGNG/article/view/14612>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SOUSA, A. de A.; SILVA, F. E. M. da. **Trabalho de campo no ensino de Geografia**. Rio de Janeiro: Pod Editora, 2022. 52 p. ISBN 978-65-5947-145-4.

SOUSA, F. K de J.; MAIA, C. E. S.; KELMER, M. Â. **O uso das TIC nas aulas em campo e trabalhos de campo offline, on-line e onlife**. In: FÓRUM NACIONAL NEPEG DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA, 12., 2024, Goiânia. Anais [...]. Goiânia: NEPEG, 2024. Disponível em: <https://nepeg.com/anaisforumnepeg/anais/>. Acesso em: 27 jan. 2025.

SOUZA, F. E. de. **As “geografias” das escolas no campo do município de Goiás: instrumento para a valorização do território do camponês?** 2012. 380 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101432>. Acesso em: 21 mai. 2024.

SOUZA, J. S. de. **A utilização da atividade extraclasse/aula de campo para uma formação discente sociocultural**. In: VI Fórum NEPEG, 2012, Caldas Novas – GO. Anais Eletrônicos. Disponível em: <http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/anais/2012/index.html>. Acesso em: 06 dez. 2022.

SOUZA, M. L. de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

_____. **Ambientes e territórios: uma introdução à ecologia política**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

SOUZA, V. C. de. **O processo de construção do conhecimento geográfico na formação inicial de professores**. 2009. 210 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SUESS, R. C. **Educação (pesquisadora) pelo professor (pesquisador) em Geografia: desafios e possibilidades no/do espaço geográfico da rede pública de ensino do Distrito Federal**. 2022. 367 f., il. Tese (Doutorado em Geografia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

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

TILLING, S. Ecological science fieldwork and secondary school biology in England: does a more secure future lie in Geography?. **The Curriculum Journal**, v. 29, n. 4, p. 538-556, 2018. DOI: 10.1080/09585176.2018.1504315. Disponível em: <https://www-webofscience.ez54.periodicos.capes.gov.br/wos/woscc/full-record/WOS:000469997000007>. Acesso em 27 dez. 2022.

TORRES, H. R. **A disputa pelo território em um território em disputa: militarização de escolas públicas no Distrito Federal**. 2023. 309 f., il. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

TUCKER, F.; HORTON, J. “The show must go on!” Fieldwork, mental health and wellbeing in Geography, Earth and Environmental Sciences. **Area**, v. 51, n. 1, p. 84-93, 2019. DOI: 10.1111/area.12437. Disponível em: <https://www-webofscience.ez54.periodicos.capes.gov.br/wos/woscc/full-record/WOS:000457926700010>. Acesso em 28 dez. 2022.

ÜNLÜ, M.; ÖZDEMİR, F. Ortaöğretimde fiziki coğrafya kazanımlarına uygun arazi çalışmalarının planlanması (İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ). **Marmara Coğrafya Dergisi**, n. 37, p. 49-62, 2018. DOI: 10.14781/mcd.386104. Disponível em: <https://www-webofscience.ez54.periodicos.capes.gov.br/wos/woscc/full-record/WOS:000425366600004>. Acesso em: 27 dez. 2022.

VERCEZI, J. T. et al. **Estímulos ao senso crítico para além da sala de aula: vivências a partir do trabalho de campo**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA, 15., 2023, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/94640>. Acesso em: 27 abr. 2024.

VIEIRA, N. R. **As questões das geografias do ensino superior e do ensino fundamental a partir da formação continuada do professor e das categorias lugar, paisagem, território e região: um estudo da Diretoria Regional de Ensino de Marília-**

SP. 2007. 380 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101429>. Acesso em: 21 mai. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **7 aulas sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VILLAÇA, F. **Espaço intra-urbano no Brasil**. Studio Nobel, 1998.

YOUNG, M. F. D. O Futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set/dez. 2011.

_____. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, p. 18-37, 2016.

ZIMMERMANN, L. C. et al. **Relato de experiência: o trabalho de campo no ensino de Geografia na rede básica de ensino público**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA, 15., 2023, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/94465>. Acesso em: 27 abr. 2024.

ANEXOS

1 – Questionário inicial com os estudantes

Prezado estudante. O objetivo do questionário é conhecê-lo (a) um pouco melhor, para a pesquisa. Não se preocupe com respostas certas ou erradas, mas apresente o que você sabe nesse momento da melhor maneira possível. Desde já, muito obrigado por sua participação.

Indique sua idade nesse momento: _____

Você é morador do Guará? () Sim () Não

Caso tenha respondido **NÃO**, indique a cidade onde você mora:

Qual transporte você utiliza para ir à escola?

Como você estuda Geografia? (pode responder mais de uma alternativa).

- () Leitura do livro didático e exercícios.
- () Conversa com familiares sobre o conteúdo.
- () Observa o cotidiano onde vive.
- () Segue páginas em redes sociais.
- () Assiste canais do Youtube sobre os temas.
- () Outra. Especifique:

Você gosta de atividades de estudos fora da escola?

() Sim () Não. Justifique a sua resposta

A escola costuma promover atividades como visitas a museus, exposições ou parques?

- () Não, nunca realizou.
- () Sim, mas é raro.
- () Sim, frequentemente.

Caso tenha respondido **SIM**, onde ocorreu?

Caso tenha respondido **SIM**, na pergunta anterior, como a **Geografia** foi desenvolvida?

Já participou de atividades fora da escola com outros grupos ou instituições? () Sim () Não

Caso tenha respondido **SIM**, qual foi o grupo ou instituição e onde a atividade foi desenvolvida?

Você consegue relacionar o aprendizado em Geografia com o seu cotidiano? () Sim () Não

Justifique a sua resposta de forma breve:

Para você, o que significa a palavra **território**?

Para você, o que significa a palavra **poder**?

2 – Roteiro para Entrevista Semiestruturada com o Professor

1 – Conte-me um pouco a respeito de sua trajetória profissional. O que o motivou a se tornar professor de Geografia? Onde e como foi a sua formação inicial?

2 – Você realizou cursos de formação continuada ao longo da vida profissional? O(s) curso(s) teve ênfase no ensino de Geografia? Por qual(ais) razão(ões)?

3 – Durante a formação inicial, o trabalho de campo era uma prática frequente ao longo das disciplinas cursadas? Como eles eram realizados? Havia alguma área específica onde o trabalho de campo era realizado com mais frequência ou não? Nas aulas voltadas para a didática, os professores ensinavam estratégias para realizar o trabalho de campo com os estudantes?

4 – Em sua prática profissional na escola pública, você costuma realizar trabalhos de campo com os estudantes? Onde? Você poderia detalhar um pouco mais as estratégias e formas de realização? E a avaliação?

5 – Para você, existe(m) algum(uns) tema(s) e conteúdo(s) com maior facilidade para desenvolver o trabalho de campo? E dificuldade? Por quais motivos?

6 – Você já utilizou a cidade dos estudantes como referência espacial para o trabalho de campo? O que pensa a respeito disso?

7 – Como você compreende a categoria geográfica do território no contexto pedagógico do ensino e da aprendizagem?

8 – Como você ativa essa categoria durante as aulas? Existe algum tema e conteúdo onde o território é mais privilegiado?

9 – E no trabalho de campo? Como você provoca a leitura territorial mais imediata do espaço vivenciado?

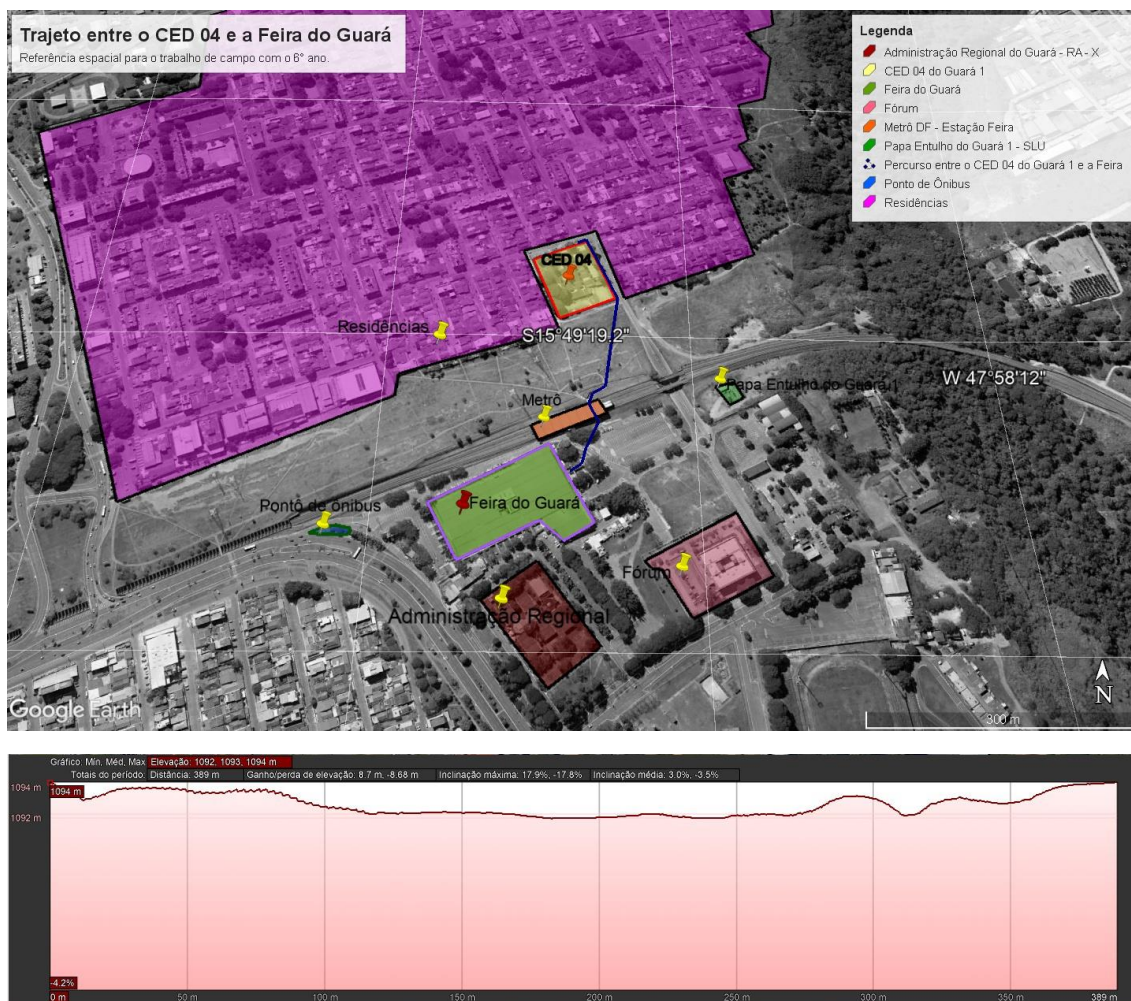
10 – Para você, existem desafios para realizar trabalhos de campo com os estudantes da escola pública? Você poderia detalhar os mais relevantes?

11 – Qual é o valor do trabalho de campo para o ensino e a aprendizagem de Geografia na Educação Básica?

3 – Caderno de Campo – Feira do Guará



Prezado(a) estudante! Finalmente chegamos ao nosso primeiro momento em Trabalho de Campo. Leia e responda as perguntas para registrarmos a aprendizagem em nosso Caderno de Campo. Lembre-se que estamos em um local público, representando o CED 04 do Guará 1. Portanto, vamos aproveitar esse momento de aprendizagem da melhor maneira possível.



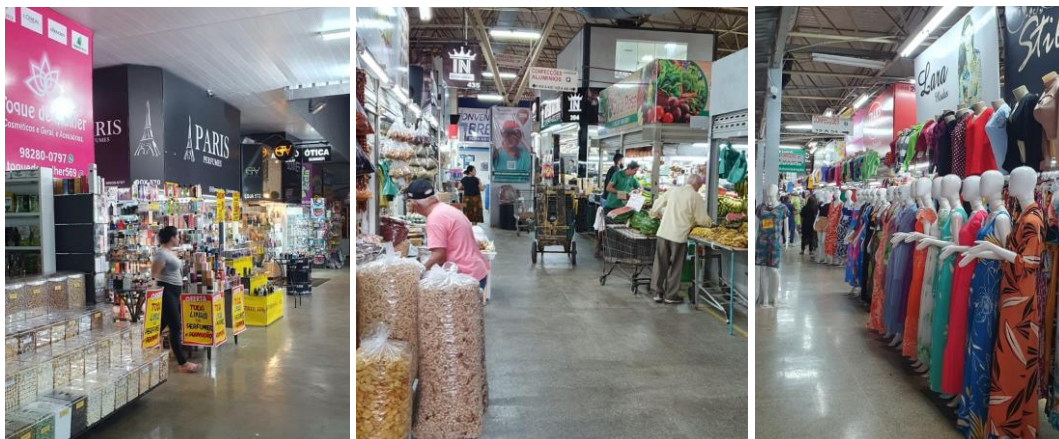
Organizado por Ricardo Chaves de Farias

Perguntas Geográficas de Orientação do Trabalho de Campo

- 1) Ao nos deslocarmos da escola para a feira, observe atentamente os arredores e **relacione** a localização da feira com a vizinhança para responder:
 - a) Como os moradores se relacionam com a feira?

 - b) Quais são os meios de transporte que as pessoas utilizam para chegar na feira?

 - c) É possível que moradores de outras cidades também visitem ou trabalhem na feira? Por quê?



Fonte: FARIAS, 2024.

- 2) Ao entrarmos na feira, **compare** os cheiros dos variados setores. Eles são diferentes ou iguais? Por quê? Descreva também a diversidade de cores e de sons presentes no interior da feira.

- 3) **Descreva** o modo de organização das bancas na feira – o que explica a distribuição e a localização delas? Estão separados por tipos de produtos ou reunidos no mesmo local?

- 4) **Compare** a feira com um supermercado tradicional e responda:
a) quais são as diferenças? e as semelhanças?

- b) Por que existe essa variedade de mercadorias, como frutas/verduras, roupas, peixes, eletrônicos na feira?

- 5) **Identifique** as origens de diferentes mercadorias das feiras e responda:

- a) quais são as prováveis distâncias entre a origem do produto e a feira do Guará? Estão longe ou próximos?

- b) Quais meios de transporte são utilizados para que as mercadorias cheguem aos feirantes?

-
- 6) **Descreva** as condições de segurança na feira. São as mesmas no espaço interno e externo?

-
- 7) **Explique** o valor afetivo da feira para a comunidade do Guará e esclareça como a sua história se relaciona como símbolo dessa cidade.

-
- 8) **Observe** a movimentação de pessoas pela feira e responda:
- a) como está a movimentação de pessoas nesse horário?

-
- b) Essa movimentação é a mesma dos finais de semana e feriados? Por quê?
-

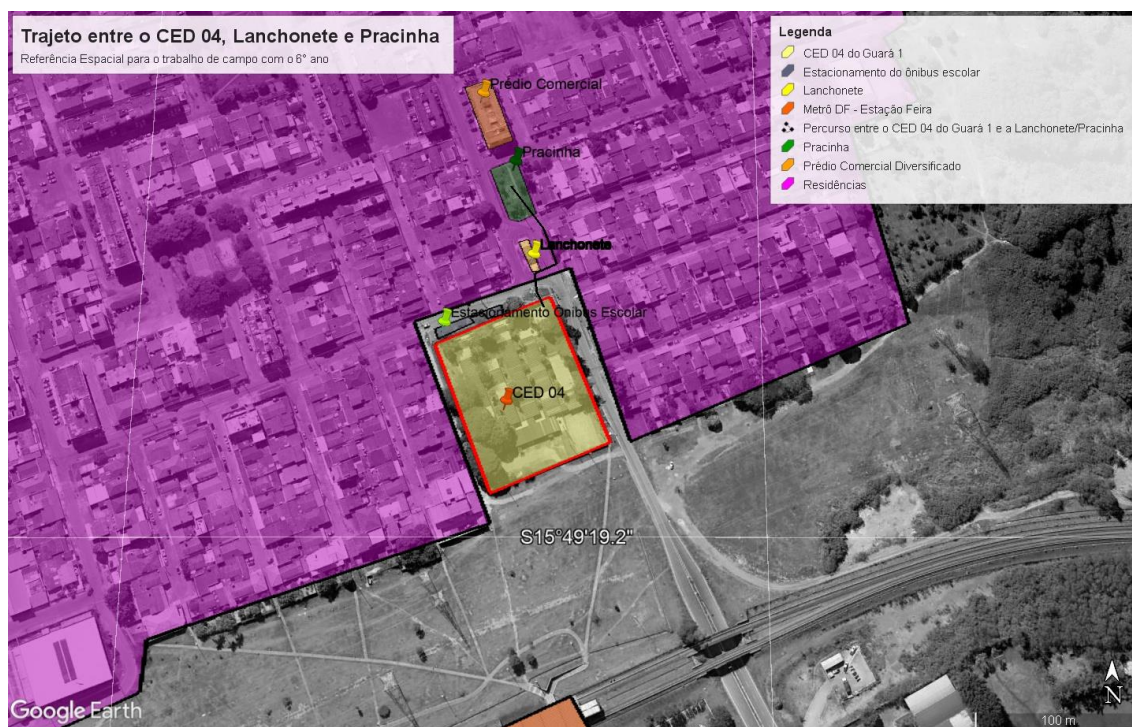
4 – Caderno de Campo – Lanchonete e Praça



Prezado(a) estudante! Esse é o nosso segundo momento de atividade em campo. Agora, vamos explorar um pouco mais a respeito da Geografia construída no cotidiano de vocês em mais dois locais que apareceram nos mapas. Vamos destacar a leitura territorial desse espaço diante das relações existentes entre a comunidade local, comerciantes e estudantes, além de entender como a cidadania pode contribuir com o aperfeiçoamento da cidade e da vida de seus usuários e moradores.

Atenção ao mapa para identificar o nosso curto trajeto a ser percorrido, olhar atento e vamos aproveitar mais um momento de aprendizagem!

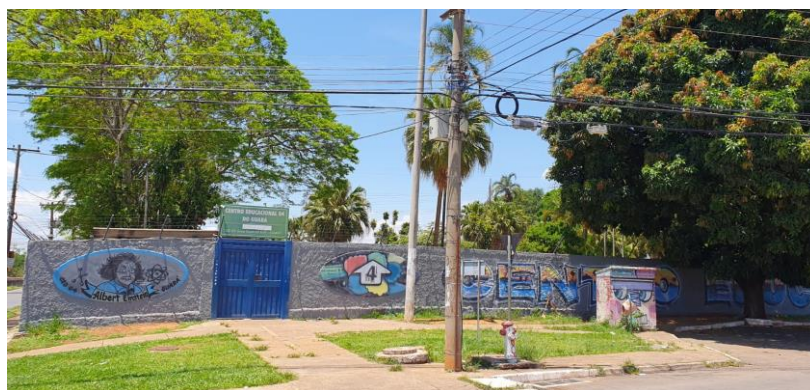
Mapa de Localização Espacial



Organizado por Ricardo Chaves de Farias

Observe atentamente as imagens que representam esse espaço. Elas servem de orientação para o que vamos construir como conhecimento geográfico.

Escola, Lanchonete e Pracinha – Guarã 1 (RA –X) Distrito Federal





Fonte: FARIAS, 2024.

Perguntas Geográficas de Orientação ao Trabalho de Campo

1 – Observe o espaço ao redor e liste o máximo de coisas que demonstrem marcadores de fronteiras territoriais.

2 – Identifique e descreva elementos que revelam o nível de preservação da praça e dos equipamentos para a prática de exercícios.

3 – Ao caminhar até a praça, compare-a com o espaço interno da escola e crie uma pequena lista sobre o que poderia melhorá-la para o uso dos estudantes.

4 – Lembre-se de outras vezes que você utilizou a praça ou a lanchonete. Algum(a) morador(a) da vizinhança já lhe chamou a atenção para um tipo de comportamento que ele(a) considerou indevido? Explique o que ocorreu.

5 – Descubra as razões para a localização e os horários de funcionamento da lanchonete.

6 – A respeito do ambiente urbano, descreva os locais procurados pelos estudantes para amenizar o calor nos dias quentes e explique o porquê dessas escolhas.

7 – Descreva uma semelhança e uma diferença marcante entre o local de trabalho de campo e seu espaço de moradia.

8 – A quadra residencial é composta por praças, casas, prédios residenciais e comerciais. Nem todas as quadras do Guará possuem escolas, o que torna esse espaço diferente dos outros. Desse modo, explique como a movimentação de estudantes impacta a vizinhança.

5 – Situações-problema 1 e 2

SITUAÇÃO-PROBLEMA 1 – FEIRA DO GUARÁ

Prezados estudantes! O trabalho de campo na Feira do Guar´a nos possibilitou encarar a relação desse espaço com a comunidade local, além de moradores de outras cidades que são atraídos pelas mercadorias. O modo como ela se organiza internamente para atender aos clientes foi um ponto que chamou a atenção de vocês, dada a variedade de produtos como roupas, verduras, frutas, temperos, peixes e até eletrônicos. Mas não se encerra por aí. Os feirantes podem descartar parte dos produtos e embalagens nos contêineres, o que atrai trabalhadores informais que atuam como catadores de materiais recicláveis. Assim, a feira movimenta uma economia formal e informal que vai além do visível pelos corredores e bancas. Apesar de interessante e gerar renda para diferentes grupos sociais, podem ocorrer acidentes, como foi o caso do Senhor Antnio (situação hipotética). Ele é catador de materiais recicláveis, buscava materiais como papelão e garrafas plásticas para vender, mas enquanto procurava, cortou a mão com um caco de vidro que estava misturado aos materiais. Por conta disso, precisou se afastar do trabalho durante alguns dias, o que diminuiu a renda de sua família nesse período.

Diante da situação-problema (hipotética) apresentada, responda às perguntas geográficas a seguir:

Por qual motivo ele foi atraído  feira e não ao shopping?	Qual é o provável destino dos materiais encontrados por ele?	O senhor Antnio é um cidadão, portador de direitos. Por qual razão ele realiza essa atividade e não outra, formal, em busca de renda?

Agora que você conhece a dinâmica da Feira do Guará, utilize o repertório que você construiu com o auxílio do trabalho de campo em Geografia e os conceitos de território e cidadania para preencher a tabela a seguir diante da situação-problema apresentada.

Constatação do problema	Solução apresentada	Etapas para se chegar à solução (descreva ao menos três etapas)	Efeito esperado com a solução

CONCEITOS IMPORTANTES PARA SOLUCIONAR A SITUAÇÃO-PROBLEMA	
Território	Cidadania
O território é o espaço delimitado pelo uso do poder. Esse poder está relacionado às ações do Estado, mas também de pessoas comuns e empresas. O território está relacionado ao modo como as pessoas se identificam com o espaço, por essa razão, é comum que as comunidades busquem estratégias para mantê-lo organizado e agradável aos visitantes e usuários cotidianos. Esse fato decorre do vínculo que as pessoas constroem com o espaço que habitam, o que desperta a vontade de mantê-lo em condições de circulação e segurança.	A cidadania consiste no direito a ter direitos e deveres ao viver em sociedade. Embora existam direitos previstos em lei, muitos cidadãos desconhecem ou não utilizam. Por essa razão, é necessário que as pessoas tenham senso crítico para reconhecer situações de injustiças para que os direitos sejam usufruídos ou até mesmo para que novos direitos sejam criados conforme as necessidades.

Situação-Problema 2 – ÁREA EM FRENTE À ESCOLA

Prezados estudantes! Dessa vez, o trabalho de campo no espaço em frente a escola possibilitou outro olhar a respeito da dinâmica da cidade e da existência dos múltiplos territórios no espaço, como os muros, grades e câmeras que os moradores utilizam para demarcar os espaços. Vocês se interessaram pela existência da lanchonete e descobriram, que no passado funcionava uma banca de jornais e revistas. Reconheceram ainda, a importância que o pé de manga representa ao bem-estar dos estudantes nos momentos de calor em uma cidade com poucas árvores. Puderam perceber também, como a praça se relaciona com a comunidade e com a escola, uma vez que ela se torna espaço para os moradores fazerem exercícios e para os estudantes brincarem ou conversarem enquanto esperam a chegada dos ônibus.

Apesar da praça ser importante para as comunidades, certa vez, o grupo de estudantes quis utilizá-la para brincar e conversar até o momento de voltar para casa (situação hipotética), mas ficaram receosos e desistiram da proposta, pois além do mato estar alto, havia lixo espalhado e um grupo de pessoas mais velhas ocupando o espaço para o uso de drogas. Desse modo, diferentes relações de poder se apresentaram em atrito na disputa pelo território.

Diante da situação-problema (hipotética) apresentada, responda às perguntas geográficas a seguir:

Por que essa praça possui equipamentos para a prática de exercícios e as outras não possuem?	O que aconteceria a esse espaço na ausência da praça e das árvores?	Como o mesmo espaço em frente à escola muda ao ser território dos estudantes e das pessoas mais velhas em momentos diferentes?

Agora que você conhece a dinâmica do espaço em frente a escola, utilize o repertório que você construiu com o auxílio do trabalho de campo em Geografia e os conceitos de território e cidadania para preencher a tabela a seguir diante da situação-problema apresentada.

Constatação do problema	Solução apresentada	Etapas para se chegar à solução (descreva ao menos três etapas)	Efeito esperado com a solução

CONCEITOS IMPORTANTES PARA SOLUCIONAR A SITUAÇÃO-PROBLEMA	
Território	Cidadania
O território é o espaço delimitado pelo uso do poder. Esse poder está relacionado às ações do Estado, mas também de pessoas comuns e empresas. O território está relacionado ao modo como as pessoas se identificam com o espaço, por essa razão, é comum que as comunidades busquem estratégias para mantê-lo organizado e agradável aos visitantes e usuários cotidianos. Esse fato decorre do vínculo que as pessoas constroem com o espaço que habitam, o que desperta a vontade de mantê-lo em condições de circulação e segurança.	A cidadania consiste no direito a ter direitos e deveres ao viver em sociedade. Embora existam direitos previstos em lei, muitos cidadãos desconhecem ou não utilizam. Por essa razão, é necessário que as pessoas tenham senso crítico para reconhecer situações de injustiças para que os direitos sejam usufruídos ou até mesmo para que novos direitos sejam criados conforme as necessidades.