



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

**MOBILIZAÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO NA  
INTERPRETAÇÃO DE PRÁTICAS ESPACIAIS POR ALUNOS DO  
ENSINO MÉDIO**

**Daniel Rodrigues Silva Luz Neto**  
Tese de Doutorado

Brasília-DF: maio/2022



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

**MOBILIZAÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO NA INTERPRETAÇÃO DE  
PRÁTICAS ESPACIAIS POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

**DANIEL RODRIGUES SILVA LUZ NETO**

Orientador: Dr. Neio Campos

Tese de Doutorado

Brasília-DF: maio/2022



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

**MOBILIZAÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO NA INTERPRETAÇÃO DE  
PRÁTICAS ESPACIAIS POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Daniel Rodrigues Silva Luz Neto

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do título de Doutor em Geografia na área de concentração Produção do Espaço Urbano, Rural e Regional.

Aprovada por:

---

Neio Campos, Dr. (Universidade de Brasília (UnB))  
(Orientador)

---

Lana de Souza Cavalcanti, Dra. (Universidade Federal de Goiás (UFG))  
(Examinador Externo)

---

Raimundo Lenilde de Araújo, Dr. (Universidade Federal do Piauí (UFPI))  
(Membro Externo)

---

Cristina Maria Costa Leite, Dra. (Universidade de Brasília (UnB))  
(Membro Interno)

---

Maria Edivani Silva Barbosa, Dra. (Universidade Federal de Ceará (UFC))  
(Suplente)

Brasília-DF, 30 de maio de 2022.

## FICHA CATALOGRÁFICA

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. Mobilização do pensamento geográfico na interpretação das práticas espaciais por alunos do Ensino Médio. 2022. 225f. Tese (Doutorado em Geografia), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de Brasília, 2022.

- |                               |                            |
|-------------------------------|----------------------------|
| 1. Práticas espaciais.        | 4. Pensamento geográfico.  |
| 2. Influência da globalização | 5. Alunos do Ensino Médio. |
| 3. Mobilização.               | 6. Interpretação crítica.  |

É permitido à Universidade de Brasília reproduzir cópias desta tese para finalidades acadêmicas. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta tese de doutorado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor.

Daniel Rodrigues Silva Luz Neto

---

## AGRADECIMENTOS

A realização deste sonho não seria possível se não fosse a colaboração de várias pessoas muito queridas. Por isso, sou grato a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram com ele. Primeiramente, sou grato aos meus pais, Luiz Rufino de Paula (*in memoriam*) e Erotildes Rodrigues da Silva, por terem me concedido a oportunidade da existência. Ao meu orientador, professor Dr. Neio Campos, a quem tenho grande apreço e gratidão pelas orientações que contribuíram para a construção da tese.

Sou grato também ao Grupo de pesquisa, Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Geografia (GEAF/UnB); Grupo Investigadores Iberoamericanos en Educación Geográfica (IIEG); Grupo de Trabalho Fundamentos Teóricos e Ensino de Geografia e Grupo de Trabalho Temas e Conteúdos no Ensino de Geografia, ambos do NEPEG, da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Estendo meu agradecimento a todos os meus familiares e amigos, pelo incentivo de sempre. Sem dúvida, os afagos dessas pessoas queridas em momento de encontros, sejam presenciais ou virtuais, foram combustíveis essenciais para esse caminhar.

Aos alunos da educação básica, devo todo o meu apreço pelas trocas possibilitadas pelas nossas relações no processo de ensino e aprendizagem durante todos esses anos. Impossível não se lembrar de muitos momentos de trocas de afetos e conhecimentos que, sem dúvida, permitiram que eu pudesse buscar sempre dar o meu melhor.

Por fim, dedico também aos grupos e sujeitos que lutam por justiça espacial e acreditam sempre em dias melhores. E que sim, oportunizar a apropriação dos conhecimentos científicos é instrumento simbólico potente para a produção da realidade com mais igualdade de acesso aos bens materiais/imateriais produzidos pela humanidade.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar elementos indicadores estruturantes do pensamento geográfico mobilizados para a interpretação de práticas espaciais por alunos da 3ª série do Ensino Médio em duas escolas públicas do Gama, no Distrito Federal, em 2021. O percurso metodológico está fundamentado na abordagem da pesquisa qualitativa e na modalidade participante. Para tanto, além da pesquisa bibliográfica, na pesquisa de campo foram aplicados questionários e feitas mediações pedagógicas por meio da realização de uma oficina pedagógica e aplicações de testes com situações-problema. Para analisar os dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo na identificação de elementos indicadores em palavras ou frases nas argumentações dos sujeitos. A pesquisa está articulada em três eixos centrais: práticas espaciais, pensamento geográfico e a mobilização de elementos do pensamento geográfico por alunos do Ensino Médio. Os resultados indicam que as práticas espaciais referem-se a um conjunto sistêmico de ações sociais espacialmente localizadas e efetuadas cotidianamente por diferentes sujeitos para atender a motivos (necessidades) específicos ou coletivos, mediadas por sistemas de instrumentos materiais-simbólicos. Elas possibilitam a produção, apropriação, reprodução e a organização do espaço geográfico. Essas práticas espaciais têm se tornado cada vez mais complexas diante do contexto de expansão do processo de globalização contemporâneo. Nesse contexto, defende-se a tese de que a mobilização de elementos estruturantes do pensamento geográfico, conceitos e princípios lógicos, são instrumentos simbólicos potentes para a interpretação das práticas espaciais de maneira crítico-reflexiva. Essa tese foi constatada junto aos alunos da 3ª série do Ensino Médio, em duas escolas públicas do Gama, pois ao serem estimulados a resolverem situações-problema com perguntas geográficas por meio do conteúdo da globalização, evidenciaram-se indicadores nos argumentos dos estudantes da mobilização de conceitos e princípios estruturantes do pensamento geográfico na interpretação de práticas espaciais de forma crítico-reflexiva. Portanto, indica-se desenvolver e estimular a mobilização dos conceitos e princípios geográficos como método para o ensino e aprendizagem em Geografia, pois estruturam e orientam a atividade do pensamento geográfico dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Práticas espaciais; Influências da globalização; Mobilização de elementos do pensamento; Interpretação crítico-reflexiva; Método para o ensino.

## ABSTRACT

The objective of this research is to analyze structural indicator elements of geographic thought mobilized for the interpretation of spatial practices by students of the 3rd series of Ensino Médio in two public schools of Gama, in the Federal District, in 2021. The methodological course is based on the research approach qualitative and in a participant modality. For this, apart from the bibliographical research, in the field research we applied questionnaires and some pedagogical mediations by means of the realization of a pedagogical office and application of tests with problem situations. To analyze the data, the content analysis technique was used to identify indicator elements in words or phrases in the arguments of two subjects. The research is articulated in three central elements: spatial practices, geographical thinking and the mobilization of elements of geographical thinking by students of Ensino Médio. The results indicate that spatial practices refer to a systemic set of social actions spatially located and carried out daily by different subjects to attend to specific or collective motives (needs), mediated by systems of material-symbolic instruments. They make possible the production, appropriation, reproduction and organization of the geographical space. These spatial practices have also become increasingly complex in the context of the expansion of the contemporary globalization process. In context, it is defended that the mobilization of structural elements of geographical thought, concepts and logical principles, are powerful symbolic instruments for the interpretation of spatial practices in a critical-reflexive manner. This was verified together with the students of the 3rd series of Ensino Médio, in two public schools of Gama, because we will be encouraged to solve problem-situations with geographical questions through the content of globalization, evidence will be shown in the arguments of two students of mobilization of concepts and structuring principles of geographic thought in the interpretation of spatial practices in a critical-reflexive way. Therefore, it indicates to develop and stimulate the mobilization of two concepts and geographical principles as a method for teaching and learning in Geography, for structuring and guiding the activities of geographical thinking of two subjects.

**Keywords:** Spatial practices; Influences of Globalization; Mobilization of elements of thought; Critical-reflective interpretation; Method for teaching.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Práticas espaciais .....	50
Figura 2 - Influência da globalização nas práticas espaciais.....	51
Figura 3 - Matriz dos eventos.....	70
Figura 4 - Córtex cerebral.....	75
Figura 5 - Modelos baseados nos computadores.....	77
Figura 6 - Pensamento geográfico: uma atividade intelectual.....	78
Figura 7 - Operacionalização do pensar geográfico na mente humana.....	79
Figura 8 - Mobilização de instrumentos simbólicos na interpretação.....	84
Figura 9 - Mobilização a atividade do pensamento.....	91
Figura 10 - Mobilização do pensamento geográfico.....	103
Figura 11 - Princípios lógicos e conceitos geográficos.....	105
Figura 12 - Posição geográfica.....	118
Figura 13 - Conceito de espaço geográfico.....	126
Figura 14 - Escola A (Setor Oeste) .....	139
Figura 15 - Imagem interna da escola A.....	140
Figura 16 - Escola B.....	140
Figura 17 - Imagem interna da Escola B.....	140
Figura 18 - Alunos participantes da pesquisa da Escola A.....	141
Figura 19 - Alunos participantes da pesquisa da Escola B.....	142
Figura 20 - Oficina realizada na Escola A.....	153
Figura 21 - Oficina realizada na Escola B.....	154
Figura 22 - Slide usado na problematização da oficina.....	154
Figura 23 - Globalização como fábula.....	157
Figura 24 - Propaganda de Natal.....	158
Figura 25 - Globalização como ela é.....	160
Figura 26 - Moradores de rua.....	160
Figura 27 - Globalização como possibilidade.....	162
Figura 28 - As tecnologias digitais como possibilidade de representação dos “de baixo”.....	163



## **LISTA DE MAPAS**

Mapa 1 - Distrito Federal e sua organização em Regiões Administrativas.....	25
Mapa 2 - Região Administrativa do Gama, Distrito Federal.....	25
Mapa 3 - Escola A e Escola B.....	27

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisa bibliográfica .....	22
Quadro 2 - Conceitos e princípios da Geografia.....	31
Quadro 3 - Categorização.....	38
Quadro 4 - Quadro de coerência.....	38
Quadro 5 - Princípios lógicos - elementos do pensamento geográfico.....	106
Quadro 6 - Conceitos geográficos - elementos do pensamento geográfico....	120
Quadro 7 - Agendamento das intervenções no campo.....	137
Quadro 8 - Teste 1: situações-problema sobre a globalização como fábula.....	157
Quadro 9 - Teste 2: situações-problema sobre a globalização como perversidade.....	159
Quadro 10-Teste 3:situações-problema sobre a globalização como possibilidade.....	161
Quadro 11- síntese dos conceitos e princípios da Geografia.....	190
Quadro 12 - Procedimento de leitura flutuante para identificar códigos.....	224
Quadro 13 - Procedimento de produção de quadros analíticos com as categorias da produção de dados.....	225
Quadro 14 - Procedimento da discussão dos resultados em dois eixos.....	225

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos alunos por escola.....	142
Gráfico 2 - Faixa etária dos sujeitos.....	143
Gráfico 3 - Gênero dos sujeitos.....	144
Gráfico 4 - Etnia/raça dos sujeitos.....	145
Gráfico 5 - Tipo de moradia dos sujeitos.....	146
Gráfico 6 - Renda familiar dos sujeitos.....	147

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
CEP/CHS	Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília
EM	Ensino Médio
ESCOLA A	Substitui o nome da instituição escolar
ESCOLA B	Substitui o nome da instituição escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
FMI	Fundo Monetário Internacional
GDF	Governo do Distrito Federal
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PPS	Problematizar, Sistematizar e Sintetizar
RA	Região Administrativa
SEEDF	Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1- PERCURSO METODOLÓGICO: PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS OPERACIONALIZADOS NA PESQUISA.....</b>	<b>19</b>
1.1 Procedimento bibliográfico.....	19
1.2 Procedimento de pesquisa de campo.....	24
1.3 Procedimento de análise dos dados.....	35
<b>CAPÍTULO 2- PRÁTICAS ESPACIAIS, GLOBALIZAÇÃO E IMPORTÂNCIA SOCIAL DA GEOGRAFIA ESCOLAR.....</b>	<b>41</b>
2.1 Práticas espaciais na perspectiva da Geografia.....	41
2.2 Globalização contemporânea e seus impactos nas práticas espaciais.....	51
2.3 A importância social da Geografia Escolar: desenvolver e estimular a mobilização do pensamento geográfico do aluno.....	61
<b>CAPÍTULO 3- PENSAMENTO GEOGRÁFICO: CONCEITOS E PRINCÍPIOS ESTRUTURANTES COMO MÉTODO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA.....</b>	<b>72</b>
3.1 Processos cognitivos do pensamento geográfico.....	72
3.2 As marcas do humano na mobilização do pensamento geográfico.....	81
3.3 Pensamento geográfico na Educação Básica: conceitos e princípios geográficos estruturantes.....	94
3.4 Conceitos e princípios lógicos: elementos estruturantes do pensamento geográfico.....	103
<b>CAPÍTULO 4 - ESTÍMULO À MOBILIZAÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS DO GAMA-DF... </b>	<b>135</b>
4.1 Caracterização dos participantes da pesquisa: alunos das escolas A e B.....	135
4.2 Pré-teste: oficina pedagógica sobre a temática globalização.....	153
4.3 Aplicação de testes: resolução de situações-problema em situação geográfica frente à temática globalização.....	155
<b>CAPÍTULO 5- ELEMENTOS INDICADORES DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO MOBILIZADOS NA INTERPRETAÇÃO DE PRÁTICAS ESPACIAIS POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS NO GAMA-DF.....</b>	<b>165</b>
5.1 Princípios lógicos da Geografia mobilizados por alunos na interpretação de práticas espaciais frente à temática globalização.....	166
5.2 Conceitos da Geografia mobilizados pelos alunos na interpretação de práticas espaciais frente à temática globalização.....	180
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>195</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>203</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>215</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>218</b>

## INTRODUÇÃO

As práticas espaciais referem-se a um conjunto sistêmico de ações sociais espacialmente localizadas e efetuadas cotidianamente por diferentes sujeitos para atender a motivos (necessidades) específicos ou coletivos, mediadas por sistemas de instrumentos materiais-simbólicos. Elas possibilitam a produção, apropriação, reprodução e a organização do espaço geográfico. Essas práticas espaciais têm se tornado cada vez mais complexas diante do contexto de expansão do processo de globalização contemporânea.

A globalização é um conceito complexo e com muitos significados, a depender do olhar de quem a interpreta, bem como de suas várias dimensões, sejam elas econômicas, políticas ou culturais (SANTOS, 1997). Parte-se do entendimento da globalização contemporânea na dimensão do processo de influência da internacionalização do mundo capitalista, que se efetiva por múltiplos atores sociais em suas práticas espaciais cotidianas.

Trata-se de um processo que pode implicar em várias interferências nas práticas espaciais, sejam elas em escala local, regional, nacional ou global, uma vez que a globalização se manifesta na espacialidade como fábula, perversidade e possibilidade (SANTOS, 2015). Segundo o autor, o mundo aparente nos é apresentado como se fosse igualitário e justo, com ideias difundidas por narrativas de que todos têm acesso às benesses da produção material-simbólica da humanidade, mas na realidade é constituído por contradições em que as condições de existência se concentram nas mãos de poucos afortunados. Por outro lado, os atores não hegemônicos, por meio da tomada de consciência e apropriação dos sistemas técnicos, podem produzir outra globalização que seja justa para todos (SANTOS, 2015).

A interpretação de forma crítico-reflexiva desse contexto por estudantes do Ensino Médio amplia-se com a mobilização de elementos conceituais, como os do pensamento geográfico. Desse modo, a mobilização dos conceitos – espaço, território, lugar, paisagem, região, entre outros – e de princípios lógicos – localização, delimitação, escala, rede, descrição, conexão, entre outros – são instrumentos simbólicos mediadores que potencializam a atividade intelectual dos estudantes para análise e interpretação geográfica dos impactos da globalização nas práticas espaciais na contemporaneidade.

A delimitação desse objeto – mobilização do pensamento geográfico na interpretação de práticas espaciais por alunos do Ensino Médio – insere-se na área de pesquisa da Geografia Escolar, que se preocupa com a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, seja na

Educação Básica, seja no Ensino Superior. Como componente disciplinar curricular da Educação Básica, sua função geral é propiciar condições para desenvolver o pensamento geográfico dos estudantes a fim de realizar análises geográficas e orientar as práticas espaciais cotidianas (CAVALCANTI, 2013b, 2019, 2021).

A Educação Básica é constituída de três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2017). Os estudantes da 3ª série do Ensino Médio fazem parte da terceira etapa, na qual os sujeitos envolvidos, previstos pelos normativos, estão na faixa etária entre 16 e 17 anos. Essa etapa tem como objetivo aprimorar os conhecimentos adquiridos anteriormente (BRASIL, 1996).

No caso da Geografia, enquanto componente curricular, ela poderá contribuir para ampliar as atividades intelectuais dos alunos pela apropriação e mobilização do pensamento geográfico. Com os estudantes de escolas públicas no Gama, Distrito Federal (DF), também não é diferente, pois eles já tiveram a possibilidade de acesso ao desenvolvimento de elementos estruturadores do pensamento geográfico por meio do trabalho pedagógico com os conteúdos durante todo o processo de escolarização básica. Tais sujeitos podem ser estimulados a mobilizar elementos do pensamento geográfico como instrumentos simbólicos potentes para mediar a interpretação de práticas espaciais por meio dos conteúdos geográficos trabalhados nas aulas de Geografia, como a globalização, por exemplo.

Parte-se da compreensão de que a relação com o mundo se dá por atividades mediadas, seja por instrumentos materiais (um machado, carro) ou por instrumentos simbólicos (conceitos, linguagens, ideias). Embora Vygotsky (2007) reconheça diferenças fundamentais entre esses elementos, ele os considera como instrumentos em virtude da função mediadora que os caracteriza. Para ele:

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc) é análoga à invenção e o uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (VYGOTSKY, 2007, p. 52).

Segundo o autor, os conceitos são os instrumentos simbólicos mediadores que criam maiores possibilidades para as atividades psicológicas humanas do que as operações mentais não mediadas com esses signos, como as atividades praticadas pelos macacos. Nesse sentido, defende-se a tese de que a mobilização de elementos estruturantes do pensamento geográfico, conceitos e princípios lógicos, são instrumentos simbólicos potentes para a interpretação das práticas espaciais de maneira crítico-reflexiva. Em consonância com essa compreensão,

Cavalcanti (2017, 2019, 2021) também defende que os conceitos geográficos são instrumentos simbólicos fundamentais para serem operados intelectualmente na relação do sujeito com o mundo.

A motivação para a pesquisa está relacionada à minha experiência como professor de Geografia da Educação Básica desde o ano de 2008, à participação em grupos de pesquisas e em eventos acadêmicos desde 2016, os quais me levaram a refletir e a indagar sobre a potencialidade da mobilização dos conceitos e princípios lógicos da Geografia para a interpretação das práticas espaciais.

Esse interesse me levou a realizar uma pesquisa de mestrado relacionada à utilização dos conceitos e princípios por dois professores de Geografia em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, defendida em dezembro de 2019 (LUZ NETO, 2019). Durante essa pesquisa, seus fundamentos teóricos, conjuntamente com os que foram discutidos na minha relação em grupos de pesquisas e eventos acadêmicos, indicaram para a orientação dos conceitos e princípios como instrumentos potentes para os sujeitos analisarem a realidade geograficamente.

Dada essa constatação teórica, surgiu a necessidade de continuar essa reflexão com estudantes do Ensino Médio em razão da seguinte questão problematizadora: afinal, em situação prática de experimentação em sala de aula, é possível identificar elementos indicadores estruturantes do pensamento geográfico, conceitos e princípios, mobilizados por alunos do Ensino Médio como instrumentos simbólicos potentes na interpretação de práticas espaciais? Quais?

Partiu-se da suposição de que, ao se estimular alunos na resolução de situações-problema orientados com perguntas geográficas, por meio do conteúdo de globalização, poder-se-ia levá-los a mobilizar elementos indicadores estruturantes do pensamento geográfico para interpretar práticas espaciais.

Para responder à questão problematizadora, a pesquisa teve como objetivo geral analisar elementos indicadores estruturantes do pensamento geográfico mobilizados para a interpretação de práticas espaciais por alunos da 3ª série do Ensino Médio em duas escolas públicas do Gama, no Distrito Federal, em 2021.

Para se alcançar esse objetivo geral, traçaram-se os seguintes objetivos específicos:

- Discutir fundamentos teóricos sobre práticas espaciais, temática da globalização contemporânea e o papel do ensino de Geografia nesse contexto;
- Desvelar a importância do pensamento geográfico para os alunos na Educação Básica;
- Caracterizar aspectos socioeconômicos e de conhecimentos prévios dos estudantes



participantes da pesquisa;

- Estimular a mobilização de elementos estruturantes do pensamento geográfico na interpretação de práticas espaciais dos alunos por meio da resolução de situações-problema frente à temática globalização;
- Identificar elementos indicadores estruturantes do pensamento geográfico mobilizados na interpretação de práticas espaciais por alunos produzidos a partir das aplicações das resoluções das situações-problema mencionadas anteriormente.

Para cumprir esses objetivos, apropriou-se da abordagem qualitativa na produção e análise dos dados, que foram operacionalizados pelo procedimento bibliográfico e de campo. Em termos estruturais, o trabalho está organizado em cinco capítulos, a saber: capítulo 1, Percurso metodológico: procedimentos e instrumentos operacionalizados na pesquisa, que tem como intenção apresentar os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Como embasamentos teóricos deste capítulo metodológico, foram utilizados autores como Bardin (2011), Cavalcanti (2017, 2019), GDF (2014), Gerhardt e Silveira (2009), Gil (2008), Gonsalves (2001), Japiassú e Marcondes (2008), Lakatos (2003), Leão e Madeira (2018), Luz Neto (2019, 2022), Marconi e Lakatos (2003), Menezes e Kaercher (2017), Minayo (2009), Morais (2022), Moreira (2015a), Quincas, Leão e Madeira (2018), Pessôa (2012), Santos (2015), Severino (2007), Silva (2021), Tozoni-Reis (2009). Em termos estruturais, o capítulo está organizado em três seções, que constituem as respectivas etapas da pesquisa, a saber: 1.1 Procedimento bibliográfico; 1.2 Procedimento de campo; 1.3 Procedimento de análise de dados.

O capítulo 2 tem como título Práticas espaciais, globalização e importância social da Geografia Escolar. Esse capítulo tem o objetivo de discutir fundamentos teóricos sobre práticas espaciais, temática da globalização contemporânea e o papel do ensino de Geografia nesse contexto. Nele, utilizou-se o procedimento bibliográfico para discutir fundamentos teóricos relacionados às práticas espaciais, processo de globalização e a importância social do ensino de Geografia. O capítulo está estruturado em três seções: 2.1 Práticas espaciais na perspectiva da Geografia; 2.2 Globalização contemporânea e seus impactos nas práticas espaciais; 2.3 A importância social da Geografia Escolar: desenvolver e estimular a mobilização do pensamento geográfico do aluno. Como embasamentos teóricos, foram utilizados autores como: Abbagnano (2007), Almeida *et al.* (2019), Carli (2020), Castellar (2019), Cavalcanti (2013a, 2013b, 2022a, 2022b), Charlot (2000, 2010), Christan e Souza (2020), Copatti (2019), Corrêa (2007, 2012a), Freire (2015), Golledge (2002), Hobsbawm (2007), Lefebvre (2001, 2006), Luria (1990), Luz Neto (2019), Martins (2016), Massey (2015), Moraes (2010, 2019), Moreira (2007, 2017),

Santos (1997, 2013, 2014, 2015, 2020), Schatzki (2015), Shulman (2014), Silveira (1999), Simonsen (2007), Soja (2010), Souza (2015), Straforini (2018), Tao, Cai e Xiao Chen (2019), Turker (2021), Vygotsky (2007) Young (2007).

O Capítulo 3, Pensamento geográfico: conceitos e princípios estruturantes como método para o ensino de Geografia, tem como objetivo desvelar a importância do pensamento geográfico para os alunos na Educação Básica. Para isso, efetuou-se pesquisa bibliográfica sobre processos cognitivos, aprendizagem geográfica, pensamento geográfico, conceitos e princípios geográficos. O capítulo está organizado em quatro seções: 3.1 Processos cognitivos do pensamento geográfico; 3.2 As marcas do humano na mobilização do pensamento geográfico; 3.3 Pensamento geográfico na Educação Básica: conceitos e princípios geográficos estruturantes; e 3.4 Conceitos e princípios lógicos: elementos estruturantes do pensamento geográfico. Como aporte teórico, utilizaram-se autores como: Almeida e Martins (2019), Abbagnano (2007), Aragão (2019), Castells (1999), Castro (2012), Cavalcanti (2015, 2019, 2022a, 2022b), Charlot (2000, 2012), Chauí (2020), Claudino (2019), Claval (2015), Copatti (2020, 2021), Corrêa (2000, 2004, 2007, 2012a), Dortzbach *et al.* (2020), Dias (2012), Dutra Neto *et al.* (2017), Fonseca e Caracristi (2009), Golledge (2002), Gomes (2012, 2017), González (2015), Haesbaert (2010, 2014, 2019), Harvey (2014), Japiassú e Marcondes (2008), Lefebvre (2006), Leontiev (2004, 2010, 2012, 2014), Lessa e Tonet (2011), Lévy (2010), Martins (2016), Massey (2015), Moreira (2001, 2007, 2012, 2015a, 2015b, 2019, 2021), Oliveira (1996), Pino (2005), Raffestin (1993), Santos (2012a, 2012b, 2013, 2014, 2015, 2020), Sternberg (2008, 2010), Silva *et al.* (2010), Silveira (1999), Souza (2015), Spink e Frezza (2013), Sposito (2004), Straforini (2018), Teixeira (2011), Vygotsky (2007, 2009, 2010a, 2010b), Wulf (2016).

O Capítulo 4, Estímulo à mobilização do pensamento geográfico com alunos do Ensino Médio em escolas públicas do Gama-DF, tem dois objetivos. Primeiro, caracterizar aspectos socioeconômicos e de conhecimentos prévios dos estudantes participantes da pesquisa; segundo, estimular a mobilização de elementos estruturantes do pensamento geográfico na interpretação de práticas espaciais dos alunos por meio da resolução de situações-problema frente à temática globalização. Para cumprir os dois objetivos específicos, realizaram-se ações de pesquisa participante como mediadora pedagógica em três momentos: no primeiro, aplicaram-se questionários; no segundo, realizou-se uma oficina pedagógica; e, no terceiro, aplicaram-se testes com situações-problema. Como embasamento teórico basilar, fundamentou-se em autores discutidos nos capítulos 2 e 3, entre outros. Em termos estruturais, o capítulo está

sistematizado em três seções: 4.1 Caracterização dos participantes da pesquisa: alunos das escolas A e B; 4.2 Pré-teste: oficina pedagógica sobre a temática globalização; 4.3 Aplicação de testes: resolução de situações-problema em situação geográfica frente à temática globalização.

Por fim, o Capítulo 5, Elementos indicadores do pensamento geográfico mobilizados na interpretação de práticas espaciais por alunos do Ensino Médio em escolas públicas no Gama-DF, tem como objetivo identificar elementos indicadores estruturantes do pensamento geográfico mobilizados na interpretação de práticas espaciais por alunos produzidos a partir das aplicações das resoluções das situações-problema mencionadas anteriormente. Para tanto, utilizou-se a técnica de pesquisa da análise de conteúdo para identificar códigos, elencá-los nos quadros analíticos e discuti-los, conforme Bardin (2011). E para discutir os resultados, utilizou-se o embasamento teórico elencado nos capítulos 2 e 3. Em termos de estrutura, o capítulo contempla duas seções: 5.1 Princípios lógicos da Geografia mobilizados por alunos na interpretação de práticas espaciais frente à temática globalização; 5.2 Conceitos da Geografia mobilizados pelos alunos na interpretação de práticas espaciais frente à temática globalização; e considerações finais. O embasamento teórico está em conformidade com os autores elencados nos capítulos 2 e 3. A pesquisa se articulou em três eixos centrais: práticas espaciais no contexto de globalização contemporânea, pensamento geográfico e a mobilização dos elementos estruturantes do pensamento geográfico por alunos do Ensino Médio.

## **CAPÍTULO 1- PERCURSO METODOLÓGICO: PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS OPERACIONALIZADOS NA PESQUISA**

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Como embasamentos teóricos, utilizaram-se os seguintes autores: Bardin (2011), Cavalcanti (2017, 2019, 2022b), GDF (2014), Gerhardt e Silveira (2009), Gil (2008), Gonsalves (2001), Japiassú e Marcondes (2008), Lakatos (2003), Leão e Ladeira (2018), Luz Neto (2019, 2022), Marconi e Lakatos (2003), Menezes e Kaercher (2017), Minayo (2009), Morais (2022), Moreira (2015a), Quincas e Pessôa (2012), Reis (2009), Santos (2015), Severino (2007), Silva (2021). Em termos estruturais, o capítulo está organizado em três seções, que constituem as respectivas etapas da pesquisa, a saber: 1.1 Procedimento bibliográfico; 1.2 Pesquisa de campo; e 1.3 Procedimento de análise dos dados.

### **1.1 Procedimento bibliográfico**

O percurso metodológico diz respeito a uma construção realizada pelo pesquisador. De acordo com Gonsalves (2001), deve contemplar aspectos teóricos, técnicos e criativos. Segundo a autora, “o percurso metodológico se refere ao caminho trilhado para que você atinja os objetivos que definiu” (GONSALVES, 2001, p. 61).

Pessôa (2012) também concorda com essa perspectiva da construção metodológica pelas escolhas do pesquisador. Assim, para Pessôa (2012, p. 2), “[...] a escolha do caminho metodológico é de responsabilidade do pesquisador e está em consonância com seus princípios filosóficos e postura, frente a realidade em que vive”.

Já o método é a forma (visão) como vão ser operadas intelectualmente as análises e interpretações do objeto pesquisado mediadas pelas escolhas metodológicas. Nesse sentido, segundo Sposito (2004), o método é um sistema intelectual que permite analiticamente interpretar a realidade a partir de um ponto de vista, que é intelectualmente construído.

Concorda-se com os argumentos apresentados por Gonçalves (2001), Pessôa (2012) e Sposito (2004), a respeito da construção do caminho metodológico e que não há neutralidade na produção do conhecimento científico, em especial, nas ciências sociais, em que a tese está inserida. Por isso, parte-se da concepção interpretativa da realidade de método da Geografia Crítica (baseada no materialismo histórico-dialético) de que os fenômenos geográficos da

realidade apresentam em suas essências aparências, contradições e possibilidades. Na perspectiva de ensino, na mesma linha do materialismo histórico-dialético, parte-se do entendimento da psicologia histórico-cultural de que os instrumentos simbólicos potencializam a interpretação e a atuação dos sujeitos nas práticas cotidianas.

Esse método é operado de maneira dialogada com outras fontes filosóficas, pois o mundo contemporâneo é muito complexo e exige do interpretante a aproximação com outras correntes filosóficas além da visão de mundo do pesquisador. Além disso, quando se trata dos processos educativos, como o ensino de Geografia, não é diferente, uma vez que a aprendizagem geográfica opera com muitas geografias, seja na área de pesquisa em ensino, seja na prática educativa na Educação Básica. Quincas, Leão e Ladeira (2018) ratificam essa assertiva quando afirmam que o ensino de Geografia na escola básica ocorre com diferentes procedimentos teórico-metodológicos, ora pode ser identificada uma Geografia Tradicional, ora uma Geografia Crítica.

Para a concretização dos objetivos definidos nesta pesquisa, optou-se pela abordagem metodológica da pesquisa qualitativa explicativa em virtude de o objeto e do objetivo da pesquisa estarem associados à compreensão de significados sobre a forma de pensar geograficamente de diferentes sujeitos/atores<sup>1</sup> sociais em instituições educacionais da Educação Básica.

A abordagem qualitativa possibilita interpretações com maior profundidade sobre os fenômenos a serem explorados (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Em conformidade com Minayo (2009, p. 21), “a pesquisa qualitativa [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

A abordagem qualitativa, portanto, permite várias metodologias, entre elas, a de

---

<sup>1</sup> O uso das expressões sujeitos ou atores sociais é concebida neste estudo como uma construção humana histórico-cultural, que atua e promove mudanças nas práticas espaciais, as quais produzem e organizam o espaço geográfico. Ferreira (2017) realizou um estudo comparativo sobre as diferenças entre sujeito, ator e agente. A autora chegou à conclusão de que apesar de eles quererem construir conceitos hegemônicos, se entrelaçam, diluindo-se as fronteiras entre si. Assim, após o estudo comparando-os, obtiveram-se os seguintes resultados: os sujeitos individuais chegam aos sujeitos sociais; do sujeito social chega-se ao ator. O ator social diz respeito ao sujeito que assume uma função social (agente). E, por fim, os sujeitos tornam-se agentes, que com determinados propósitos podem promover transformações sociais.

A perspectiva de Santos (2013, 2014, 2015), à qual se remete neste estudo, traz a ideia de atores hegemônicos/verticais/homens rápidos (grandes empresas, organismos internacionais, capital financeiro, países ricos, entre outros) e não hegemônicos/horizontais/homens lentos (pobres, sem-terra, sem-teto, indígenas, quilombolas, periféricos, sertanejos, caçaras, migrantes, refugiados, trabalhadores, países pobres, entre outros). Esses são a maioria, e as efervescências de outra globalização, já em processo histórico de construção, partem desses atores. Concorda-se com o autor e parte-se dessa visão de mundo.

pesquisa participante, na qual o pesquisador participa de forma sistemática, ao longo de toda a pesquisa. De acordo com Severino (2007, p. 120), “a pesquisa participante é aquela em que o pesquisador para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades”.

A pesquisa participante realizada na tese teve como objetivo mediar pedagogicamente a produção das informações empíricas. Por tais motivos, entende-se como pesquisa participante, como mediadora pedagógica. Com relação às escolhas dos procedimentos e das técnicas de pesquisa, estas devem estar correlacionadas à natureza da pesquisa, isto é, ao objeto, à problematização, aos objetivos e aos sujeitos (MARCONI; LAKATOS, 2003). Por isso, definiu-se a pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e análise do conteúdo como procedimentos metodológicos, os quais constituíram as três etapas metodológicas que permitiram a produção de informação empírica, organização, análise, interpretação e discussão dos resultados.

Na primeira etapa da pesquisa, realizou-se a pesquisa bibliográfica, buscaram-se fundamentos teórico-metodológicos relacionados ao tema mobilização do pensamento geográfico na interpretação de práticas espaciais por alunos do Ensino Médio. Para Tozoni-Reis (2009, p. 25), “a pesquisa bibliográfica tem como principal característica o fato de que o campo onde será feita a produção dos dados é a própria bibliografia sobre o tema ou o objeto que se pretende investigar”.

Fundamentado nisso, estabeleceu-se o critério metodológico de busca sistemática por unidade temática e conceitual: as unidades temáticas foram sobre práticas espaciais, globalização, Geografia Escolar, pensamento geográfico, processos cognitivos, metodologia de resolução de situações-problema e situação geográfica; e as unidades conceituais foram sobre conceitos e princípios lógicos estruturantes do pensamento geográfico.

Tais pesquisas ocorreram em bibliotecas virtuais – livros, teses, dissertações, na rede mundial de computadores, em sites e endereços de plataformas de divulgação científica, como *Scielo Scientific Electronic Library Online*; Google Acadêmico; *World Wide Science*; Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BRASIL, 2022); *Academia.edu*; *Dialnet*, *Researchgate*, dentre outros, e contou também com o uso do acervo do pesquisador.

Para Tozoni-Reis (2009), a pesquisa bibliográfica deve ser sistematizada para que se tenha os resultados esperados, e um dos principais instrumentos é o fichamento bibliográfico.

Por esse motivo, utilizou-se o instrumento de fichamento bibliográfico após a seleção do material e uma primeira leitura; depois, foram feitos destaques de palavras e frases no caderno de notas e, por fim, realizaram-se os fichamentos feitos em conformidade com o tema ou conceito necessário à fundamentação do objeto, os quais se encontram descritos no Quadro 1.

**Quadro 1:** Pesquisa bibliográfica.

Capítulos	Eixo temático/ categorias	Autores
Seções		
<b>Capítulo I</b>		
1. Percurso metodológico: procedimentos e instrumentos operacionalizados na pesquisa		
1.1	Procedimento bibliográfico	Gerhardt e Silveira (2009), Gonsalves (2001), Lakatos (2003), Minayo (2009), Quincas, Leão e Madeira (2018), Pessôa (2012), Severino (2007), Tozoni-Reis (2009).
1.2	Procedimento de pesquisa de campo	Bardin (2011), Cavalcanti (2017, 2019, 2022b), Gil (2008), Gonsalves (2001), GDF (2014), Luz Neto (2019, 2022), Morais (2022), Menezes e Kaercher (2017), Moreira (2015a), Silva (2021), Marconi e Lakatos (2003), Severino (2007), Santos (2015).
1.3	Procedimento de análise dos dados	Bardin (2011), Cavalcanti (2019), Japiassú e Marcondes (2008), Lakatos e Marconi (2003), Moreira (2015a).
<b>Capítulo II</b>		
2. Práticas espaciais, globalização e importância social da Geografia Escolar		
2.1	Práticas espaciais na perspectiva da Geografia	Christan e Souza (2020), Corrêa (2007, 2012a), Lefebvre (2006), Moreira (2017, 2007), Santos (2014, 2015, 2020), Schatzki (2015), Simonsen (2007), Soja (2010), Souza (2015), Straforini (2018), Tao, Cai e Xiao Chen (2019).
2.2	Globalização contemporânea e seus impactos nas práticas espaciais	Hobsbawm (2007), Massey (2015), Santos (1997, 2013, 2014, 2015, 2020), Soja (2010), Turker (2021).
2.3	A importância social da Geografia Escolar: desenvolver e estimular a mobilização do pensamento geográfico do aluno	Abbagnano (2007), Almeida <i>et al.</i> (2019), Carli (2020), Castellar (2019), Cavalcanti (2013a, 2013b, 2022a, 2022b), Charlot (2000), Copatti (2019), Freire (2015), Golledge (2002), Lefebvre (2001), Luria (1990), Luz Neto (2019), Martins (2016), Massey (2015), Moraes

		(2010, 2019), Santos (2012b, 2014), Shulman (2014), Silveira (1999), Vygotsky (2007), Young (2007).
<b>Capítulo III</b>		
<b>3. Pensamento geográfico: conceitos e princípios estruturantes como método para o ensino de Geografia</b>		
3.1	Processos cognitivos do pensamento geográfico	Alencar e Rengifo-Herrera (2020), Fonseca (2018), Herculano-Houzel (2013), Oliveira (1996), Pino (2005), Santos (2020), Sternberg (2008, 2010), Teixeira (2011), Vygotsky (2009).
3.2	As marcas do humano na mobilização do pensamento geográfico	Cavalcanti (2015, 2019, 2022a, 2022b), Charlot (2000, 2012), Chauí (2020), Leontiev (2004, 2010, 2012, 2014), Luz Neto (2019, 2022), Moreira (2015a), Pino (2005), Straforini (2018), Vygotsky (2007, 2009, 2010a, 2010b), Straforini (2018).
3.3	Pensamento geográfico na Educação Básica: conceitos e princípios geográficos estruturantes	Almeida e Martins (2019), Abbagnano (2007), Aragão (2019), Cavalcanti (2015, 2019, 2022a, 2022b), Chauí (2020), Claudino (2019), Claval (2015), Copatti (2020, 2021), Golledge (2002), Gomes (2017), González (2015), Japiassú e Marcondes (2008), Leontiev (2004, 2014), Lessa e Tonet (2011), Martins (2016), Moreira (2015a, 2021), Oliveira (1996), Santos (2012, 2014), Santos (2020), Spink e Frezza (2013), Sposito (2004), Teixeira (2011), Vygotsky (2009).
3.4	Conceitos e princípios lógicos: elementos estruturantes do pensamento geográfico	Castells (1999), Castro (2012), Claval (2015), Corrêa (2000, 2004, 2007, 2012a, 2012b), Dias (2012), Dutra Neto <i>et al.</i> (2017), Dortzbach <i>et al.</i> (2020), Fonseca e Caracristi (2009), Gomes (2012, 2017), Haesbaert (2010, 2014, 2019), Harvey (2014), Lefebvre (2006), Lévy (2010), Martins (2016), Massey (2015), Moraes (2007), Moreira (2001, 2002, 2007, 2009, 2012, 2015a, 2015b, 2019, 2021), Raffestin (1993), Sposito (2004), Santos (2012a, 2012b, 2013, 2014, 2015), Silva <i>et al.</i> (2010), Silveira (1999), Souza (2015), Wulf (2016).

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021).

A organização da pesquisa bibliográfica, por meio de busca sistemática nos bancos de dados e do acervo pessoal, foi crucial para a construção teórico-conceitual das categorias de análise centradas nos conceitos e princípios lógicos escolhidos previamente como método da



mobilização do pensamento geográfico. Isso porque o acesso aos materiais no gabinete ou nos acervos das plataformas digitais possibilitou a realização de leituras, registros no caderno de notas e fichamentos com o objetivo de identificar os códigos contendo os conceitos e princípios geográficos, categorias da pesquisa.

Posteriormente, realizou-se a discussão teórica dessas categorias, já definidas previamente, como sendo a mobilização de elementos estruturantes do pensamento geográfico indicado como método para o ensino e aprendizagem em Geografia, e passou-se para a etapa seguinte, o trabalho de campo, cuja elaboração será explicada adiante.

## **1.2 Procedimento de pesquisa de campo**

Na segunda etapa da pesquisa, foi realizada a pesquisa de campo. Para isso, utilizaram-se ações de pesquisa participante, a qual foi operacionalizada em três momentos: aplicação de questionário, realização de uma oficina e aplicações de testes com situações-problema.

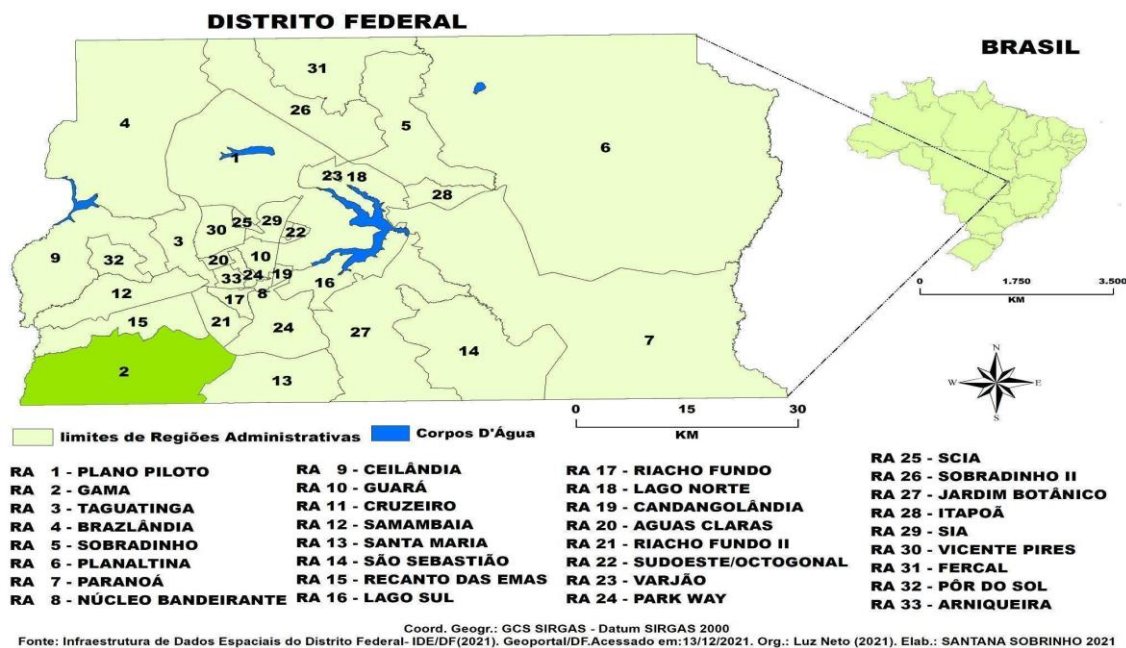
### **1.2.1 As escolhas metodológicas**

Segundo Menezes e Kaercher (2017), a atividade intelectual não é neutra, mas feita de escolhas. Por isso, o pesquisador deve realizar escolhas que orientem o caminho da pesquisa e ter consciência de que ele não saberá de tudo. Nesse sentido, foi necessário fazer algumas escolhas metodológicas para delimitar o objeto de pesquisa.

O recorte espacial selecionado foi a Região Administrativa do Gama (RA), no Distrito Federal (DF), motivada em virtude de o pesquisador residir e atuar profissionalmente nessa RA como professor de Geografia da rede pública de ensino da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF).

O DF é um dos 27 entes da federação brasileira, criado para a construção da capital federativa, Brasília, que apresenta algumas particularidades na sua organização territorial por acumular competência de Estado e município. Por isso, organiza-se em Regiões Administrativas (RAs) com o intuito de facilitar a gestão do território e não em municípios, como os demais entes federativos. Atualmente, o DF tem 33 RAS (GDF, 2020). Conforme mostra o Mapa 1. O Gama é uma dessas RAs, a número 2.

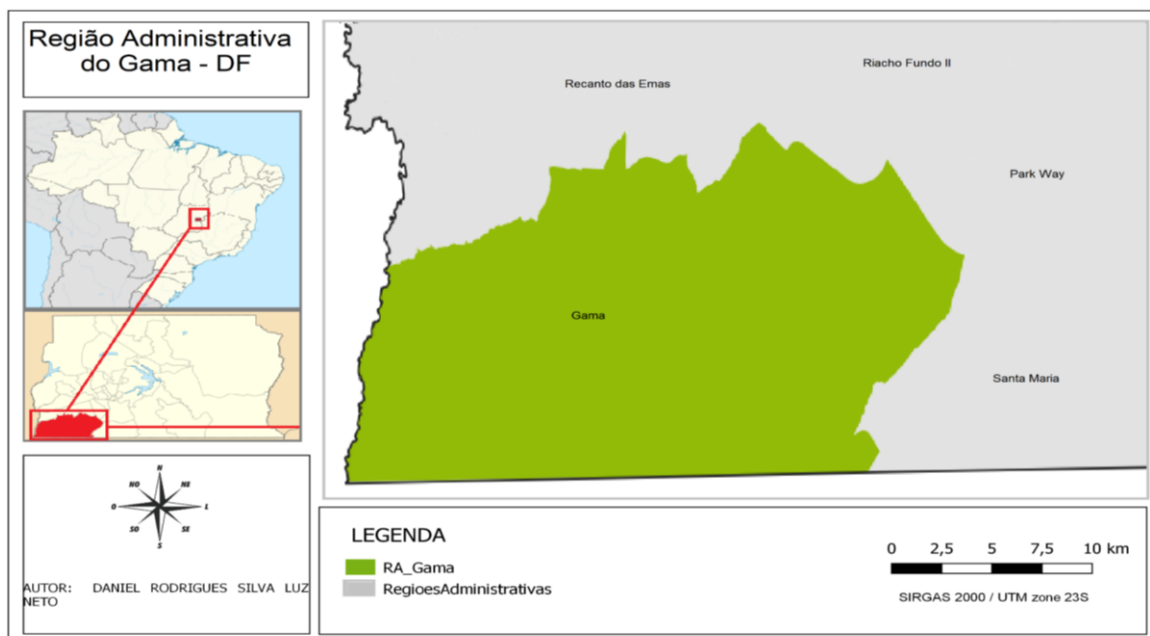
**Mapa 1:** Distrito Federal e sua organização em Regiões Administrativas.



**Fonte:** Elaborado por Santana Sobrinho (2021) e organizado pelo autor (2021).

A RA do Gama foi criada em 12 de outubro de 1960 e oficializada pelo Decreto nº 571, de 19 de janeiro de 1967. Dessa forma, torna-se a 2ª RA por meio da Lei nº 49, de 25 de outubro de 1989 (DF, 2020). A sua localização pode ser vista no Mapa 2.

**Mapa 2:** Região Administrativa do Gama, Distrito Federal.



**Fonte:** Elaborado por Silva (2021) e organizado pelo autor (2021).

A escolha de duas instituições públicas de ensino da RA do Gama, entre as quatro escolas possíveis de oferta de EM regular, foi feita por meio de alguns critérios, pois pesquisas no campo educacional tem suas especificidades. O critério foi o da localização em dois pontos de coordenadas geográficas diferentes na área urbana do Gama. Em primeiro lugar, porque as práticas espaciais em cada ponto geográfico apresentam características próprias, que podem interferir na mobilização de elementos estruturantes do pensamento geográfico.

Em segundo lugar, porque foi uma estratégia metodológica que visou a ampliar a produção de informações empíricas, pois, com duas escolas pôde-se auxiliar a produção de informações em virtude do desafio de se realizar mediações pedagógicas no trabalho de campo em instituições educacionais básicas, a saber: os alunos poderiam estar indispostos por questões de saúde física e mental; a própria dinâmica das aulas, pois cada dia as respostas dos alunos às atividades podem ser diferentes; problema de não compreenderem os enunciados das situações-problema e também lacunas da própria formação dos estudantes com relação aos fundamentos geográficos.

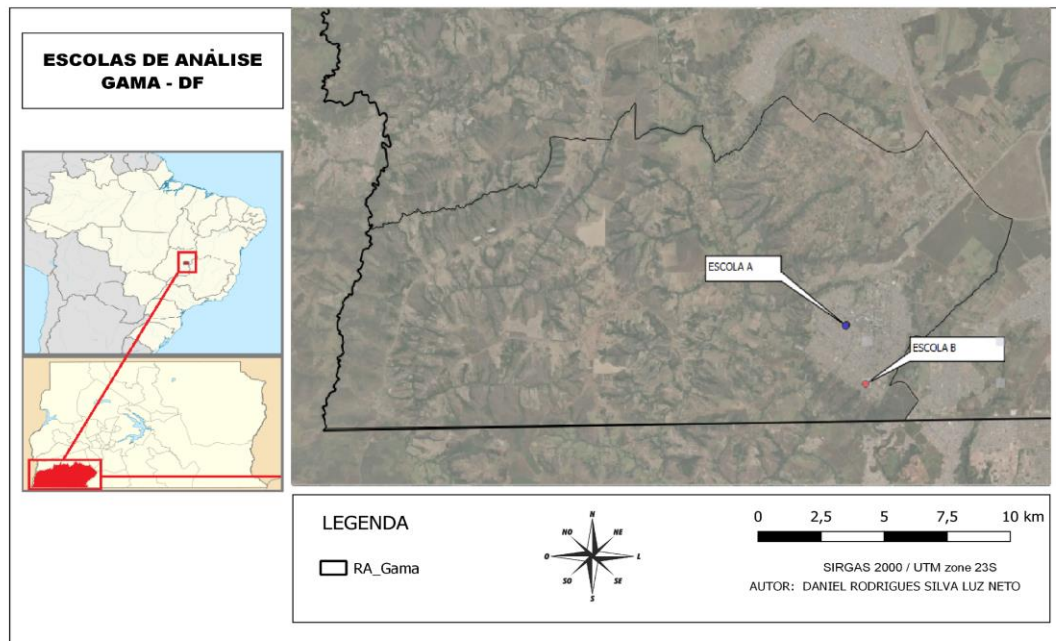
Aliam-se a esses desafios os impactos provocados pela pandemia de covid-19, desde o ano de 2019, para o trabalho pedagógico, visto que no ato das mediações, em setembro de 2021, a SEEDF encontrava-se em processo de adaptação entre ensino remoto e híbrido, e se preparava para o ensino presencial. *A posteriori*, levou-se em conta a saúde da comunidade escolar, em geral, que afetou todas as dimensões da vida, inclusive a escolar.

Ressalta-se, ainda, que este trabalho não teve a pretensão de comparar os rendimentos dos estudantes entre as duas instituições selecionadas, uma vez que o objetivo desta pesquisa foi analisar elementos indicadores estruturantes do pensamento geográfico mobilizados pelos estudantes.

Já o segundo critério foi a oferta de Ensino Médio regular, pois existem hoje as de Ensino Médio Integrado, Profissionalizante e outras. Já o terceiro critério foi a aceitação voluntária para respeitar a autonomia dos sujeitos das duas instituições por compreender a complexidade da dinâmica escolar e a inserção de um fator novo (pesquisador), que de alguma forma interfere nesse contexto. Dessa forma, os sujeitos das instituições podem sentir-se motivados para a realização ou sentirem-se constrangidos.

Dessa forma, escolheu-se a Escola A no setor Oeste e a Escola B no setor Sul, ambas na zona urbana do Gama, conforme o Mapa 3.

**Mapa 3:** Escola A e Escola B.



**Fonte:** Elaborado por Silva (2021) e organizado pelo autor (2021).

A escolha do recorte temporal foi pelo motivo de ser no segundo semestre de 2021, período em que foi possível realizar a pesquisa em campo para a produção das informações empíricas junto aos estudantes da 3ª série do EM, porque o critério foi de realizar a pesquisa com alunos já no fim da 3ª etapa do EM, pois eles já tiveram a oportunidade de ter acesso a diversos temas/conteúdos do currículo, entre os quais o da globalização, escolhido nesta pesquisa. Utilizam-se os termos tema e conteúdo com o sentido de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, que no currículo escolar torna-se recurso simbólico para o desenvolver e mobilizar a aprendizagem geográfica – o pensamento geográfico.

Escolheu-se produzir os dados empíricos no segundo semestre letivo em virtude de a pesquisa ser participativa, com mediação pedagógica do pesquisador nas variáveis da problemática que se realizou em um momento na Escola A e outro na Escola B. Com relação à escolha da 3ª série do EM, deve-se porque os alunos, supostamente, já tiveram acesso aos conceitos e princípios da ciência geográfica – constituintes do pensamento geográfico – ao longo do processo de escolarização.

A escolha pela temática globalização deve-se por três motivos que se consideram fundamentais. Primeiro, porque é considerada um conteúdo obrigatório expresso no currículo

escolar da SEEDF, conforme indica o Currículo em Movimento da SEEDF (GDF, 2014). Segundo, em virtude de os fenômenos globais se manifestarem também nas escalas locais, logo o Gama não está isento da relação com a totalidade-mundo, que se manifesta em múltiplas escalas. Ressalta-se que o conteúdo da globalização é o recorte de contexto onde as práticas espaciais são influenciadas e impactam também na sua produção geográfica. Esse conteúdo como componente curricular foi intencionalmente selecionado pelo pesquisador para mediar o estímulo a processos intelectuais de interpretação de práticas espaciais por alunos do Ensino Médio. Logo, não foi a pretensão focar na discussão aprofundada da temática globalização, pois ela entra no escopo da pesquisa como um recurso simbólico para as aulas de Geografia, bem como uma dimensão de contexto que influencia nas práticas espaciais.

Em terceiro lugar, justifica-se porque o argumento defendido na tese em concordância com Cavalcanti (2019) é que a Geografia na Educação Básica tem como objetivo propiciar o desenvolvimento do pensamento geográfico, por meio do trabalho com os temas tradicionalmente considerados como conteúdos, para os alunos analisarem e interpretarem a dimensão espacial da realidade. Sendo a globalização um conteúdo da 3ª série do EM, estimulou-se, por meio dele, a mobilização do pensamento geográfico.

A escolha da dimensão interpretativa geográfica de práticas espaciais é porque elas podem ser trabalhadas com os estudantes da 3ª série do EM em diversas unidades temáticas, entre elas, a da globalização. Assim, escolheu-se o recorte das práticas espaciais frente à temática globalização em virtude de essa unidade temática ser considerada um conteúdo do currículo escolar da 3ª série do EM.

Escolheu-se o recorte três situações geográficas da temática globalização para a produção das situações-problema devido à complexidade e à multiplicidade das práticas espaciais frente a essa temática, além de três<sup>2</sup> de suas múltiplas dimensões discutidas por Santos (2015): fábula, perversidade e possibilidade. Essa temática é multifacetada e compreendida de modo diferente pelos atores sociais, de acordo com intencionalidades específicas, individuais ou dos grupos de que fazem parte.

Dessa forma, não foi a pretensão compreender todo esse processo. Desse modo, houve a necessidade de se recortar situações geográficas (eventos tempo-espaciais) para que se

---

<sup>2</sup> A escolha dessas três partes da globalização teve objetivo analítico de compreensão do movimento da totalidade, pois as partes formam o todo. Por isso, analiticamente, esse processo se manifesta em partes que configuram a totalidade. Santos (2015, p. 18) ratifica essa manifestação de partes constituintes da totalidade quando afirma que “[...] devemos considerar a existência de pelo menos três mundos num só”. Assim, para o autor, a globalização contemporânea se apresenta como fábula, como perversidade e como possibilidade.

pudesse produzir as informações empíricas. Dito isso, escolheram-se três situações geográficas do tema globalização para estimular a mobilização do pensamento geográfico na interpretação de práticas espaciais pelos estudantes do Ensino Médio, por meio da resolução de situações-problema (Seção 4.3).

As escolhas das duas turmas foram feitas pela indicação de um professor regente e um gestor escolar, que conheciam o compromisso e o desempenho escolar dos estudantes, bem como pela assinatura do termo de aceite em participar da pesquisa. O critério de escolha dos sujeitos participantes da pesquisa deu-se pelo aceite voluntário e assinatura do Termo de Livre Esclarecimento do Comitê de Ética em Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (CEP/CHS), que foi aprovado por meio do parecer nº 4.923.781 (Anexo B). Dessa forma, previu-se um total de até 30 trabalhos na Escola A e 30 na Escola B, em torno de 60 trabalhos ao fim da pesquisa.

Porém, em virtude das condições provocadas pela covid-19, que assolou o mundo e necessitou de medidas de restrição, as escolas tiveram que modificar a organização no ensino: primeiro, somente remoto; depois, híbrido (presencial e remoto). Por isso, supôs-se que o número de trabalhos poderia ser bem menor em decorrência das restrições sanitárias. Com isso, estabeleceu-se o critério de ter, no mínimo, 1/4 de 60 trabalhos possíveis para começar as análises dos dados, ou seja, 16 trabalhos (8 na Escola A e 8 na Escola B).

Fato constatado e, por isso, a modificação foi realizada na produção das informações empíricas em virtude da covid-19, pela qual a organização do ensino na SEEDF foi alterada para a forma híbrida (ensino presencial e remoto) quando se realizou a pesquisa de campo no mês de setembro de 2021.

Nesse período, o ensino híbrido foi realizado de maneira alternada, metade da turma ficava em casa no ensino remoto e a outra no presencial, e vice-versa. Por esse motivo, a aplicação de questionário e a mediação pedagógica foram realizadas com 22 alunos, 13 da Escola A e 9 da Escola B, que totalizaram o quantitativo previsto para dar prosseguimento à pesquisa, adaptados à situação da covid-19.

Ademais, por questões de ética na pesquisa, não foram citadas as escolas e nem os nomes dos estudantes. Desse modo, usou-se a nomenclatura de Escola A (Setor Oeste) e Escola B (Setor Sul). Os estudantes se identificaram com o código de matrícula escolar e que após a tabulação no Google Formulário foram atribuídos números de 1 a 22, quantitativo de participantes na pesquisa, para manter o sigilo. Desse modo, os sujeitos foram representados nas suas respectivas folhas de respostas, como: Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3, Aluno 4, Aluno 5,

e assim por diante, até o Aluno 22.

Já os critérios de escolha metodológica entre os conceitos<sup>3</sup> (espaço, território, paisagem, lugar, região) e dos princípios lógicos (localização, distribuição, escala, conexão, distância, rede, extensão, posição, delimitação) da Geografia para operar no trabalho de campo basearam-se na classificação do geógrafo brasileiro Ruy Moreira, na obra *Pensar e Ser em Geografia* (MOREIRA, 2015a).

Os motivos dessa escolha metodológica decorrem, em primeiro lugar, porque o autor indica esses conceitos, princípios e categorias como método para o ensino de Geografia, pois, para ele, toda ciência tem como instrumento o seu arcabouço lógico-metodológico. Logo, a Geografia Escolar precisa operar com seus instrumentos estruturados no arcabouço metodológico da ciência geográfica com os princípios lógicos e os conceitos geográficos como método para o ensino de Geografia.

Em segundo lugar, porque, conforme Moreira (2015a), esses fundamentos são elementos estruturantes do pensamento geográfico. Em terceiro lugar, em virtude de a pesquisa de mestrado do pesquisador, Luz Neto (2019), ter analisado a utilização dos conceitos e princípios lógicos nas práticas educativas de professores de Geografia, foi publicada, posteriormente, com alguns avanços na reflexão desses resultados ao se incorporar as discussões sobre mobilização e entendimento do pensamento geográfico com meta para o ensino de Geografia (LUZ NETO, 2022).

Dessa forma, esta pesquisa de doutoramento trata-se de uma continuidade dessa discussão iniciada ainda no mestrado junto a professores de Geografia, agora com a originalidade de focar se é possível verificar a possibilidade de os alunos do Ensino Médio mobilizarem os conceitos e princípios na prática de experimentação em sala de aula por meio do conteúdo globalização.

Em quarto lugar, para atender aos objetivos desta pesquisa, utilizou-se, *a priori*, como ponto de partida, os princípios lógicos: localização, distribuição, escala e conexão, para estimular intencionalmente a orientação da mobilização do pensamento geográfico dos estudantes, uma vez que se partiu da suposição de que operar com eles inicialmente propiciaria

---

<sup>3</sup> Existem autores que tratam dos principais elementos teóricos da Geografia como conceitos (espaço, território, paisagem, região, dentre outros) e outros como categorias. Por se tratar de um estudo da Geografia Escolar, utiliza-se o termo conceito, pois na escola em perspectiva de desenvolvimento da psicologia histórico-cultural, a intenção é levar o aluno a pensar pelo conceito. Assim, não se aprofundará no debate entre categoria e conceito. Além desses elementos estruturantes do pensamento geográfico, também é constituído de linguagens (cartográfica, imagética, entre outras), mas por questão de escolha metodológica não serão discutidas neste momento.

condições de levar os estudantes não só a mobilizá-los, mas também a se apropriar de outros princípios, bem como de conceitos da ciência geográfica da classificação feita por Moreira (2015a), conforme o Quadro 2.

**Quadro 2:** Conceitos e princípios da Geografia.

Princípios lógicos	Conceitos/categorias
Localização	Espaço
Distribuição	Território
Escala	Paisagem
Conexão	Lugar <sup>4</sup>
Distância	Região <sup>5</sup>
Rede	Outros <sup>6</sup>
Extensão	
Posição	
Delimitação	

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021) com base em Moreira (2015a, p. 116-117).

Entende-se também que a mobilização dos elementos geográficos se operacionaliza em sistemas de redes conceituais em conformidade com Cavalcanti (2017, 2022b) e Morais (2022). Além disso, compreende-se a atividade intelectual do pensamento geográfico pelos sistemas conceituais se estabelecerem de maneira dialética de ocorrência e em espiral, ora se opera com um conceito, ora com um princípio, ora simultânea conceito-princípio e princípio-conceito, que estrutura o ato do pensamento geográfico do sujeito.

Há diversos outros conceitos e princípios geográficos que poderiam ter sido escolhidos, bem como outros autores. Realizou-se esse recorte de ordem metodológica a fim de cumprir o objetivo da pesquisa. Desse modo, entende-se que existem outros conceitos e princípios lógicos que podem ser apropriados e mobilizados, como os conceitos meio geográfico, natureza,

<sup>4</sup> O autor traz como princípio, mas se considera com base em outros autores, como Corrêa (2012a), que se trata de um conceito.

<sup>5</sup> O autor traz como princípio, mas se considera com base em outros autores, como Corrêa (2012a), que se trata de um conceito.

<sup>6</sup> Outros conceitos e princípios também podem ser usados na mobilização do pensamento geográfico.



segregação socioespacial, ambiente, gênero de vida, meio técnico-científico-informacional, campo, cidade, componentes físico-naturais, formação socioespacial, geograficidade, forma, estrutura, processo, função, dois circuitos da economia, entre outros, e os princípios analogia, causalidade, diferenciação, ordem, descrição, unidade, observação, atividade, entre outros.

Desse modo, utilizou-se a expressão elementos do pensamento geográfico para dizer que, apesar de serem estruturantes, não são os únicos, pois existem outros elementos. Apenas por questão de limitação e escolha metodológica da pesquisa foram feitas essas escolhas dos conceitos e princípios lógicos da contribuição de Moreira (2015a) como uma das possibilidades. Assim, há uma multiplicidade de alternativas que podem ser exploradas, sejam no âmbito da pesquisa acadêmica ou em contexto de experimentação em sala de aula.

Quanto à mobilização desses conceitos e princípios por alunos do Ensino Médio, há uma particularidade, pois essa etapa da Educação Básica cumpre a função de desenvolver e estimular a mobilização do pensamento geográfico e não de formar um minigeógrafo ou um professor de Geografia, como é o caso da universidade, que tem como função formar professores, bacharéis e pesquisadores.

## **1.2.2 As técnicas e os momentos da pesquisa de campo**

Para a produção de informações empíricas, delimitou-se o uso de algumas técnicas, pois para Marconi e Lakatos (2003, p. 174), “técnica é um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática. Toda ciência utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos”. Desse modo, compreende-se que para as pesquisas na área da Geografia Escolar também não é diferente, pois as técnicas permitem fazer produção e análises de informações empíricas de forma sistematizada, as quais dão o caráter científico aos resultados.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 186), “[...] antes que se realize a produção de dados é preciso estabelecer tanto as técnicas de registro desses dados como as técnicas que serão utilizadas em sua análise posterior”. Em concordância com as autoras e o objetivo desta pesquisa, as técnicas estabelecidas para a produção de dados empíricos foram as seguintes: questionário e mediação pedagógica. Em uma fase posterior, os dados produzidos foram analisados pela técnica de análise de conteúdo baseada em Bardin (2011).

Dadas as escolhas das técnicas, para Gonsalves (2001), deve-se deixar claro por que escolheu essas técnicas e não outras. Sendo assim, escolheu-se a técnica de questionário em

virtude de se desejar traçar um perfil dos sujeitos da pesquisa, tanto sobre suas condições objetivas (classe social, acesso a bens materiais e imateriais, entre outros) quanto de conhecimentos prévios sobre o ensino de Geografia e sua relevância social.

Gil (2008) entende a técnica de aplicação de questionário da seguinte forma:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p.121).

A segunda técnica escolhida foi a mediação pedagógica, operacionalizada por meio da realização de um oficina pedagógica e da estratégia pedagógica de resolução de situações-problema, as quais foram escolhidas em três recortes para a produção de informações empíricas, com o propósito de estimular o aluno a pensar geograficamente de forma ativa no processo de traçar hipóteses e mobilizar conceitos, tanto no ato de interpretação dos fenômenos como na possibilidade de atuação de modo instrumentalizado simbolicamente.

Diante dessa situação de mediação, apropriou-se da estratégia didático-pedagógica de resolução de situações-problema para estimular, identificar, analisar e discutir elementos indicadores estruturantes do pensamento geográfico mobilizados como instrumentos simbólicos potentes na interpretação de práticas espaciais por alunos da 3ª série do EM em duas escolas públicas no Gama.

Diante disso, construiu-se a técnica/instrumento de produção de dados com situações-problema relacionadas às práticas espaciais na dimensão dos impactos do processo de globalização. Tal instrumento foi delineado a partir de alguns elementos, a saber: primeiro tratou-se do tema relacionado à temática globalização; segundo, norteou-se por perguntas geográficas; terceiro, propiciaram-se condições aos alunos para que eles experimentassem a mobilização do pensamento geográfico no contexto de sala de aula (Seção 4.3).

Conforme Menezes e Kaercher (2017), deve-se ter rigor nos procedimentos metodológicos da pesquisa porque eles guiam todo o percurso, e esse caminho é cheio de imprevisibilidade. Porém, não se deve confundir essa dinamicidade com a improvisação. Com essa preocupação, os instrumentos de pesquisa passaram por uma ação piloto, a análise por três docentes que lecionam em turmas de Ensino Médio com o intuito de identificar incoerências entre conteúdo para os sujeitos participantes, erros nos enunciados, como problemas de compreensão e questões relacionadas à língua portuguesa (gramática, semântica, entre outros

aspectos da língua).

Desse modo, as situações-problema foram lidas por uma professora de Filosofia que atua na rede privada de ensino na Asa Norte – Distrito Federal; um professor de Geografia que atua na rede pública de ensino no Gama – Distrito Federal; e um professor de Língua Portuguesa que atua na rede pública de ensino de Mossoró – Rio Grande do Norte<sup>7</sup>. Optou-se por não fazer o piloto com os estudantes a fim de evitar qualquer tipo de influência de desvio do objetivo da pesquisa.

Dadas as escolhas das técnicas de produção de informações empíricas, a operacionalização da pesquisa de campo desenvolveu-se em três momentos: aplicação de questionário, realização de oficina pedagógica sobre a temática globalização e aplicação de testes com resolução de situações-problema.

A realização da pesquisa de campo foi feita em três momentos com uma turma na Escola A e um turma na Escola B. Nessa oportunidade, esclareceu-se sobre a pesquisa, as etapas, o papel de cada um na pesquisa e a assinatura do Termo de Livre Esclarecimento (TCLE), para maiores de 18 anos de idade; ou assinatura do Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) para os menores de 18 anos de idade.

No primeiro momento, aplicou-se um questionário a fim de caracterizar os sujeitos participantes da pesquisa com o intuito de traçar o perfil dos educandos no que diz respeito a dois aspectos: suas condições socioeconômicas e seus conhecimentos prévios do ensino e relevância social da Geografia.

Para esse primeiro momento, utilizou-se como técnica a aplicação de questionários com os alunos pesquisados em duas escolas públicas do Gama. Sobre essa técnica, para Severino (2007, p.124), “as questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos”. Assim, construiu-se um questionário com um roteiro de questões abertas e fechadas sobre o objetivo desse primeiro momento da pesquisa de campo, a caracterização dos sujeitos organizado em dois eixos: aspectos socioeconômicos e ensino de Geografia (Apêndice C). Já no segundo e terceiro momento, a técnica operacionalizada foi a mediação pedagógica.

No segundo momento de campo, por meio de uma oficina pedagógica sobre a temática globalização, estimulou-se a mobilização de elementos estruturantes do pensamento geográfico

---

<sup>7</sup> Os nomes dos docentes não foram explicitados por questões das recomendações do Comitê de Ética – parecer nº 4.923.761.

na interpretação de práticas espaciais pelos alunos. Para realizar esse momento e o terceiro, operou-se com o percurso didático proposto por Cavalcanti (2019), de problematizar, sistematizar e sintetizar (experimental) como recurso metodológico orientador da mediação pedagógica. Os dois primeiros passos metodológicos orientaram a oficina, e o terceiro a aplicação das resoluções de situações-problemas no terceiro momento da pesquisa de campo.

No primeiro passo, ocorreu a problematização por meio de perguntas geográficas ao se mobilizar princípios lógicos para estimular a mobilização dos alunos na interpretação de práticas espaciais mediante a temática globalização. No segundo passo, foi construída a sistematização com o uso de slides com imagens e vídeos, que intermediou o diálogo com os estudantes sobre o tema globalização – fundamentado na obra *Por uma outra globalização*, do geógrafo Milton Santos (SANTOS, 2015), em três dimensões, a saber: globalização como fábula, como perversidade e como possibilidade.

No terceiro passo, realizou-se a sintetização com aplicação de testes para propiciar condições didático-pedagógicas de experimentação da mobilização de elementos do pensamento geográfico na interpretação de práticas espaciais pelos estudantes participantes por intermédio da temática globalização, que foi realizada no terceiro momento da pesquisa de campo. Para isso, aplicaram-se testes por meio da resolução de situações-problema de situações geográficas do tema globalização estimuladas por questões geográficas, como: onde ocorre? Como se distribui espacialmente? Em quais escalas acontecem? Quais conexões pode-se fazer desse fenômeno no mundo e na Região Administrativa do Gama, no Distrito Federal?

Nessas resoluções de situações-problema, utilizaram-se textos e imagens que possibilitaram ampliar as condições didático-pedagógicas de experimentação da mobilização do pensamento geográfico. As informações empíricas produzidas foram registradas em folhas de papel A4 e organizadas, posteriormente, tratadas e analisadas pelo método da análise de conteúdo de Bardin (2011), na terceira etapa da pesquisa, que será abordada na próxima seção.

### **1.3 Procedimento de análise dos dados**

A terceira etapa da pesquisa baseou-se na técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), que orientou a sistematização e a operacionalização do procedimento de análise dos dados em três momentos: identificação dos códigos, produção de quadros analíticos e discussão dos dados. Essa técnica foi essencial para analisar os dados, de cunho qualitativo, e, por conseguinte, produzir significados dos resultados a partir das evidências empíricas em diálogo

com os fundamentos teóricos.

A análise de conteúdo teve seu uso, inicialmente, em estudos sobre hinos religiosos na Suécia, em 1640, para saber se eles tinham efeitos nefastos nos luteranos (BARDIN, 2011). Para Bardin (2011, p. 15) a análise de conteúdo “[...] é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência”.

Segundo Japiassú e Marcondes (2008), a hermenêutica na contemporaneidade é uma reflexão filosófica ou compreensiva de símbolos ou mitos em geral em que o hermetismo é uma ação interpretativa sobre conhecimentos sutis, visíveis ou invisíveis. Compreende-se que a visualização de indicadores visíveis ou invisíveis contemplados em determinado objetivo do interpretante exige operar com um método (visão) estruturado em elementos simbólicos – conceitos, princípios e categorias. Assim, a ação interpretativa da presente pesquisa baseia-se na operacionalização do método da Geografia Crítica estruturado em instrumentos simbólicos (conceitos e princípios geográficos).

A análise de conteúdo é feita em três etapas: pré-análise, exploração do material e interpretação por inferências e deduções (BARDIN, 2011). A primeira etapa é a pré-análise, que tem como finalidade sistematizar as ideias iniciais. Essa primeira fase constitui o momento das escolhas documentais, formulação de hipóteses, formulação de objetivos e elaboração de parâmetros do que poderá ser a interpretação final do trabalho. Na segunda etapa, ocorre a exploração do material. Essa fase consiste na aplicação da fase anterior, a pré-análise. Logo, tem como intenção realizar operações de codificação, enumeração e decomposição, de acordo com as regras já formuladas previamente.

A codificação constitui unidade de registro (palavra, frase) que permite identificar a presença ou ausência das categorias da pesquisa. Para Bardin (2011, p. 42), “[...] o analista, no seu trabalho de poda, é considerado aquele que delimita as unidades de codificação, ou as de registro. Estas, consoante o material ou código, podem ser: a palavra, a frase, o minuto, o centímetro quadrado”.

A unidade de registro é a significação codificada e, para se fazê-la, deve-se levar em conta várias dimensões, entre essas, palavras e frases que foram escolhidas como critério para a presente pesquisa. Com relação à unidade palavra, pode-se levar em conta todas as palavras ou palavras-chave e tema (BARDIN, 2011).

A segunda unidade de registro foi o tema, que é uma afirmação sobre determinado assunto, uma frase. O registro nessa unidade busca descobrir os núcleos de sentidos que compõem aquela determinada comunicação cuja presença ou ausência pode significar alguma

coisa na análise (BARDIN, 2011). Por isso, a autora afirma que as unidades de codificação não necessariamente precisam estar presentes, pois a ausência também é resultado de pesquisa.

Escolheu-se operar com a codificação por meio de frases e palavras, seja a presença ou a ausência de elementos estruturantes do pensamento geográfico (conceitos e princípios lógicos), em conformidade com a classificação de Moreira (2015a). Logo, nesta pesquisa, organizou-se o primeiro eixo com a codificação dos princípios lógicos geográficos e o segundo eixo com os conceitos (Apêndice D).

Na terceira etapa, é o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dizem respeito ao momento em que os dados brutos da pesquisa são codificados. Nessa fase, a codificação dos conteúdos brutos é transformada em categorias, que permitem a representação. A codificação é um processo em que os dados brutos são sistematizados e pode ocorrer de três formas: escolha de unidades, regras de contagem ou escolha de categorias.

Optou-se, previamente, pelo procedimento de escolhas das categorias, que foram sistematizadas em quadros analíticos por se tratar de dados qualitativos. Para Bardin (2011), a operação com as categorias pode ser empregada por intermédio de dois processos: primeiro é fornecido o sistema de categorias, no qual se repartem os elementos em “caixas” à medida que surgem; e segundo, as categorias não são definidas *a priori*, somente no fim. Além disso, o processo de construção da categorização envolve a escolha de três critérios, a saber: expressivo (ex.: perturbações de linguagem); sintático (verbos, adjetivos) e semântico (significados que chegam a um grupo).

A categorização nesta pesquisa, conforme o Apêndice D, foi estabelecida a partir do critério da identificação semântica dos códigos (conceitos e princípios lógicos da ciência geográfica), os quais foram previamente definidos para atender ao objetivo da pesquisa. Cabe-se ressaltar que tais aspectos poderiam ou não estar presentes, pois de acordo com Bardin (2011, p. 144), a “abordagem não quantitativa recorre a indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou a ausência) pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição”.

No primeiro momento, buscou-se identificar nos trabalhos realizados pelos alunos elementos indicadores da mobilização de princípios lógicos (localização, escala, rede, conexão, entre outros) e conceitos da Geografia (espaço, território, paisagem, lugar, região, natureza, sociedade, entre outros), que em conformidade com Moreira (2015a), entre outros autores, são o arcabouço teórico-metodológico constituinte do pensamento geográfico.

No segundo momento, os dados de todas as etapas da pesquisa foram selecionados e

tabulados em quadros analíticos com as categorias sistematizadas em dois eixos, princípios lógicos e conceitos, conforme o Quadro 3.

**Quadro 3:** Categorização.

Eixo 1	Eixo 2
Princípios da Geografia	Conceitos geográficos

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2020).

Para compor a discussão dessas categorias, escolheram-se metodologicamente 42 dos 212 argumentos escritos pelos estudantes com a finalidade de cumprir o objetivo da pesquisa. Assim, para cada uma das 14 categorias, escolheram-se metodologicamente três argumentos – um no teste 1, um no teste 2, um no teste 3. Porém, em virtude da ausência do indicador no princípio posição geográfica no teste 1, realizou-se a discussão com 41 argumentos, os quais permitiram concretizar o objetivo geral da pesquisa.

No terceiro momento, após a operacionalização com os procedimentos de análise do conteúdo, os dados foram interpretados e discutidos com base nos fundamentos teóricos dos capítulos teóricos 2 e 3, a saber: capítulo 2: Práticas espaciais, globalização e importância social da Geografia Escolar; capítulo 3: Pensamento geográfico: conceitos e princípios estruturantes como método para o ensino de geografia. Tais procedimentos metodológicos operacionalizados encontram-se sintetizados no Quadro 4.

**Quadro 4:** Quadro de coerência.

<b>Título:</b> Mobilização do pensamento geográfico na interpretação de práticas espaciais por alunos do Ensino Médio
<b>Justificativa:</b> A motivação da pesquisa está relacionada à minha experiência como professor de Geografia, participação em grupos de pesquisas e eventos acadêmicos, os quais me levaram a refletir e indagar sobre a potencialidade da mobilização de elementos do pensamento geográfico, conceitos e princípios, como instrumentos simbólicos para a interpretação das práticas espaciais.
<b>Objeto de pesquisa:</b> Mobilização do pensamento geográfico na interpretação de práticas espaciais por alunos do Ensino Médio
<b>Contextualização da problemática:</b> As práticas espaciais são as ações sociais espacialmente localizadas que produzem e organizam o espaço geográfico. Elas se tornam mais complexas perante a globalização. Nesse contexto, os fundamentos teóricos têm apontado a mobilização do pensamento geográfico por meio de seus conceitos e princípios como instrumentos potentes para a interpretação crítica dessas ações diante do contexto de globalização.

<b>Problema:</b> Dada essa constatação teórica, surgiu a necessidade de continuar essa reflexão com estudantes do Ensino Médio em razão da seguinte questão problematizadora: afinal, em situação prática de experimentação em sala de aula, é possível identificar elementos indicadores estruturantes do pensamento geográfico, conceitos e princípios, mobilizados por alunos do Ensino Médio como instrumentos simbólicos potentes na interpretação de práticas espaciais? Quais?	
<b>Suposição:</b> Partiu-se da suposição de que ao se estimular alunos na resolução de situações-problema orientados com perguntas geográficas, por meio do conteúdo de globalização, poder-se-ia levá-los a mobilizar elementos indicadores estruturantes do pensamento geográfico para interpretar práticas espaciais.	
<b>TESE:</b> Defende-se a tese de que a mobilização de elementos estruturantes do pensamento geográfico, conceitos e princípios lógicos, são instrumentos simbólicos potentes para a interpretação das práticas espaciais de maneira crítico-reflexiva	
<b>Objetivo geral:</b> analisar elementos indicadores estruturantes do pensamento geográfico mobilizados para a interpretação de práticas espaciais por alunos da 3ª série do Ensino Médio em duas escolas públicas do Gama, no Distrito Federal, em 2021.	
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Capítulo e procedimento metodológico</b>
	Capítulo 1 - Percurso metodológico: procedimentos e instrumentos operacionalizados na pesquisa. Destinado a apresentar os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa.
Discutir fundamentos teóricos sobre práticas espaciais e a temática da globalização contemporânea;	Capítulo 2 - Práticas Espaciais, Globalização e importância Social da Geografia Escolar. Nele, utilizou-se o procedimento bibliográfico para discutir fundamentos teóricos relacionados às práticas espaciais, processo de globalização e a importância social do ensino de Geografia.
Desvelar a importância do pensamento geográfico para os alunos na Educação Básica;	Capítulo 3 - Pensamento geográfico: conceitos e princípios estruturantes como método para o ensino de Geografia. Para desenvolvê-lo, foi realizada pesquisa bibliográfica sobre processos cognitivos, pensamento geográfico na Educação Básica e elementos do pensamento geográfico: conceitos e princípios.



<p>Caracterizar aspectos socioeconômicos e de conhecimentos prévios dos estudantes participantes da pesquisa;</p> <p>Estimular a mobilização de elementos estruturantes do pensamento geográfico na interpretação de práticas espaciais dos alunos por meio da resolução de situações-problema frente à temática globalização;</p>	<p>Capítulo 4 - Estímulo à mobilização do pensamento geográfico com alunos do Ensino Médio em escolas públicas do Gama-DF. Para cumprir os objetivos da pesquisa de campo, realizaram-se as ações de mediação pedagógica em três momentos: primeiro, aplicação de questionários; segundo, realização de uma oficina; e terceiro, aplicação de testes com situações-problema. Fundamentou-se teoricamente nos autores discutidos nos Capítulos 2 e 3.</p>
<p>Identificar elementos indicadores estruturantes do pensamento geográfico mobilizados na interpretação de práticas espaciais por alunos produzidos a partir das aplicações das resoluções das situações-problema mencionadas anteriormente.</p>	<p>Capítulo 5 - Elementos indicadores do pensamento geográfico mobilizados na interpretação de práticas espaciais por alunos do Ensino Médio em escolas públicas no Gama-DF. Para tanto, utilizou-se a técnica de pesquisa da análise do conteúdo para identificar códigos, elencá-los nos quadros analíticos e discuti-los, conforme os fundamentos dos capítulos 2 e 3.</p>

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2020).

## **CAPÍTULO 2- PRÁTICAS ESPACIAIS, GLOBALIZAÇÃO E IMPORTÂNCIA SOCIAL DA GEOGRAFIA ESCOLAR**

Este capítulo tem como objetivo discutir fundamentos teóricos sobre práticas espaciais, temática globalização contemporânea e o papel do ensino de Geografia nesse contexto. Para tanto, realizou-se pesquisa bibliográfica nos seguintes eixos: práticas espaciais, as influências da globalização contemporânea e a importância social da Geografia Escolar. Tais pesquisas foram efetuadas em livros, teses, dissertações, plataformas digitais, como *Scielo*, *Scientific Electronic*, *Library Online*, Google Acadêmico, *World Wide Science*, Portal de periódicos (CAPES), *Dialnet*, entre outros.

O capítulo está organizado em três seções: Práticas espaciais na perspectiva da Geografia; Globalização contemporânea e seus impactos nas práticas espaciais; A importância social da Geografia Escolar: desenvolver e estimular a mobilização do pensamento geográfico do aluno.

### **2.1 Práticas espaciais na perspectiva da Geografia**

Esta seção tem como finalidade discutir o conceito de práticas espaciais na perspectiva da Geografia. Para isso, realizou-se pesquisa bibliográfica com base no acervo pessoal do pesquisador e nos periódicos acadêmicos já mencionados.

Por meio de pesquisa bibliográfica, evidenciou-se que o conceito de práticas espaciais tem sido comumente citado nas pesquisas em Geografia. Embora seja um conceito potente para a Geografia, existe uma lacuna na discussão teórico-metodológica desse conceito, que ao longo deste trabalho compreende-se como sistema de ações sociais espacialmente localizadas mediadas por sistemas de instrumentos materiais-simbólicos.

Nessa mesma direção, na área de pesquisa da Geografia Escolar também não é diferente, pois muitas vezes o conceito de práticas espaciais é citado, mas ainda há necessidade de discussões no que diz respeito ao aprofundamento da definição de práticas espaciais e de como esse conceito pode contribuir para o ensino de Geografia.

Por conta disso, efetuou-se levantamento bibliográfico de alguns autores com o intuito de não classificar ou dar um ponto final à discussão, mas de contribuir academicamente para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica, ou possivelmente para o Ensino Superior. Sendo assim, discutem-se práticas espaciais em Cirqueira e Sposito (2019), Corrêa

(2007, 2012a), Christan e Souza (2020), Lefebvre (2006), Moreira (2017), Schatzki (2015), Souza (2015), Santos (2014), Straforini (2018), Schatzki (2015), Simonsen (2007), Tao, Cai e Yu (2019).

De acordo com Corrêa (2012a), as práticas espaciais são um conjunto de ações que se localizam espacialmente, as quais impactam dentro do espaço geográfico. Elas, por sua vez, alteram as interações e formas geográficas (objetos técnicos). O espaço não é um palco inerte das práticas espaciais, mas estas têm dimensões espaciais ativas que as configuram, condicionam e propiciam condições do porvir.

A seguir, apresenta-se uma síntese do pensamento de Corrêa (2007) sobre a definição de práticas espaciais:

As práticas espaciais constituem ações espacialmente localizadas, engendradas por agentes sociais concretos, visando a objetivar seus projetos específicos. Constituem ações individuais, não necessariamente sistemáticas e regulares, caracterizadas por uma escala temporal limitada. A natureza pontual no espaço e no tempo estabelece a distinção entre prática espacial e processo espacial (CORRÊA, 2007, p 68).

As práticas espaciais surgem tanto da consciência que os sujeitos têm, ancorando-se em padrões culturais locais, como das oriundas de condições técnicas existentes em um determinado tempo. Essas condições podem possibilitar a organização espacial quanto a projetos diversos advindos das necessidades de cada grupo social ou indivíduos engajados para garantir a existência, bem como a reprodução socioespacial. Logo, entende-se que elas são sistemas de ações sociais localizadas intencionalmente pelas quais se objetivam as ações socioespaciais.

As práticas espaciais viabilizam-se por meio da seletividade, fragmentação, antecipação espacial, marginalização espacial e reprodução da região reprodutora. Em primeiro lugar, a seletividade é um dos tipos de práticas espaciais em que nelas o homem seleciona os espaços como forma de organização espacial. Para isso, usam-se elementos como atributos mais favoráveis à realização das suas atividades naquele lugar. Em segundo lugar, a fragmentação espacial ocorre no momento em que existe a divisão espacial com o intuito de controle por parte de alguns atores sociais sobre determinados territórios (CORRÊA, 2007).

Os atores sociais com maior poder político-econômico fragmentam áreas para poderem atuar em prol de seus interesses. Para isso, eles passam a escolher as áreas de maior potencialidade para atingirem seus propósitos e garantirem a reprodução de seus projetos dentro da dinâmica do espaço geográfico. Em terceiro lugar, a antecipação espacial é a criação de

elementos do espaço para atendimento de determinadas necessidades de alguns atores. Dessa forma, pode-se citar a criação da oferta de matéria-prima e de mercado consumidor em prol de alguns atores produtores do espaço. Em suma, a antecipação espacial significa, grosso modo, uma reserva de território (CORRÊA, 2007).

Em quarto lugar, a marginalização espacial ocorre devido às mudanças políticas, econômicas e culturais. Assim, o abandono de uma determinada empresa pode marginalizar determinada cidade que dependia dela para a geração de emprego e de renda. Por causa da saída de determinada empresa poderá promover uma reconvenção funcional da atividade antes vigente bem como do próprio lugar. Por fim, a reprodução da região reprodutora é a criação de elementos espaciais responsáveis pela manutenção da região reprodutora (CORRÊA, 2012a).

Para Moreira (2017), a construção geográfica da sociedade é o processo de práticas e saberes espaciais dramaticamente interligados, que emergem a partir das necessidades da vida dos seres humanos. Dessa forma, tais práticas realizadas espacialmente são as responsáveis pelas configurações da forma-conteúdo da organização geográfica da sociedade. Isso ocorre porque, como reforça o autor supracitado, toda sociedade é fruto da acumulação e sucessão de práticas espaciais, que podem ser ampliadas mediante apropriação dos conhecimentos geográficos à medida que, ao se operar com os elementos estruturantes dos discursos da Geografia, elas possibilitam interpretar abstratamente e criar novos saberes para a produção do espaço geográfico (MOREIRA, 2017).

Na perspectiva de Souza (2015), as práticas humanas não são somente sociais, mas também espaciais: “quanto às práticas humanas orientadas nessa direção, elas não deverão ser somente práticas sociais sem conteúdo espacial ou espacialmente explícito” (SOUZA, 2015, p. 236). Tais práticas espaciais consistem em projeções sobre um determinado terreno, que pode ser de todos os âmbitos sociais, sejam essas práticas econômicas, políticas ou culturais.

Compreende-se que as práticas espaciais são práticas sociais em uma perspectiva peculiar, que é a dimensão espacial da realidade. Nesse sentido, Souza (2015), ao proferir sobre as práticas espaciais, deixa explícito que estas são constituídas de aspectos sociais. Sendo assim, não existem práticas espaciais que não sejam sociais, ou pelo menos que não tenham elementos humanos.

Além disso, para Souza (2015), não há prática social que não tenha a dimensão espacial, uma vez que “(para além, obviamente, do aspecto básico e banal de que não há sociedade e mesmo vida humana sem o espaço) que, por isso, se justifica falarmos das práticas espaciais como prática social de um tipo particular” (SOUZA, 2015, p. 240). Diante disso, o espaço

geográfico assume uma importância ativa na realização das práticas espaciais, as quais podem ser de diversos tipos, como: dominação, manutenção de hierarquia, coerção, autogoverno, autodeterminação ou autodefesa (SOUZA, 2015).

Dessas práticas, destaca-se a de dominação pela qual se impõe a heteronomia, que corresponde aos processos de leis externas às localizações dos eventos socioespaciais; e da emancipação, que é o processo de lutas para a autonomia dos eventos socioespaciais. Na perspectiva de Souza (2015, p. 247), “em resumo: as práticas espaciais têm servido ora e com mais frequência à heteronomia, ora à autonomia ou, pelo menos, à luta contra a heteronomia”.

As forças heterônomas são leis formuladas e executadas pelos próprios atores sociais não hegemônicos e fazem parte de grande parte das ações nas práticas espaciais cotidianas. As práticas espaciais heterônomas têm se mostrado, ao longo do tempo, de formas diferentes. Porém, elas têm como objetivo, quase sempre, a submissão ou até mesmo a domesticação dos corpos e das mentes dos sujeitos. Por outro lado, é possível encontrar práticas espaciais insurgentes, que são ações humanas que buscam a transformação da realidade (SOUZA, 2015).

Dessa forma, defende-se a necessidade de se construir e exercitar as ações espaciais, práticas espaciais, em prol da insurgência, em que mobilizar elementos estruturantes do pensamento geográfico conduz a processos cognitivos poderosos que podem instrumentalizar cultural-simbolicamente os sujeitos em suas ações e, conseqüentemente, contribuir para que ocorra interpretação e atuação frente às práticas espaciais de forma crítica.

Para Lefebvre (2006), as práticas espaciais são uma projeção sobre o espaço que envolve elementos e momentos das práticas sociais. Assim, a sociedade e o espaço estão interligados diante de determinados momentos sem deixar de correlacionar os fatores de ordem mais global.

Aspectos, elementos e momentos da prática social, separando-os, e isso sem abandonar por um instante o controle global, a saber o assujeitamento da sociedade inteira à prática política, ao poder de Estado. Como se verá, essa práxis implica e aprofunda mais de uma contradição (LEFEBVRE, 2006, p. 27).

Em consonância com Lefebvre (2006), entende-se que a prática espacial contempla tanto a produção como a reprodução de lugares específicos, os quais se constituem de um conjunto de aspectos espaciais próprios de determinada formação social. Para decifrar ou compreender tais práticas espaciais, é necessário decifrar o espaço, conforme diz Lefebvre (2006, p. 65): “[...] a prática espacial de uma sociedade se descobre decifrando seu espaço”.

As práticas espaciais são fruto decorrente da produção social, pois, para Lefebvre (2006), os seres humanos produzem sua vida junto ao espaço – sua história, sentidos e consciência. Por esse ângulo, compreende-se que não existe nada na história e na sociedade que não seja adquirido pelos grupos sociais na dinâmica de produção e reprodução do espaço geográfico. Logo, concorda-se com o autor que as práticas espaciais são ações humanas produtoras do espaço e que são por esse condicionadas.

A produção e reprodução do espaço ocorrem por múltiplas formas, ora material, ao apresentar suas marcas nos fenômenos espaciais; ora imaterial (simbólica), em que as configurações não apresentam rastros de seus produtores. Lefebvre (2006, p. 106) ratifica todo esse processo das práticas espaciais com a qual se concorda quando afirma que:

Os seres humanos produzem formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas, filosóficas e ideológicas. A produção no sentido amplo abrange então obras múltiplas, formas diversas, mesmo se essas formas não trazem as marcas dos produtores e da produção (como a forma lógica, aquela da abstração que passa facilmente por intemporal e não produzida, ou seja, metafísica) (LEFEBVRE, 2006, p. 106).

Além das formas, as práticas espaciais também contemplam uma estrutura e uma função. Para Lefebvre (2006, p. 209), “isso quer dizer que todo espaço social pode tornar-se o objeto de uma análise formal, de uma análise estrutural, de uma análise funcional”. Tais conceitos, como forma, estrutura e função, contribuem com códigos e métodos que possibilitam interpretar as coisas incompreensíveis no olhar aparente dos sujeitos.

A forma é, geralmente, dada na e para uma materialização, que pode se apresentar nas práticas espaciais de diversas maneiras, como: plásticas, estéticas e abstratas. Seja qual for o elemento apresentado, ele sempre está correlacionado a uma estrutura e a uma função. Sendo assim, a análise social do espaço se dá nessa simbiose forma-estrutura-função-processo.

Para ampliar a discussão sobre as práticas espaciais, realizou-se também uma pesquisa sobre fundamentos teóricos em âmbito internacional. Fato esse que ajudou a constatar teoricamente que as práticas espaciais são sociais e que suas ações têm dimensões espaciais. De acordo com Schatzki (2015), as práticas sociais são fenômenos inerentemente espaciais, pois nelas há espacialidades.

Conforme Schatzki (2015), o espaço é elaborado pelas práticas sociais que produzem o espaço, o qual se constituirá de um conjunto de práticas sociais. Diante disso, o social e o espacial na realização de práticas humanas são indissociáveis. O autor explicita que as práticas sociais são fenômenos inerentemente espaciais. Além disso, os espaços pertinentes ao social, à

vida, são cada vez mais produtos de práticas. As práticas sociais que fazem os próprios espaços têm conteúdos espaciais (SCHATZKI, 2015).

O autor afirma ainda que essas práticas sociais, que também são espaciais, formam-se em torno de atividades ligadas a alguma materialidade (organismos, artefatos e coisas). Dessa forma, ele defende que nas análises sociais deve-se considerar o conjunto de práticas e arranjos espaciais.

Simonsen (2007) traz a ideia de que a vida cotidiana é preenchida por práticas humanas, as quais também permitem sua compreensão a partir delas. Sendo assim, a consciência espacial dos sujeitos está muito associada à experiência cotidiana entre a experiência do próprio corpo com as conexões com o mundo. Isso porque o próprio corpo é espacial e estabelece uma relação material e imaterial nas práticas cotidianas.

As práticas espaciais são ações sociais articuladas e são sempre parte de um projeto que está sendo realizado ou está sendo projetado para o futuro. Sendo assim, elas estabelecem conexões entre si, bem como constituem tanto manutenção de arranjos como estabelecimentos de novas ordenações sociais (SIMONSEN, 2007).

Tao, Cai e Yu (2019) mobilizam o conceito de práticas espaciais no âmbito das questões da mobilidade dos imigrantes na China. Os autores operam esse conceito para analisar como se dá a construção das práticas espaciais dentro das casas dos migrantes. As práticas espaciais decorrentes na China, no fim do Século XX, são fruto das mudanças estruturais, tanto na economia como na dinâmica social chinesa e do mundo. Tais transformações promoveram mudanças muito significativas no que diz respeito à mobilidade das pessoas, já que aumentou o quantitativo de pessoas flutuantes no território (TÁO; CAI; YU, 2019).

Já Christan e Souza (2020) definem práticas espaciais como dimensão do processo de produção, apropriação e reprodução do espaço geográfico. Para os autores, a dimensão das práticas espaciais está associada aos sujeitos que as realizam em três aspectos: o vivido (as experiências vividas), percebido (atribuições de significados pelos sujeitos) e o concebido (ação intelectual de entendimento). Os autores utilizam significado para o espaço percebido, considera-se que sejam atribuições de sentidos, pois entende-se que os significados no sentido do pensar por conceitos são aspectos que podem ser generalizados para compreensão, os sentidos são atribuições particulares dos sujeitos, conforme afirma Charlot (2000).

Compreende-se que as práticas espaciais são produtoras, reprodutoras e organizadoras do espaço geográfico. Nesse sentido, Straforini (2018) traz uma discussão articulada ao ensino de Geografia que, segundo ele, o próprio ensino de Geografia é uma prática espacial da

significação, pois são ações espaciais que produzem significados. Para o autor, as práticas espaciais são constituídas de ações de atores heterônomos e insurgentes.

A partir da concepção de Straforini (2018), compreende-se a existência desses atores sociais na perspectiva de coexistências nas práticas espaciais, ou seja, onde existem ações hegemônicas também existem as insurgentes e vice-versa. Não se trata de nós e eles, todos coexistem nas ações espaciais, pois se entende que o dialogismo entre os grupos sociais é um caminho possível para a construção de projetos de sociedade com justiça espacial.

No entanto, reconhece-se que as forças e instrumentos de ações dos atores hegemônicos têm se colocado historicamente de maneira desfavorável para os atores não hegemônicos, mas que também existem campos de possibilidades para entender os processos de produção, apropriação, reprodução e de organização geográfica da sociedade como uma construção. Com isso, acredita-se em um caminho para a construção de uma sociedade com justiça espacial, como defende Soja (2010), que fez reflexões teóricas conjuntamente com estudos de campo de movimentos por justiça espacial de atores sociais (pobres, imigrantes, organização de trabalhadores, gênero, étnico, racial, entre outros) na cidade de Los Angeles - Estados Unidos.

Soja (2010) define o conceito de justiça espacial como força mobilizadora e objetivo estratégico na política contemporânea como instrumento contra as desigualdades sociais, raciais, conflitos interculturais, questões de gênero e degradação ambiental, assim como apontou em seus estudos em Los Angeles, Estados Unidos. Segundo o autor:

Algumas palavras são necessárias em relação ao termo específico justiça, pois ele também tem experimentado uma espécie de renascimento como uma força mobilizadora e objetivo estratégico na política contemporânea. Do global ao local e em todas as escalas geográficas intermediárias, variações na demanda por empregos com justiça, paz com justiça e desenvolvimento com justiça estão pressionando os governos a lidar de forma mais eficaz com o agravamento dos problemas de desigualdade econômica, conflito intercultural, polarização política e degradação ambiental. Ouvimos cada vez mais sobre a necessidade de justiça ambiental, justiça para os trabalhadores, para a juventude, para todos os que sentem os efeitos negativos da discriminação social e espacial com base na raça, classe, gênero, preferência sexual e muitos outros eixos de inaceitáveis desigualdades. Atenção renovada, ao que parece, está sendo dada a ambas as partes do conceito de justiça espacial (SOJA, 2010, p. 8, tradução nossa).

Soja (2010) argumenta que se deve buscar meios para estimular a operacionalização do conceito de justiça espacial para alcançar um público que busque maior justiça e democracia igualitária para todos frente à globalização da injustiça espacial. Ele também afirma que a justiça espacial não substitui outras formas alternativas de justiça, mas sim, representa uma perspectiva



particular interpretativa pelo viés da Geografia. Assim, parte-se do entendimento de que ao se tratar da justiça espacial, incluem-se também os elementos sociais (natural, social, econômico e cultural).

Dessa maneira, segundo Soja (2010), na contemporaneidade, o conceito de justiça, entre eles, o de justiça espacial, tem sido uma força mobilizadora para se buscar a justiça social, racial, de gênero, econômica, intercultural, ambiental e movimentos contra a globalização, neoliberalismo, aquecimento global, extinção das espécies, tortura, intolerância religiosa, entre outros.

Concorda-se com Soja (2010) e também se defende a mobilização do conceito de justiça espacial em prol de uma sociedade mais justa para todos e que esta possa contribuir para o desenvolvimento da capacidade dos estudantes de interpretar e atuar de maneira crítico-reflexiva frente às práticas espaciais no contexto de fortes influências da globalização.

Com isso, concorda-se também com a discussão de Santos (2020) sobre os interesses das classes dominantes e as possibilidades de busca por justiça espacial em Soja (2010). Entende-se que a justiça espacial pode ser construída pelos atores não hegemônicos, por meio de negociação, alianças e de diálogo na relação em suas práticas espaciais entre seus pares, bem como com os atores hegemônicos que se abram para projetos que contribuam para a produção de justiça espacial. Assim, indicam-se diálogos, negociações e formação de redes colaborativas entre os diferentes atores sociais como estratégias para a construção geográfica de uma sociedade com mais justiça.

Embora Santos (2014) não explicita diretamente o conceito de práticas espaciais, ele traz uma contribuição importante para se compreender as práticas espaciais quando define o espaço geográfico. Para o autor, o espaço geográfico é um conjunto sistêmico indissociável de objetos e de ações. Os objetos são toda a herança natural e os resultados das ações humanas que se objetou. Essa objetividade das ações humanas criou os instrumentos materiais/simbólicos para atender às necessidades da vida cotidiana.

Compreende-se que os instrumentos materiais se constituem como mediadores diretos para as práticas espaciais junto ao mundo e que também são condicionadas pela instrumentalização. Frente a essa defesa, Santos (2014) afirma que a organização geográfica se dá pelos meios de ação da existência e meios de ação fixos ou cristalizados. As ações cristalizadas, fruto da evolução social, criam as formas geográficas (objetos técnicos). Segundo Santos (2014, p. 75), “[...] formas geográficas aparecem como condição para ação, meios de

existências - e o agir humano deve, em um certo momento, levar em conta esses meios de existências”.

O autor esclarece ainda o seu entendimento dessas ações. Para ele, elas são processos dotados de intencionalidade pelas quais os atores sociais mudam as coisas ao mesmo tempo em que modificam a si mesmo. As ações resultam de necessidades naturais ou criadas pelo homem, tais como: econômicas, culturais, sociais, afetivas, que levam os humanos a agir e conduzem à criação e recriação dos objetos (SANTOS, 2014).

Segundo Santos (2014), na contemporaneidade, as ações, assim como os sistemas de objetos, baseiam-se na ciência e na técnica. Isso permite que as ações sejam instrumentalizadas pelos sistemas de objetos coordenados dentro da totalidade em movimento, pois “essas ações parceladas exigem uma coordenação, não obrigatoriamente percebidas, às vezes invisíveis. É dessa forma que as ações individuais participam das ações globalizadas” (SANTOS, 2014, p. 225).

As ações são condicionadas pelos sistemas de objetos, que para Santos (2014), isso não significa que seja automático, mas que existem relações de mediações. Conforme o autor, “o fato dos sistemas dos objetos condicionar os sistemas das ações não significa que entre eles haja uma relação automática. Existem mediações e, entre elas, a lei, as normas, os costumes, a religião, as representações herdadas ou ensinadas” (SANTOS, 2014, p. 228). Nesse sentido, entende-se que os sistemas de ações sociais são práticas espaciais, mediadas por instrumentos materiais-simbólicos, que permitem construir geograficamente a sociedade.

Dada a discussão teórica, compreende-se que práticas espaciais são um conjunto de ações sociais espacialmente localizadas, mediadas por instrumentos materiais-simbólicos, realizadas cotidianamente por diferentes sujeitos, como refugiados, camponeses, ribeirinhos, migrantes, quilombolas, indígenas, mulheres, sem-terra, sem-teto, entre outros. Elas podem atender a motivos específicos ou coletivos que possibilitam a produção, apropriação, reprodução e a organização do espaço geográfico e são por esse condicionadas. Essa noção de compreensão é representada na Figura 1.

**Figura 1:** Práticas espaciais.



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2022).

A produção, reprodução e organização do espaço geográfico insere-se dentro dos movimentos da totalidade-mundo (sociedade-natureza). Os eventos geográficos não estão isolados do todo. Por isso que também se entende que as práticas espaciais, por fazerem parte de uma totalidade em movimento, têm se tornado cada vez mais enigmáticas perante a expansão do processo de globalização contemporâneo.

Para Santos (2014), no período atual de globalização, para que se possa analisar as relações na totalidade-mundo, é fundamental revisitar o movimento do universal e do particular. Para o autor, a noção de totalidade diz respeito a que “[...] todas as coisas no universo formam uma unidade. Cada coisa é parte da unidade, do todo” (SANTOS, 2014, p. 115).

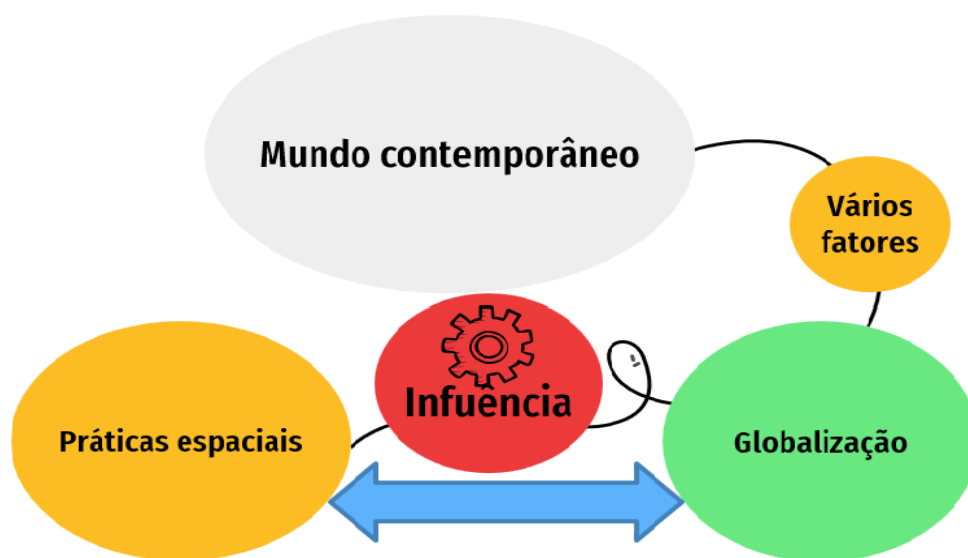
No tocante à totalidade em movimento, as partes devem ser compreendidas pelo conhecimento da totalidade, assim como a totalidade deve conhecer as partes em suas análises geográficas (SANTOS, 2015). Compreende-se que os elementos do espaço geográfico não estão isolados, mas fazem parte da totalidade-mundo. Portanto, as partes podem sofrer interferência de outros fatores exógenos ou elas mesmas exercerem forças sobre a totalidade.

Ao se partir da dimensão da globalização contemporânea na dimensão da expansão do modo de produção capitalista, entende-se que sua operacionalização provoca interferências nas práticas espaciais. Lefebvre (2006) corrobora com essa concepção quando afirma que “hoje em dia poucas pessoas recusariam a admitir a influência de capitais e do capitalismo nas questões

práticas concernentes ao espaço” (LEFEBVRE, 2006, p.15). Nessa mesma perspectiva, Soja (2010, p. 14) afirma que “[...] a economia global em expansão, tem sido amplamente reconhecida como uma força influente que molda o comportamento humano, a ação política, e desenvolvimento social”.

Parte-se do entendimento de que o mundo contemporâneo é constituído de vários fatores influenciadores, entre eles, a dimensão das interferências da globalização, que ao se apresentar como um processo da totalidade em movimento, pode impactar nas práticas espaciais, ao mesmo tempo em que elas também têm possibilidade de produzir interferências na dinâmica global (Figura 2).

**Figura 2:** Influência da globalização nas práticas espaciais.



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2022).

Em consonância com Santos (2015), o mundo globalizado apresenta-se no contexto tempo-espacial das práticas espaciais em três mundos em um só, como fábula, como perversidade e como possibilidade. Por compreender a força analítica dessas três dimensões da globalização propostas pelo autor, escolheram-se essas partes como recortes analíticos constituintes do movimento coexistente na formação da totalidade para compreender seus impactos nas práticas espaciais, as quais serão discutidas na seção seguinte.

## **2.2 Globalização contemporânea e seus impactos nas práticas espaciais**

O objetivo da presente seção é discorrer sobre as dimensões do tema globalização e seus

impactos nas configurações das práticas espaciais contemporâneas. Para atender a essa demanda, realizou-se pesquisa bibliográfica sobre a temática globalização focada em três aspectos, como fábula, como perversidade e como possibilidade, conforme defende Santos (2015).

A escolha desses três aspectos se justifica porque Santos (2014) ressalta a importância de se considerar que o movimento da totalidade-mundo é constituído de partes. Em concordância com o autor, para efeito de análise geográfica e do conhecimento da totalidade, é necessário fazer recortes, subdividir, ou seja, pensar as partes que constituem a unidade do todo. É nesse pressuposto que Santos (2015) defende que na análise geográfica da globalização contemporânea deve-se levar em consideração a presença de no mínimo três mundos em um só.

Neste estudo, parte-se da compreensão, em concordância com Santos (2015), de que a globalização contemporânea trata-se do ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista em um contexto do meio técnico-científico-informacional. Esse processo não ocorre de forma homogênea nos lugares, mas intensifica a heterogeneidade espacial, bem como também não atinge os indivíduos da mesma forma, pois cada sujeito tem suas especificidades. Porém, reconhece-se também que ela tem a capacidade de influenciar grande parte da humanidade, seja direta ou indiretamente, em várias dimensões da vida, como a econômica, a cultural, a política e até mesmo a subjetiva.

Dada a complexidade, para Santos (2015), qualquer análise sobre a temática da globalização deve levar em consideração não somente aspectos atualmente dominantes, os quais se caracterizam por uma perversidade, mas também outros fatores que ocorrem paralelamente às ações dos atores sociais hegemônicos.

Por conseguinte, essa discussão sobre a temática globalização perpassa tanto por fabulações como por perversidades e possibilidades desse processo em suas múltiplas coexistências nas práticas espaciais. Dadas essas três partes da totalidade-mundo, inicia-se a discussão no tópico seguinte sobre como ocorrem as fabulações nas práticas espaciais.

### **2.2.1 Globalização como fábula**

Este tópico tem como intenção debater a temática globalização como fábula. O processo de globalização não é recente e tem diversos aspectos histórico-geográficos que se entrelaçam. A globalização contemporânea é um processo histórico-geográfico antigo que marca a relação dialética entre o particular e o universal. Além disso, tal processo realiza-se em várias

dimensões (política, econômica e cultural). Além de ser um tema polêmico e com diversas significações, a depender das intencionalidades de quem analisa, interpreta e realiza as ações nas práticas espaciais.

Neste trabalho, recortou-se metodologicamente a discussão da globalização – como fábula, como perversidade e como possibilidade – caracterizada pelo geógrafo brasileiro Milton Santos, na obra *Por uma outra globalização* (2015). Tal processo realiza-se em alguns aspectos, como no econômico, no político e no cultural.

As pré-condições para o processo de globalização se iniciam quando o homem começa a produzir instrumentos técnicos, os quais são entendidos como mediadores para as suas ações sociais. Sendo que os instrumentos técnicos, no começo do tempo histórico, eram usados para atender às condições de sobrevivência (SANTOS, 2013).

Os homens retiravam da natureza somente o necessário, organizavam a vida e o espaço com a finalidade de satisfazer suas necessidades básicas (habitação, alimentação e reprodução). Pouco a pouco esse cenário modificou-se com a necessidade do comércio entre a coletividade humana, que passou a introduzir novos anseios além das carências (materiais/imateriais) internas dos grupos sociais (SANTOS, 2013).

Para Santos (2013), essas necessidades e a evolução humana culminam na construção geográfica do cenário atual, meio técnico-científico-informacional, meio em que a globalização opera com intensa força, por meio dos lugares e pessoas que se globalizam, sejam excluídos, incluídos ou em resistência aos ditames hegemônicos ao produzirem outras globalizações solidárias e horizontais.

Conforme Santos (2013), após 1945, os objetos passaram a fazer parte da sociedade muito mais do que nos últimos 40 mil anos da História da humanidade. Porém, esses instrumentos passaram a servir a objetos específicos para atender a anseios estranhos aos lugares e aos seus atores sociais, principalmente aos interesses mercadológicos. Isso porque, de acordo com Santos (2013), a economia se tornou mundializada e as sociedades passaram a adotar, de certa forma, mais ou menos, esse modelo baseado em sistemas técnicos únicos que interferem nas multiplicidades de aspectos naturais e sociais, formando o meio técnico-científico-informacional, que é o meio geográfico onde se inclui ciência, tecnologia e informação (SANTOS, 2013).

Para o autor, esse meio geográfico é a nova cara do mundo onde se realiza a globalização contemporânea e onde se instalam as condições das atividades dos atores hegemônicos, bem

como também para ações contra-hegemônicas aos fatores impostos sob a ótica da competitividade do capitalismo.

Compreende-se que, nesse processo, os objetos têm forte influência sobre os sistemas de ações e que esses instrumentos técnicos, em especial, os mais sofisticados, são apropriados por uma minoria da população mundial, principalmente na lógica da dimensão do sistema capitalista, iniciado após 1492<sup>8</sup> e intensificado a partir de 1945, por meio de ações cada vez mais racionalizadas dos atores hegemônicos, que impõem uma intencionalidade nos sistemas técnicos a fim de atender a seus interesses (re)produtivos em detrimento de outros anseios dos atores não hegemônicos.

Por tudo isso, hoje se vive em um mundo confuso. No entanto, os novos materiais precisos e intencionais denunciam processos de autorização de verdadeiras fábricas de alienação, a exemplo das atuais propagandas que vendem sonhos de sucesso para todos e das *fake news*. Essa “ilusão” é criada por meio da produção de um discurso único com informações a serviço do império do dinheiro, o que impõe uma monetarização também da vida social (SANTOS, 2015). Dessa forma, entende-se que o dinheiro passa a ser uma espécie de fundamentalismo das práticas espaciais em que ele passa a mediar as relações de forma imperiosa e alienante.

A fabulação se dá de toda forma. Assim, surgem várias ideias para explicar a realidade, como a aldeia global e o encurtamento dos espaços. A primeira diz respeito à formação de uma aldeia global por meio da circulação instantânea de notícias. Essas, no que lhe diz respeito, são divulgadas no sentido de que possibilitam informar a todos e em qualquer parte, mas não garantem que as notícias realmente informam as pessoas, como é o caso das *fake news* e as notícias de interesse de grupos específicos. Outro aspecto é o encurtamento das distâncias por meio dos novos meios técnicos. Porém, tal encurtamento é um mito, pois ele acontece apenas para quem realmente pode viajar (SANTOS, 2015).

Nesse contexto, a produção e o consumo estimulam a competitividade entre lugares e sujeitos. Assim, as ações direcionadas pelos atores hegemônicos tornam-se as bases do novo totalitarismo por meio instalação da competitividade, do salve-se quem puder, da supressão da

---

<sup>8</sup> Alguns historiadores, como Mendes e Ribeiro (2015), consideram que a ideia de globalização se inicia a partir de 1492 – representada simbolicamente pela chegada de Cristóvão Colombo à América. Os geógrafos Haesbaert e Porto-Gonçalves (2006) também reconhecem esse recorte histórico da ideia de mundo global a partir de 1492. Para os autores, “até 1453-92, não se podia falar de mundo no mesmo sentido que falamos hoje, até porque a ideia de que vivíamos em um planeta, com a forma que viríamos a chamar de um globo, não era disseminada” (HAESBAERT; PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 15). Assim, para os autores, as diferentes des-ordens do mundo moderno passam a se globalizar a partir de 1453-92.

solidariedade, da exacerbação do consumo, dos narcisismos, do imediatismo e da entronização de um reino do cálculo a partir do econômico e da competitividade. Essas ações são projetadas intencionalmente para que se possa atingir uma distância cada vez mais longe em prol de um globalitarismo (SANTOS, 2015).

A globalização contemporânea, entre seus aspectos constituintes, encontra-se na forma como a informação é dada, a qual se coloca o dinheiro como motor da vida econômica e social (SANTOS, 2015). Esses imperativos impõem as fabulações que chegam aos territórios de forma globalitária. Compreende-se que todo o discurso que é difundido sobre a ideia de aldeia global, encurtamento do tempo-espaço, fim das fronteiras, não passa de um ideário construído e divulgado para convencer as pessoas sobre um modo de agir que é responsável pela própria produção das contradições perversas e de outras possibilidades, com outras ideologias que coexistem, conforme defende Massey (2015).

Para Massey (2015), a globalização em sua forma atual não é obra do acaso, é um projeto. Para constatar esse posicionamento, ela analisa a fala do ex-presidente dos Estados Unidos Bill Clinton, ao dizer que não se poderia resistir às forças da globalização, como não se pode resistir à força da gravidade. Sendo assim, tal discurso quer tentar convencer que não existem alternativas de resistências. Constitui-se assim a imagem do mundo como ele está sendo feito, e não como ele é ou poderá ser.

A forma como a narrativa da globalização neoliberal é imposta desconsidera a multiplicidade e a coexistência dos fatos. Assim, coloca-se como se todos os espaços-tempo fossem iguais e que não existem diferenças, como se Moçambique, na África, fosse igual ao Brasil. Ao se pensar um espaço múltiplo e coexistente, percebe-se que essa narrativa de homogeneização é um mero truque para convencer da inevitabilidade da globalização neoliberal (MASSEY, 2015).

Para a Massey (2015), adota-se a ideia da construção de um imaginário da globalização que trata o mundo como se fosse totalmente integrado. Nessa perspectiva, há uma verdadeira aldeia global, onde todos estão interconectados no mesmo instante e lugar. Porém, “não há, naturalmente, nenhum momento único global integrado” (MASSEY, 2015, p. 119). Isso porque, para a autora, a instantaneidade é um fenômeno complexo, desigual e diferenciado na sua construção.

O discurso da globalização dos atores hegemônicos tenta convencer a todos sobre as possibilidades que ela oferece, mas, na verdade, ela protege poucos privilegiados. Para Hobsbawm (2007), a globalização é mais sensível aos que menos se beneficiam dela, por isso



existe uma constante polarização, principalmente para quem se beneficia dela. Os que se beneficiam estão potencialmente protegidos contra os efeitos negativos, como os empresários, que podem reduzir seus custos ao utilizar mão de obra barata de outros países, e os profissionais da alta tecnologia, que podem conseguir emprego em diversos países.

A narrativa de globalização como fábula impõe uma pressão no sentido de que ela seja a única viabilidade e que aqueles que não a acompanham são considerados atrasados, lentos e infelizes. Assim sendo, a globalização como fabulação é um processo a fim de tentar alienar e esconder as contradições socioespaciais, as quais serão assunto do próximo tópico.

### **2.2.2 Globalização como perversidade**

Este tópico tem a intenção de apresentar a globalização como ela é nas práticas espaciais. Em concordância com Santos (1997), o atual processo de globalização se constitui de muitos recursos produzidos pela sociedade e, portanto, reúne condições de utilizar esses recursos para a melhoria das condições de vida da maior parte da população. Por outro lado, o que se vê é a apropriação desses recursos por uma parte mínima da sociedade e até mesmo das empresas que atuam no mercado.

Cabe ressaltar que, historicamente, o mundo passou por processos de contradições socioespaciais. Porém, com a emergência e a expansão do processo de globalização, sob a égide do capitalismo, essas contradições avançaram. Segundo Santos (2014), o mundo já vinha produzindo seus excluídos, a exemplo das dinâmicas dos espaços urbanos. A globalização apenas passou a intensificar essas contradições, porque ela tem como base os sistemas técnicos, que custam caro para serem instalados nos lugares e empreendimentos socioproductivos.

Compreende-se que os atores com maior poder político-econômico comandam a globalização contemporânea e interferem nela politicamente por meio da força dos Estados nacionais. Esses, por sua vez, passam a promover ações favoráveis aos grandes atores em detrimento dos menos competitivos na lógica de (re)produção da sociedade sob a égide do capitalismo, o que implica na intensificação da produção de contradições nas práticas espaciais.

A globalização atual trabalha sob o comando, principalmente, dos atores hegemônicos, como os grandes empresários, das pessoas bem qualificadas e dos ricos em geral. Esses atores sociais podem se deslocar com mais facilidade pelo espaço por meio de investimentos, comércio ou turismo. Por outro lado, cria-se um imaginário duplo, pois se adota a ideia de que todos têm a mesma possibilidade de circulação e consumo das produções do espaço geográfico. Porém,

esse imaginário criado tem suas contradições, haja vista que se impede que pessoas entrem em outros países, como por exemplo, as ações com o uso de cães farejadores para identificar pessoas migrantes dentro de porões de navios (MASSEY, 2015).

Em diálogo com a autora, a globalização como é posta é fabulosa para quem é da classe dominante, pois concentra a maior parte da riqueza produzida historicamente pela humanidade. Essa riqueza também se espacializa geograficamente, pois, dos 10 maiores bilionários do mundo em 2021, de acordo com a revista *Forbes*, nove residem nos Estados Unidos (TURKER, 2021).

Em consonância com os dados apresentados pela revista *Forbes*, em 2021, Soja (2010) afirma que a distribuição de poder e de riqueza hoje é certamente mais injusta do que nunca, pois, de um lado, criou números crescentes de super-ricos concentrados em poucos lugares. Por outro lado, muitos vivem à margem do sistema capitalista globalizado, com poucas condições materiais de manutenção da sobrevivência (moradia, saneamento, luz, água, entre outras) e cada vez mais compactados em pequenos espaços que lhes restam de acesso.

Isso decorre, de acordo com Soja (2010), principalmente porque com a globalização neoliberal o desenvolvimento geográfico desigual se intensificou de modo cada vez mais acelerado e de maneira injusta para boa parte da sociedade. Por isso, Soja (2010) propõe a tomada de consciência e mobilização de ações por justiça espacial.

Assim, faz-se necessário trazer essa discussão para os estudantes na Educação Básica, pois a interpretação das contradições das práticas espaciais nem sempre se trata de baixo autoestima, como é comumente atribuído em livros de autoajuda, por *coaching* e youtubers, mas se trata, muitas vezes, de um concreto-pensado pelo qual essa realidade se confluí nos corpos e na alma dos sujeitos na relação socioespacial ao se deparar com uma situação geográfica, seja de contradição ou de possibilidades. A dimensão da possibilidade será discutida no tópico seguinte.

### **2.2.3 Globalização como possibilidade**

O presente tópico tem o objetivo de debater a temática globalização como possibilidade, um futuro possível construído pelo movimento dos atores não hegemônicos – pobres, periféricos, mulheres, negros, quilombolas, indígenas, sem-terra, sem-teto, camponeses, sindicatos de classe, entre outros, já que esses atores sentem nos corpos o problema e veem a necessidade de mudança.

Para Santos (2015, 2014), a globalização como possibilidade pode ser construída por meio da tomada de consciência da escassez de condições de existência de um lado; do outro lado, das possibilidades dos usos dos territórios, dos espaços banais, das particularidades dos lugares, da cultura popular, das horizontalidades solidárias, bem como da apropriação dos novos instrumentos técnicos para produzir outra globalização.

A globalização atual tem sido imposta pelos atores hegemônicos do capitalismo neoliberal que quer invadir tudo e todos. De acordo com Santos (1997), a globalização neoliberal é posta como um só caminho e a única viabilidade, é construída por meio de discurso a-histórico. Isso porque, de acordo com o autor, a História mostra que o uso dos recursos pela humanidade tem múltiplas possibilidades. Deve-se buscar analisar e entender as realidades em busca de caminhos possíveis.

Segundo Santos (1997), no Brasil, a construção de um projeto de um outro caminho que não seja o perverso seria a construção de um ideário político justo. Esse, por sua vez, pode ser construído, na perspectiva de Santos (1997), ao se apropriar, não só, mas sobretudo, de fórmulas intelectuais que desenvolvem os ideais e, conseqüentemente, as ações políticas.

Dessa forma, compreende-se que a mobilização do pensamento geográfico é uma atividade intelectual potente para criar um ideário e ações políticas nas práticas espaciais para produzir outra globalização. Sendo assim, os estudantes, ao se apropriarem e ao mobilizar os instrumentos simbólicos do pensamento geográfico, podem contribuir para a construção de outro mundo e de outro Brasil que seja mais justo para todos os sujeitos.

A possibilidade de outra globalização, na perspectiva de Santos (2015, 1997), está no que ele denomina dos “de baixo” (maior parte da população), pois os pobres acabam por interagir e vivenciar mais o mundo como ele é, pois passam pela escassez de acesso às condições técnicas (objetos, máquinas), produtos (mercadorias), serviços (educação, saúde, sanitários, entre outros) produzidos socialmente e apropriados por uma pequena parcela dos atores sociais.

Não é que a produção global seja impossível para atender às necessidades sociais, o problema é que ela é distribuída de forma desigual (SANTOS, 2015). Dessa relação emerge a consciência dos atores sociais pobres de escassez de recursos que faltam para eles, mas não falta para quem está bem situado economicamente na sociedade em virtude das desigualdades sociais.

Já os atores sociais com mais condições de acesso às condições de existências acabam por ter pouco contato com a realidade empírica, em termos, e se conformam muitas vezes com o consumismo e as ideias pré-estabelecidas. Para Santos (2020), no Brasil, as elites são

formadas pela cidadania restrita à dimensão do *status quo*, pois se pautam na inserção do egocentrismo como princípio supremo para a busca da ascensão econômica. Ao invés de formar cidadãos que busquem a emancipação, formam-se consumidores. Por outro lado, os pobres passam a ter experiências da escassez de existência, pois vivenciam no corpo e na mente a ausência de condições objetivas (moradia, alimentação, saúde, educação, condições sanitárias, entre outros) para viver com dignidade humana.

Apesar de a globalização como perversidade ser apresentada pelos atores sociais hegemônicos em uma narrativa de não reconhecer a coexistência e a pluralidade de outras histórias, No entanto, tais histórias podem tanto estar conectadas como também se ter outras possibilidades de futuro, com outras narrativas (MASSEY, 2015).

Para Massey (2015), outras alternativas começam a partir do entendimento de que a globalização não é um movimento único que tudo abarca. Mas é uma criação da espacialidade de forma ativa que se realiza por meio de práticas em confluência ou divergências de múltiplas trajetórias. Dessa forma, em concordância com a autora, considera-se que a multiplicidade espacial-temporal pode ser uma condução para a abertura do futuro, para uma outra globalização.

Para a construção do porvir, Massey (2015) dialoga sobre a necessidade de se promover políticas diferentes da perspectiva neoliberal imposta, principalmente a partir do fim do Século XX. Ao contrário dessa visão, a autora defende que a política deve considerar as características particulares do espaço que seja sensível às suas especificidades de coexistências tempo-espaciais.

As bases materiais das práticas espaciais, nesse período atual, são as unidades das técnicas (SANTOS, 2015). Segundo o autor, é nessas técnicas que o grande capital se realiza na construção de uma globalização perversa. Por outro lado, as novas técnicas podem ser usadas para outros objetivos. Sendo assim, elas podem ser utilizadas para outros fundamentos políticos e sociais. Logo, para uma outra globalização com justiça espacial.

A unicidade técnica atual configura-se como insurgência porque permite construir caminhos alternativos. Na perspectiva de Santos (2015), o desenvolvimento da História está conjugado à evolução das técnicas. Assim, a cada avanço técnico tem-se condições de mudanças históricas. O que acontece durante toda a História da humanidade é que sempre houve a existência de técnicas de posse de atores hegemônicos e outras de atores não hegemônicos. Hoje, nota-se que essas técnicas não hegemônicas têm se hegemônicas. Assim, emerge a necessidade de se apropriar delas para promover outras ações em outros projetos políticos.

Para Santos (2015), apesar de a capacidade inovadora das técnicas hegemônicas entrarem nos territórios a comando dos atores hegemônicos com o intuito de promover seus projetos, principalmente de ordem econômica. Por outro lado, os atores não hegemônicos, os “de baixo”, tanto podem se apropriar desses sistemas técnicos como criar novas técnicas para a construção de um novo período histórico popular que já está em curso, segundo o autor.

Essa outra globalização, justa para todos, depende da retomada do curso da História da humanização como centralidade. O período popular traz uma questão essencial que é pôr o ser humano no seu lugar central (SANTOS, 2015). Acrescenta-se também o fator da indissociabilidade com a natureza. O ser humano também deve entrar em uma perspectiva integral com a natureza, pois ele é um elemento da própria natureza constituinte do planeta Terra – uma casa comum.

O período popular, ou uma outra globalização, tem sua base na cultura popular quando os sujeitos não hegemônicos se apropriam dos instrumentos técnicos/culturais para dar relevo ao cotidiano dos pobres, periféricos e marginalizados. Essa cultura dos atores não hegemônicos pode alimentar um sistema político acima de interesses de partidos e de organizações da construção de uma outra globalização (SANTOS, 2015). Dessa forma, a cultura desses sujeitos pode criar cultura, economia, política e solidariedade baseada em uma territorialidade própria de onde ocorrem suas práticas espaciais cotidianas.

Essa outra globalização, de acordo com Santos (2015), esse novo mundo, considera que o porvir não será a construção de cima para baixo, a partir dos atores hegemônicos, mas pressupõe que será de baixo para cima, dos “de baixo”, por meio de suas próprias territorialidades, principalmente quando tomarem consciência dos processos de coexistência da globalização atual e se apropriarem da unicidade das técnicas em prol da criação de novos horizontes, com novas utopias e modelos cívicos que sejam voltados para a produção de condições de existência digna e da formação do sujeito para atuar no mundo de maneira humanizada. Assim, Santos (2020) sugere que os novos modelos cívicos sejam pautados nos usos dos territórios e das culturas. Esses, por sua vez, devem pautar o indivíduo enquanto ser social e não um consumidor.

Concorda-se com o autor que outra globalização tende a ser possível a partir dos atores não hegemônicos, pois as classes dominantes, com a apropriação e utilização das condições materiais-imateriais de sobrevivência em suas práticas espaciais, tendem a não sentir tanta escassez de condições de existência material-simbólica.

Em vista disso, pode-se estender essa interpretação para a elite no Brasil, pois, de acordo com Santos (2020), a elite brasileira, em suas condições de conforto material e cultural, tende a não vivenciar as contradições objetivas de existência de maneira tão perversa como a classe trabalhadora. Por isso, o argumento do autor sobre a produção solidária partir dos menos favorecidos pelo sistema, pautado na consciência socioespacial e na apropriação dos sistemas técnicos como intermediários para a construção do porvir.

O autor ainda reforça que a elite brasileira tem se enclausurado em suas mansões com todo o aparato de segurança privada e pública. Soja (2010) está de acordo com essa afirmação e amplia a compreensão de que esse *modus operandi* das classes dominantes não é um fenômeno exclusivamente brasileiro, mais de escalas diversas, porque, para ele, “os ricos sempre viveram atrás de muros de proteção de vários tipos, física, institucional e psicológica” (SOJA, 2010, p. 43, tradução nossa).

Por outro lado, conforme Santos (2015), são os atores não hegemônicos que se espriam nos espaços banais, em sua maior parte, nas periferias das cidades, com menos condições de saúde, educação, moradia e infraestrutura urbana. Logo, concorda-se com o autor que as transformações partirão dessa maioria que ocupa a maior parte do território brasileiro, pela tomada de consciência, usos dos territórios, da cultura popular e das técnicas em prol da construção de uma outra globalização com justiça espacial para todos. Acredita-se que essa força do movimento da maioria, construído por resistências em toda parte, vai tomar as rédeas da História para a construção do espaço geográfico solidário e universal.

Nesse contexto, a mobilização de elementos estruturantes do pensamento geográfico, como conceitos e princípios lógicos, são instrumentos simbólicos potentes para a interpretação desses processos, bem como da atuação em prol da construção de novos ideários que sejam socialmente justos e ambientalmente equilibrados. Essa importância do pensar geograficamente será discutida na próxima seção.

### **2.3 A importância social da Geografia Escolar: desenvolver e estimular a mobilização do pensamento geográfico do aluno**

A seção tem o intuito de especificar a importância social da Geografia enquanto componente curricular na Educação Básica, bem como sua contribuição para a interpretação e atuação nas práticas espaciais dos sujeitos frente às influências relacionadas à globalização. Para isso, realizou-se pesquisa bibliográfica sobre seus aspectos na escola pública brasileira.

Esta seção está organizada em dois tópicos: Geografia Escolar na Educação Básica: algumas considerações e O estímulo à mobilização do pensamento geográfico por resolução de situações-problema com situações geográficas.

### **2.3.1 Geografia Escolar na Educação Básica: algumas considerações**

Este tópico tem como objetivo explicitar a função da Geografia na escola básica. Para tanto, antes de se começar a falar da especificação da Geografia na escola, é importante saber a finalidade social da instituição escolar. Nesse sentido, Young (2007) traz uma importante contribuição em consonância com a perspectiva de método adotada nesta pesquisa pautada no materialismo histórico-dialético em diálogo com outras correntes filosóficas.

Para Young (2007), a escola tem como função desenvolver o conhecimento poderoso. Ela pode também promover o conhecimento para os poderosos. O conhecimento poderoso remete aos conhecimentos que confluem para a emancipação dos sujeitos; o segundo diz respeito aos conhecimentos que servem aos interesses dos atores hegemônicos. Desses conhecimentos, defende-se uma escola que busque construir o conhecimento poderoso porque ele se constitui um dos instrumentos simbólicos para interpretar e transformar as práticas espaciais favoráveis à justiça espacial.

Para Freire (2015), a educação deve ser libertadora, pois liberta os humanos por meio da construção da consciência de si e do mundo em uma totalidade. Dessa forma, o autor defende a educação como prática da libertação, ou seja, da emancipação que pode propiciar a tomada de consciência sobre as condições históricas da existência.

A prática da libertação não vem por acaso, pois ocorre por meio de luta. Ela se concretiza no movimento de luta com significado de ser um ato de amor e que se opõe ao desamor produzido na violência dos opressores, que muitas vezes pode até mesmo estar velada em uma falsa generosidade (FREIRE, 2015). Assim, essa forma de prática da libertação, a qual ele denomina de pedagogia do oprimido, constitui-se um instrumento para a descoberta crítica. Logo, para a tomada de consciência e, conseqüentemente, na possibilidade de maior engajamento na luta pela libertação.

Lefebvre (2001) denomina os elementos do conhecimento como instrumentos simbólicos. Entre os instrumentos citados por ele está a transdução como sendo uma operação intelectual que se realiza por meio do método. Outro elemento citado é o dos sistemas de

significações que, segundo ele, é usado por diversos grupos para adotar e construir entendimento sobre determinadas realidades.

Para Abbagnano (2007), os instrumentos são todos os meios para se operacionalizar atividades humanas, sejam práticas ou teóricas. Já a ideia de que conceitos geográficos são instrumentos simbólicos é utilizado nesta tese como análoga aos instrumentos de trabalho (machado, tratador), mas ambos têm suas particularidades, conforme defende Vygotsky (2007), citado na introdução desta tese. Logo, eles não são a mesma coisa, mas têm um elo em comum, que é a função de ampliar as possibilidades de mediação humana com o mundo.

Nesse sentido, Cavalcanti (2022a) defende que a Geografia contribui para o desenvolvimento mental dos sujeitos ao propiciar elementos semióticos de mediação, que ela considera instrumentos/ferramentas simbólicas para compreender e atuar na realidade. Em consonância com esse argumento, defende-se que os elementos geográficos são instrumentos simbólicos potentes para interpretar e atuar diante das práticas espaciais de maneira crítico-reflexiva.

A Geografia é uma das Ciências Humanas (Geografia, Sociologia, Filosofia, História) que tem como objeto de estudo o espaço geográfico. Ela se compõe de diversas áreas do campo do conhecimento geográfico (Geografia Escolar, Geografia Agrária, Geografia Urbana, Geografia da População, Geografia Econômica, Geografia das Indústrias, Geografia do Turismo, Geografia da Música, entre outras).

Entre essas áreas, a Geografia Escolar tem suas peculiaridades, mas os fundamentos da ciência geográfica constituem sua base estrutural teórico-metodológica. Sendo também hoje uma área de pesquisa científica que se debruça sobre diversos aspectos que envolvem elementos do contexto, do ensino e da aprendizagem em Geografia, tendo como foco central o desenvolvimento e o estímulo à mobilização do pensamento geográfico dos estudantes.

A Geografia Escolar não significa uma reprodução da ciência geográfica em sala de aula com os alunos da Educação Básica. Embora elas se entrelaçam, existem particularidades. Sendo assim, a Geografia acadêmica centra-se na produção de teorias e de métodos sobre seu objeto de estudo – o espaço geográfico (CAVALCANTI, 2013a).

A Geografia Escolar é operacionalizada pelos sujeitos nas instituições de ensino propiciadas na relação de mediação pedagógica, na qual o professor de Geografia organiza esse processo ao se apropriar tanto da Geografia acadêmica como de outras fontes de conhecimento para desenvolver o pensamento geográfico dos estudantes (CAVALCANTI, 2013b). Em consonância com esse argumento da necessidade de se operar com vários conhecimentos na



prática pedagógica, Shulman (2014) afirma que, na mediação, é necessário mobilizar um amálgama com distintos campos de conhecimentos, como os conhecimentos específicos, aptidões dos estudantes, pedagógicos, curriculares, contextuais, entre outros.

Compreende-se que o pensamento geográfico dos discentes pode ser desenvolvido/mobilizado quando se criam condições sociais de desenvolvimento ao se operar com um amálgama de conhecimentos intencionalmente direcionados. Sendo a escola um local que pode potencializar essa função, pois o professor pode criar situações para mobilização do conhecimento da Geografia, didático-pedagógico e orientado para atender às necessidades dos contextos das práticas espaciais, dos interesses e das aptidões dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Moraes (2019) também corrobora com a ideia de diferenciação quanto à finalidade da Geografia Escolar e da acadêmica quando afirma que “reconhece-se também que os conceitos vistos na perspectiva da Geografia Escolar são distintos daqueles trabalhados na ciência geográfica quanto aos objetivos e ao que se deve trabalhar em cada nível de ensino” (MORAES, 2019, p. 11). Assim, a defesa da mobilização dos elementos do pensamento geográfico desta tese por partes dos alunos não é a mesma que a academia utiliza para produzir teorias, postulados e formar profissionais.

Entende-se que a Geografia Escolar se diferencia da acadêmica principalmente porque é realizada pelos professores de Geografia, viabilizada pela mediação pedagógica, por meio do trabalho com os conteúdos, em um processo de interação entre os sujeitos na construção dos conhecimentos científicos. Para que se possa ter maior potencial, tal relação pode ser dialógica à medida que se consideram os aspectos histórico-culturais dos envolvidos na relação de ensino e aprendizagem.

Almeida, Martins e Silva (2019) e Martins (2016) tratam a função da Geografia como central para promover uma consciência geográfica, que se entende como a aquisição do pensamento geográfico junto aos alunos e que eles possam mobilizá-lo para interpretar e atuar nas práticas espaciais.

Almeida, Martins e Silva (2019) afirmam que a Geografia na escola tem uma função importante para desenvolver ou qualificar uma consciência geográfica. Para essa defesa, os autores realizaram uma discussão do ensino de Geografia a partir da década de 1980 até 2019, data de publicação dos resultados. Para os autores, o ensino de Geografia perdurou por décadas com a perspectiva da fragmentação dos elementos sociais e naturais, bem como de suas descrições.

Os autores supracitados reconhecem que o que se ensina na escola não é o mesmo que se ensina na academia. Para eles, os saberes escolares resultam da ciência de referência, a Geografia, mas não é somente isso, existem outros conhecimentos que são apropriados nas práticas pedagógicas nas escolas. Assim, ensinar Geografia não é ensinar os conceitos e princípios lógicos da Geografia prontos e acabados para os alunos, mas desenvolvê-los e estimular a mobilização junto com eles para promover a consciência geográfica, que possibilita respostas aos questionamentos sobre: onde está? O que está? Por que está onde está? No qual defende que a função é desenvolver e estimular a mobilização do pensamento geográfico, que inclui a tomada de consciência das práticas espaciais produtoras e organizadoras do espaço geográfico.

Os autores supracitados reforçam que é de grande importância fortalecer a necessidade de se formar uma consciência geográfica ou aperfeiçoá-la, porque se considera que os sujeitos têm uma certa consciência em suas relações espaciais. Logo, entende-se que o desenvolvimento dessa consciência contribuirá para se saber onde está, de forma mais qualitativa, e isso pode ser possibilitado pela apropriação e mobilização dos instrumentos do pensamento geográfico.

O desenvolvimento do pensamento geográfico para a interpretação da totalidade dos fenômenos sob o cenário de globalização na dimensão da dinâmica da interferência do capitalismo é central para a construção de outras narrativas. O desenvolvimento dessa consciência da totalidade, conforme Martins (2016), é uma necessidade inescapável para a operação da Geografia em pensamento, a qual deve ser encarada a partir de alguns cuidados metodológicos, como: cuidado de identificar as partes; reconhecer que as relações entre as partes são de natureza distintas e ter noções mínimas de que cada parte tem uma dinâmica específica.

A totalidade em movimento que se defende é em confluência com a perspectiva de Santos (2012b), de que não se trata de uma universalidade parcial pautada em sistemas de ações dominantes direcionadas para contemplar as benesses de poucos atores sociais e que tenta impô-las em forma de narrativas únicas. Mas a ideia é construir uma outra moral universal em que o ser ultrapasse o ter. E, assim, possa unir os humanos para e por seu trabalho construir outros mundos focados na solidariedade entre os sujeitos.

Santos (2012b) reconhece a complexidade e a dificuldade de tal fato, porém ele defende que se não mudarmos o mundo de imediato, pelo menos dever-se-á contribuir na forma como ele é visto, e isso terá outros desdobramentos. Logo, acredita-se nessa perspectiva da construção de outras narrativas e de outras ações favoráveis ao processo de humanização da sociedade.

Na contemporaneidade, as narrativas universais parciais, principalmente as neoliberais, por sua vez, tentam desqualificar o papel do espaço na construção geográfica da sociedade ao se colocar uma forma de imaginário da homogeneização da História e do espaço. Diante disso, Massey (2015) defende a tese de que o espaço importa perante a produção das espacialidades e de algumas formas como se pensa o espaço. Logo, “[...] a Geografia importa para todos nós” (MASSEY, 2015, p. 138). Assim como a Geografia Escolar realizada na escola também importa, ela tem como função geral desenvolver o pensamento geográfico e estimular a mobilização dessa forma de pensar essa multiplicidade por intermédio de um arcabouço teórico-metodológico epistêmico.

Copatti (2019) defende que a Geografia na escola tem a função de desenvolver o pensamento geográfico pelos conceitos, categorias e princípios lógicos. Esse desenvolvimento deve ser mediado pelo professor de Geografia articulado aos aspectos pedagógicos nos quais se permita fazer análises geográficas. A autora denomina essa forma de operação intelectual de pensamento pedagógico do professor.

A análise geográfica é um processo propiciado pelo pensar geográfico, que exige a estruturação em elementos teórico-metodológicos da ciência geográfica (conceitos e princípios lógicos), que possibilitam a interpretação e compreensão de processos de práticas espaciais. Defende-se na presente tese que tais conceitos e princípios são elementos geográficos que constituem a base do pensar geográfico.

Segundo Golledge (2002), o desenvolvimento do pensar geográfico tem sido dificultado porque a Geografia não desenvolveu um vocabulário amplamente aceito. Concorde-se com o autor que se deve focar na mediação pedagógica, no desenvolvimento do pensamento geográfico. Assim, defende-se construir o pensar geográfico por meio de seus elementos estruturantes e estimular os sujeitos a operarem com esses recursos simbólicos para interpretar e atuar em suas práticas espaciais cotidianas.

Compreende-se que a Geografia Escolar tem a função de desenvolver e estimular a mobilização do pensamento geográfico dos alunos, pois é uma capacidade geral de pensar intelectualmente ancorada em conceitos, categorias, princípios lógicos da Geografia e linguagens (cartografia, imagética, entre outras), que viabilizam diversos processos cognitivos, como raciocínio, deduções, inferências e analogias.

O pensamento geográfico enquanto uma capacidade geral humana de atividade intelectual exige raciocínio, linguagens, símbolos, quando se opera na análise geográfica de objetos de conhecimento – a dimensão espacial da realidade. Assim, ao se pensar

geograficamente, entende-se que são acionados múltiplos processos cognitivos – hipóteses, deduções, inferências, interpretações, entre outros – nessa operação mental sofisticada viabilizada por seus elementos estruturantes.

Nesse contexto, defende-se que é possível estimular a mobilização dos conceitos e princípios geográficos ao se trabalhar determinado conteúdo na escola com alunos de 3ª série do Ensino Médio, os quais, em tese, já tiveram a oportunidade de desenvolver o pensamento geográfico ao longo da escolarização. Para tanto, pode-se utilizar diversas estratégias pedagógicas, entre elas, a de resolução de situações-problema em situações geográficas, o que será discutido no próximo item.

### **2.3.2 O estímulo à mobilização do pensamento geográfico por resolução de situações-problema com situações geográficas**

Esta seção tem como objetivo discutir a estratégia pedagógica de resolução de situações-problema a fim de problematizar situações geográficas do tema globalização para estimular a mobilização do pensamento geográfico dos estudantes.

A estratégia de resolução de situações-problema não é recente. Ela já aparece em autores como John Dewey, na primeira metade do Século XX (MORAES, 2010). De acordo com a autora, a metodologia de resolução de problemas é um processo que estimula o aluno a ter um papel ativo na investigação por meio de solução de situações problematizadas para a apropriação de conceitos prévios ou a construção de novos, com o objetivo de promover a capacidade reflexiva de interpretação, bem como de atuação na sociedade.

O problema é uma situação posta para o sujeito resolver, que pode ser apresentada ao aluno ou partir dele mesmo. Os problemas devem recorrer a conceitos prévios já adquiridos e a outros dos quais deverão se apropriar. Nesta pesquisa, as situações-problema foram formuladas pelo pesquisador, que fez o recorte de três situações geográficas de práticas espaciais com a temática globalização, como fábula, como perversidade e como possibilidade, a fim de que os discentes da 3ª série do EM pudessem encontrar as respostas ancoradas no método geográfico de operar com o pensamento geográfico.

Na resolução de situações-problema, os estudantes podem trabalhar um processo semelhante ao dos cientistas, um ensino investigativo, como: estudo da situação, formular hipóteses, estratégias de resolução, fundamentar a resolução e análise do problema, que na

Geografia é a análise geográfica sobre determinadas situações geográficas na totalidade-mundo em movimento.

Na perspectiva de Moraes (2010), o problema deve apresentar alguns elementos: ser curto, bem estruturado e proporcionar mudança no aluno; o professor deve expor o objetivo da aprendizagem quando for trabalhar um problema; deve ser um cenário significativo; deve estar associado a um tema; pode ser apresentado por qualquer recurso didático; o aluno precisa saber o que se espera dele desde o início do problema, com clareza e objetividade.

Para Moraes (2010), a contribuição da estratégia de situações-problema pode levar o aluno a resolver uma situação problematizada, e essa busca pela resolução leva-o à apropriação de conceitos prévios e à construção de novos conceitos. Diante disso, indica-se essa estratégia como recurso para ser utilizado pelos professores de Geografia, uma vez que a resolução de situações-problema pode direcionar o desenvolvimento e o estímulo de processos cognitivos propiciados pelos princípios e conceitos geográficos para resolver problemas.

Para Moraes (2010), a aprendizagem por resolução de situações-problema permite que os educandos sejam formados para tomarem consciência das possibilidades de trabalhar com os conhecimentos científicos, de formular e trabalhar com hipóteses, construir e reconstruir novas aprendizagens. Indica-se que essa estratégia pedagógica pode ser utilizada no ensino de Geografia para desenvolver e estimular a mobilização do pensamento geográfico pela problematização de situações geográficas de temas do currículo escolar.

Assim, o ensino por essa estratégia pedagógica sugere a seguinte representação: motivo + objetivo + conteúdo + situações-problema (problematização com perguntas epistêmicas da Geografia) + situações geográficas (evento – tempo-espço) relacionadas ao conteúdo = mobilização do pensamento geográfico.

De acordo com Luria (1990), a resolução de problemas envolve um conjunto de operações intelectuais complexas. Ao se deparar com uma situação-problema, o aluno analisa as condições postas naquele problema e, a partir disso, isola elementos essenciais e despreza outros. Depois o aluno organiza uma estratégia geral para a resolução do problema.

Assim, o aluno organiza um sistema lógico para operacionalizar na investigação por meio de esquemas de raciocínio e de escolha de operações, que levam à tomada de decisões. Feito isso, o aluno passa para a última etapa de análise e obtenção dos resultados, os quais podem estar em conformidade ou não com as condições iniciais postas pelo problema. Nesse caso, a pesquisa continua quando o aluno não consegue encontrar a solução prevista na intencionalidade didático-pedagógica (LURIA, 1990).

No ensino de Geografia, a resolução de situações-problema, de acordo com Castellar (2019), é uma estratégia de resolução que estimula mudanças conceituais ao permitir a aplicação de conceitos na explicação dos fenômenos geográficos, pois os problemas, ao serem associados ao cotidiano do estudante, tornam-se significativos por fazerem sentido para ele. Assim, como afirma Charlot (2000), os humanos se mobilizam por aquilo que faz sentido, pois a mobilização é um movimento do sujeito.

A estratégia de resolução de situações-problema é outro aspecto relevante a ser mencionado, porque pode potencializar a argumentação científica dos estudantes quando é utilizada no ensino de Geografia. Essa perspectiva é defendida também por Carli (2020, p. 522): “[...] o campo de pesquisa em Geografia se insere e possui dinâmicas racionais da atividade científica. Dentre elas incluímos o desenvolvimento de metodologias, a produção de teorias e explicações para a resolução de problemas”.

No ensino de Geografia, uma das opções para se fazer as situações-problema é partir de situações geográficas relacionadas ao tema a ser trabalhado nas aulas ou em trabalho de campo. A situação geográfica está relacionada às práticas espaciais localizadas/temporalizadas em determinada coordenada geográfica (a qual ocorre em espaços urbanos ou rurais sob um meio físico-natural), que juntamente com outros sistemas de localizações formam a totalidade-mundo.

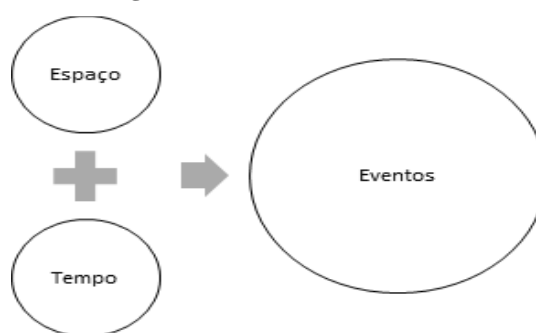
Para Silveira (1999), a situação geográfica diz respeito à noção de evento, o qual é um veículo de possibilidades existentes na formação socioespacial que dá geograficidade aos lugares e ao mundo. Tal argumento é esclarecido pela autora, quando diz que:

A situação decorreria de um conjunto de forças, isto é, de um conjunto de eventos geografizados, porque tornados materialidade e norma. Muda, paralelamente, o valor dos lugares porque muda a situação, criando uma nova geografia. Assim, ao longo do tempo, os eventos constroem situações geográficas que podem ser demarcadas em períodos e analisadas na sua coerência (SILVEIRA, 1999, p. 22).

Nas situações geográficas, existem movimentos simultâneos de convergência e divergência fruto de alianças entre os sujeitos em permanente devir e são realizadas por meio de sistemas de objetos e de ações na dimensão do espaço geográfico (SILVEIRA, 1999). Para a autora, a situação geográfica caracteriza-se por um feixe de eventos em um determinado lugar que contém existências materiais e organizacionais preexistentes. A partir dessas heranças podem ser produzidos novos eventos e, portanto, novas situações geográficas.

Segundo Santos (2014), os eventos ocorrem em dado instante (uma fração de tempo) e são, simultaneamente, a matriz do tempo-espaço. Os eventos são os criadores temporais e completam a noção de momento, o atual, os quais não se repetem (a não ser em alguma anormalidade). Assim, quando os eventos esgotam suas possibilidades, emergem outros eventos, com outros momentos em circunstâncias em pontos de coordenadas do espaço geográfico (Figura 3).

**Figura 3:** A matriz dos eventos.



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021).

Os eventos acontecem em conjuntos sistêmicos, não se dão isoladamente, mas são verdadeiras situações geográficas, as quais, apesar de poderem acontecer sem nenhum plano, cada vez mais têm sido frutos de ações organizadas na instalação, regulação e controle (SANTOS, 2014). Eles podem ser impulsionados por diversas forças, como empresas, governos, organizações internacionais, movimentos sociais, práticas espaciais cotidianas, entre outras.

A primeira delas seria a do Estado, que por meio de normas regula empresas, pessoas e instituições. Autoridades intermediárias (ex.: prefeito) exercem o papel de produtores, embora em escala menor. Outros produtores são os atores com força mundial, como as empresas multinacionais e as instituições supranacionais. Assim, o Banco Mundial cria eventos com capacidade de atingir escalas mundiais (SANTOS, 2014).

Cabe ressaltar que todas essas forças de produção de eventos são relativas, logo compreende-se que os fenômenos ocorrem nas circunstâncias criadas ou surgidas sem planejamento as quais constituem as situações geográficas, que são eventos que criam a continuidade do mundo em movimento e vivido. Para Santos (2014), cria-se e recria-se a continuidade temporal-espacial do mundo em movimento (eventos). Essas convergências espaço-temporais dos eventos constituem situações geográficas.

Entende-se a situação geográfica como uma manifestação provisória por meio de um evento – que ocorre em uma determinada coordenada geográfica, um ponto, área ou uma situação peculiar de ocorrência dos fenômenos ao envolver simultaneamente tempo-espaço, que junto com outros eventos formam uma totalidade em movimento do meio geográfico, hoje do meio técnico-científico-informacional. Assim, a existência da situação geográfica requer a ocorrência de evento, pois é na relação sistêmica do tempo-espaço onde ocorrem as situações geográficas.

O professor de Geografia da Educação Básica pode utilizar-se da situação geográfica como método geográfico de análise para estimular a mobilização do pensamento geográfico dos alunos. Dessa forma, o docente, ao ter um determinado conteúdo para trabalhar pedagogicamente com os estudantes, como o da globalização, por exemplo, pode partir da problematização de situações geográficas para resolver situações-problema relacionadas à propaganda, que coloca o acesso de todo o mundo no consumo global de mercadorias e serviços; de moradores de rua, para trabalhar os desafios da globalização; da apropriação dos avanços das redes técnicas como possibilidade de promover transformação social, como mobilizar protestos contra as injustiças espaciais; publicações em redes sociais de temas importantes para a humanização; criação de canais alternativos de comunicação (*Youtube*); produção de curta-metragem; divulgação da representação da vida dos atores não-hegemônicos em músicas (rapper, hip hop, forró, entre outras), alimentação (tapioca, açaí, pão de queijo, acarajé, arroz com pequi, baião de dois, cuscuz, entre outras); e outras possibilidades advindas do saber científico e popular que poderão vir a ser construídas.

Dadas as situações geográficas exemplificadas, pode-se usar a estratégia pedagógica de resolução de situações-problema para problematizar as situações geográficas em temas geográficos do currículo escolar. Nesse caso, propõe-se que a problematização parta de questões geográficas, utilize-se de princípios ou conceitos da Geografia, ou seja, perguntas geográficas: onde ocorre? Por que ocorre ali e não em outro lugar? Como se distribui? Há conflitos territoriais?, entre outras perguntas.

Com isso, o professor pode mediar a aprendizagem ao selecionar situações geográficas dos conteúdos escolares da Geografia e construir situações-problema para que os alunos possam resolvê-las por meio da mobilização do pensamento geográfico, que será discutido com mais detalhes no próximo capítulo.



## **CAPÍTULO 3- PENSAMENTO GEOGRÁFICO: CONCEITOS E PRINCÍPIOS ESTRUTURANTES COMO MÉTODO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA**

O presente capítulo tem como objetivo desvelar a importância do pensamento geográfico para os alunos na Educação Básica. Para isso, efetuou-se pesquisa bibliográfica sobre processos cognitivos, aprendizagem geográfica, pensamento geográfico, conceitos geográficos e princípios geográficos, que foi realizada nos portais: *Scielo*, *Scientific Electronic Library Online*, Google Acadêmico, *World Wide Science*, Portal de periódicos (CAPES), *Dialnet* e no acervo pessoal do pesquisador.

Dado o levantamento e a sistematização bibliográfica, as discussões do capítulo estão organizadas em três seções: Processos cognitivos do pensamento geográfico; As marcas do humano na mobilização do pensamento geográfico; Pensamento geográfico na Educação Básica: conceitos e princípios geográficos estruturantes.

### **3.1 Processos cognitivos do pensamento geográfico**

Esta seção tem como objetivo abordar alguns elementos conceituais sobre processos cognitivos propiciados pelo pensamento geográfico. Para isso, realizou-se pesquisa bibliográfica em artigos, livros, dissertações e teses. A seção está organizada em dois tópicos: *Mente e cérebro* e *Cognição humana*.

#### **3.1.1 Mente e cérebro**

A necessidade dessa discussão surgiu ainda na pesquisa de mestrado do pesquisador, na relação em grupos de pesquisa e eventos científicos, o que permitiu chegar à reflexão de que as formas de pensar, como por exemplo, o pensamento geográfico e seus elementos (conceitos e princípios), estruturam os processos cognitivos que se realizam no cérebro humano. Tal assertiva foi encontrada direta ou indiretamente em diversas referências, como Aragão (2019), Cavalcanti (2019), Copatti (2019), Santos (2020), entre outros.

Parte-se da abordagem metodológica da psicologia histórico-cultural, que estabelece a relação entre aspectos biológicos do cérebro e as marcas do humano como vetores de transformação da natureza biológica do externo (interpsíquico) para o interno (intrapíquico).

Pino (2005) concorda com essa compreensão, pois, para ele, uma abordagem metodológica coerente com perspectiva histórico-cultural deve ser orientada ao mesmo tempo entre os aspectos históricos e genéticos, relacionados de maneira dialética.

A discussão no âmbito da cognição humana na área de pesquisa da Geografia Escolar no Brasil é ainda recente e tem potencial para fortalecer o ensino dessa disciplina na escola básica. Dessa forma, para Santos (2020, p. 212), “[...] é possível afirmar que pesquisas sobre o pensamento geográfico – no âmbito da cognição do indivíduo – não existiam em grandes quantidades e profundidade até os últimos anos, ao que parece neste trabalho traçou-se mais um ponto de partida”.

Por tais motivos, é importante discorrer um pouco sobre essas questões para depois passar para a operação intelectual do pensamento geográfico que oportuniza diversos processos cognitivos (operação do cérebro instrumentalizado). Além disso, o pensamento geográfico, por ser constituído de instrumentos simbólicos na mente humana, opera nas sinapses cerebrais estimuladas por meio de diversos aspectos, sejam eles biológicos, psicológicos e histórico-cultural. Assim, trata-se de um instrumento não visível ao olho humano, como um automóvel e um avião, palpável e visível. Instrumentos esses usados para atender a necessidades sociais de locomoção de pessoas ou mercadorias; já os instrumentos simbólicos são mobilizados nas operações mentais humanas semioticamente.

Por outro lado, o pensamento geográfico, mesmo não sendo perceptível em forma de instrumento material (rocha, machado, carro, avião), é, sim, um instrumento simbólico que pode ser utilizado nas práticas espaciais cotidianas como mediadores semióticos; logo, seus elementos estruturantes são instrumentos potentes para a mediação nas práticas espaciais, cuja discussão sobre a cognição é uma contribuição social relevante para os estudos subsequentes.

Para entender a cognição humana, segundo a perspectiva da psicologia cognitiva, é necessário começar pelo cérebro, pois ele é o órgão responsável por tais operações cognitivas em processos biológicos nas sinapses dos neurônios. Tal órgão tem uma plasticidade que diferencia o ser humano de outras espécies de seres vivos, pois ele é inacabado e opera mediado por sistemas simbólicos, sempre aberto à aquisição de novos elementos capazes de alterar a estrutura psicológica desse órgão.

Há no cotidiano muita curiosidade quanto à natureza do cérebro humano. Para Herculano-Houzel (2013), o que diferencia o cérebro humano do de outros animais é a maior quantidade de neurônios que existem no córtex cerebral. Grande quantidade deles nessa parte do cérebro associa-se à capacidade de utilização de energia obtida a partir dos alimentos. Esse

fato permite que as capacidades cognitivas sejam operadas com maior eficácia em comparação com outros animais, como um gorila ou um chimpanzé (HERCULANO-HOUZEL, 2013).

Para Herculano-Houzel (2013), tal evolução se deu mais ainda quando o homem passou a cozinhar seus alimentos, uma vez que, ao serem digeridos previamente pelo cozimento, são mais bem aproveitados do que os alimentos crus. A autora ratifica seu argumento ao ressaltar que o homem é o único animal que cozinha seus alimentos. A apropriação técnica de caçar e cozinhar pelos povos primitivos já contribui para as formas de pensar, como a geográfica, uma vez que a ação dos humanos se amplia à medida que as operações do cérebro se tornam mais eficazes.

Pozo (2004) traz uma discussão sobre a capacidade do cérebro de possibilitar uma inteligência geral (uma nave/capela) composta de vários módulos articulados, como linguístico, social, técnico, histórico e natural. Esses módulos não são isolados, conectam-se entre si na formação do sistema cognitivo do sujeito.

Candiotto (2008) defende o conceito de módulos cerebrais a partir do diálogo entre Jerry Fodor e Chomsky. Para o autor:

A teoria da modularidade defende a afirmação de que a mente é formada por vários módulos de processamento de informação, e esses módulos operam de forma relativamente independente uns dos outros, processando somente um tipo específico de informação (corporal, visual, auditivo, linguístico...) (CANDIOTTO, 2008, p. 123).

De acordo com essa teoria dos módulos mentais, na formação da mente também está presente a constituição biológica, que segundo Candiotto (2008), Vygotsky considera como sistemas culturais, mente formada pela cultura. Assim, existe um distanciamento entre as teorias, mas em diálogos com as duas teorias de módulos neurais – parte biológica – com a dimensão histórico-cultural. Concorde-se com Candiotto (2008) que as operações mentais não estão separadas da parte biológica, é uma relação mente-cérebro-corpo. A partir dessas argumentações, defende-se, assim, a ideia de módulos culturais nas redes do sistema cognitivo humano, que a partir da aquisição simbólica eles se expandem de modos de pensamentos elementares para pensamentos superiores.

Entende-se que, apesar de os autores não falarem sobre a operação do pensamento geográfico dentro de módulo neuronal, como o sistema cognitivo geral do sujeito é constituído de diversos módulos, considera-se a existência de um módulo em relação com outros onde se localiza a atividade do pensamento geográfico. Essa atividade intelectual propiciada pelos módulos neurais pode ser construída pelo trabalho pedagógico no processo de ensino e

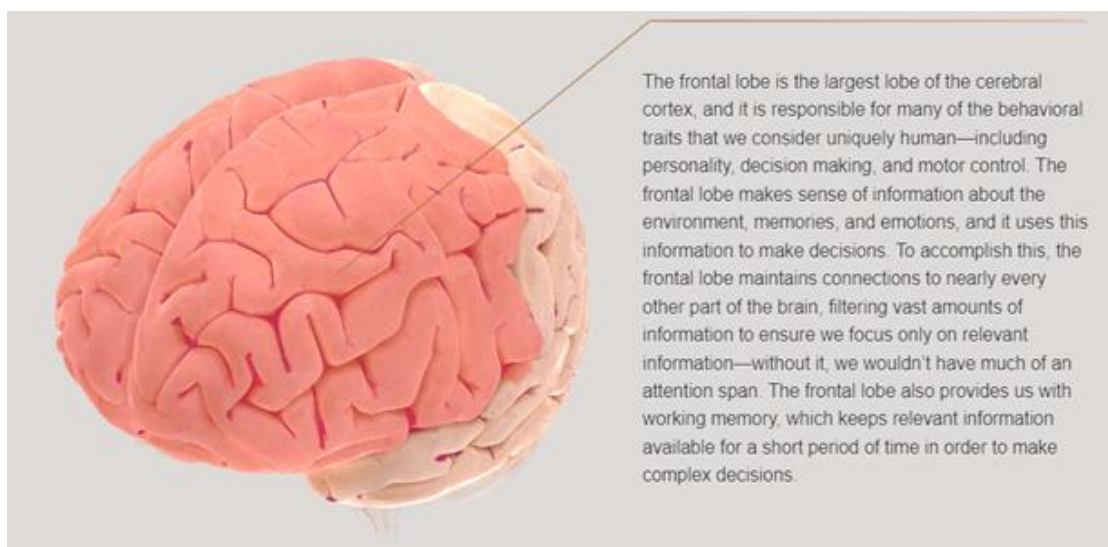
aprendizagem.

Assim, compreende-se que o pensamento geográfico é constituído no cérebro como uma atividade intelectual operada nos módulos neurais (conexões de redes de sinapses biopsicológicas) constituídos pela aquisição de elementos simbólicos, e que ao ser acionado torna-se uma atividade intelectual na arquitetura do funcionamento do cérebro humano.

Oliveira (1996) afirma que Vygotsky entende que o cérebro humano tem base biológica (material) que sustenta as operações psicológicas e tem limites e possibilidades para o seu funcionamento. O cérebro também tem como característica ser constituído por um sistema aberto, por isso pode mudar ao longo da História da espécie e do desenvolvimento do sujeito. Assim, na perspectiva de Vygotsky, essa flexibilidade do cérebro permite que o homem, por meio da cultura, transforme-se do biológico em sócio-histórico, em que a cultura é parte central do desenvolvimento do ser humano (OLIVEIRA, 1996).

Para Sternberg (2010), o cérebro humano é um órgão supremo do sistema nervoso. Sendo o sistema nervoso onde se processam as capacidades de interpretar, adaptar e interagir com o mundo, sendo o córtex cerebral a parte do cérebro que controla muitos dos pensamentos humanos. Nele são processadas as operações de raciocínio abstrato; logo, também do pensamento geográfico. Isso ocorre, consoante Herculano-Houzel (2013), em um sistema com 16 milhões de neurônios dos 86 milhões que constituem o cérebro humano. A Figura 4 a seguir representa alguns dos processos cognitivos operados no córtex cerebral, como memória, emoção, tomada de decisões, processamento de informações, entre outras.

**Figura 4:** Córtex cerebral.



**Fonte:** BrainFacts.org (2022). Disponível em: [https://www.brainfacts.org/3d-brain#intro=false&focus=Brain-cerebral\\_hemisphere-frontal\\_lobe](https://www.brainfacts.org/3d-brain#intro=false&focus=Brain-cerebral_hemisphere-frontal_lobe) . Acesso em: 15 jan. 2022.

Dada a discussão sobre o cérebro humano e os processos cognitivos trabalhados por Sternberg (2010), constata-se que existe uma relação importante entre o órgão cérebro e os processos cognitivos humanos. Isso porque a parte biológica é fundamental para que os processos cognitivos ocorram, uma vez que cada parte do cérebro (módulos neurais) têm funções importantes que possibilitam as ações, sejam motoras ou de pensamento. Por isso, o sujeito com algum dano nesse órgão pode ter sua capacidade de operacionalização comprometida, como as do pensamento generalizante.

Concorda-se com Pino (2005) quando afirma que o cérebro humano é uma máquina semiótica porque o processamento das informações é alimentado pelos signos culturalmente produzidos. Assim, a maneira como o cérebro dos sujeitos irá se configurar dependerá das condições reais concretas que o meio cultural oportuniza ao sujeito.

Entende-se o meio geográfico como não determinante, mas suas condições influenciam no modo como o cérebro é desenvolvido e opera os processos cognitivos. A título de exemplificação, um sujeito que tem acesso à escolarização, livros, espaços culturalmente sistematizados (teatro, cinema, arte), potencializa o *design* da operação cerebral, pois constrói modos de pensamento sofisticados para o processamento das informações ao operar com signos como instrumentos da mente.

Assim, o pensamento geográfico está localizado no córtex cerebral (Figura 4), que é responsável pelo comportamento, pela produção de significados dos ambientes, pela memória de trabalho e auxilia na tomada de decisões. Porém, o córtex cerebral está conectado e precisa das outras partes do cérebro para funcionar em sua totalidade e, portanto, operar o pensamento geográfico, que é a forma de operação intelectual por processos cognitivos a ser discutida no próximo tópico.

### **3.1.2 Cognição humana**

O presente tópico tem a finalidade de tratar breves aspectos da cognição humana. O órgão cérebro é um ponto importante a ser lembrado, pois se constitui de um conjunto de neurônios, os quais, por meio da atividade biopsicossocial, modulam módulos de processamentos cognitivos, como modos de pensamento. No caso específico deste estudo, o modo de pensamento geográfico.

Segundo Fonseca (2018, p. 28), “efetivamente, o cérebro é o órgão onde se forma a cognição, o órgão mais organizado do organismo”. De acordo com o autor, esse órgão

possibilita a cognição em virtude de haver condições biopsicossociais que permitem ao ser humano ser uma espécie com capacidades de auto-organização.

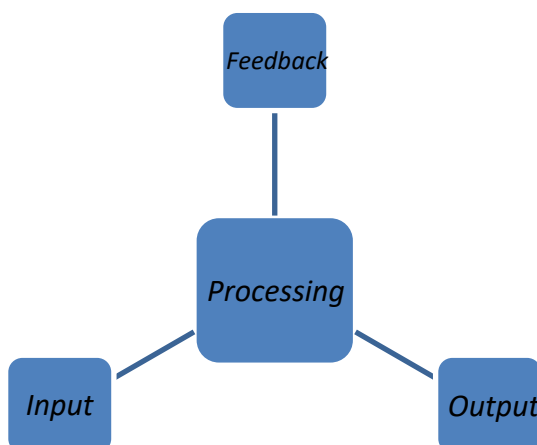
O conhecimento das operações mentais superiores realizadas pelo cérebro humano é importante para a atuação dos professores de Geografia na Educação Básica no sentido de usar essa compreensão para ampliar a possibilidade de construir e intervir no processo de ensino e aprendizagem nas práticas educativas. Diante disso, o docente pode usar esses conhecimentos para identificar, criar, organizar e utilizar estratégias didático-pedagógicas que possibilitem direcionar os alunos a construir conceitos geográficos e mobilizá-los diante dos desafios nas práticas espaciais cotidianas.

Com relação à cognição humana, de acordo com Fonseca (2018), há um passado de uns quatro bilhões de anos, mas apenas com uns 100 anos de estudos. Ela surgiu da ação e da motricidade inerente à espécie humana, sendo sua essência a necessidade de resolução de problemas que se reverberam na capacidade adaptativa criativa da espécie humana.

Para Sternberg (2008), a psicologia cognitiva estuda como as pessoas aprendem, internalizam e usam o conhecimento nas atividades cerebrais. Assim, os estudos dos modelos cognitivos começam a ser realizados, principalmente, a partir da década de 1940, aliados aos processos que ocorriam nos computadores.

Dessa forma, compreende-se que o norteamento desses estudos contribui para a análise do processamento cognitivo, por meio do estabelecimento de situações análogas ao que acontece nos computadores, como *Input* (entrada), *Output* (saída), processamento de dados e *feedback* (retorno), conforme a representação da Figura 5.

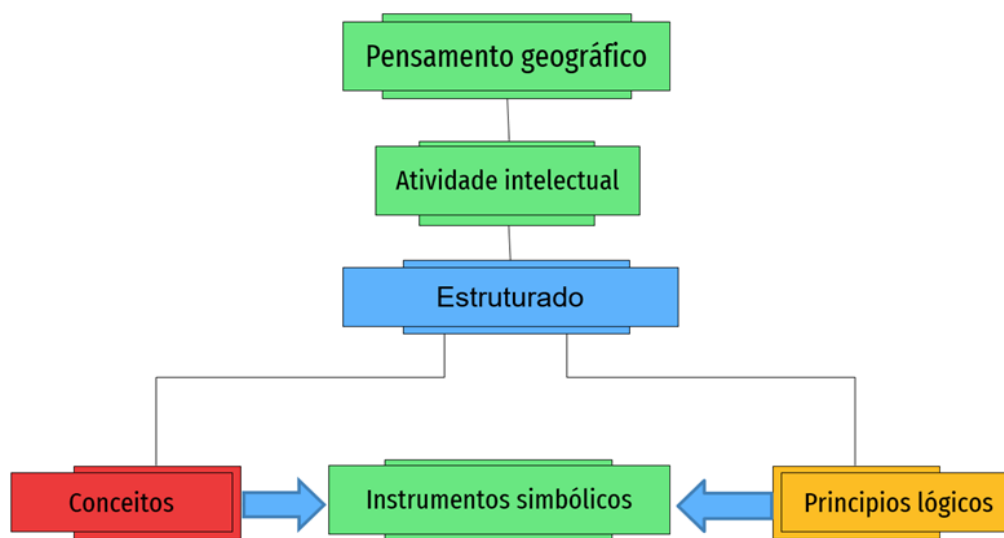
**Figura 5:** Modelos baseados nos computadores.



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021).

Mediante a representação da Figura 5, como ocorre a operacionalização por meio dos processos cognitivos, pode-se construir um quadro análogo para as operações intelectuais possibilitadas pelo pensamento geográfico, o qual é uma atividade intelectual estruturada em conceitos e princípios do saber geográfico. Esses elementos estruturantes são instrumentos simbólicos que propiciam diversos processos cognitivos que ampliam as possibilidades de mediação semiótica das ações humanas no mundo ao processar informações e mobilizar conhecimento (Figura 6).

**Figura 6:** Pensamento geográfico: uma atividade intelectual.



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2022) com base nas reflexões de Chauí (2020), Leontiev (2014,2010, 2004), Lessa e Tonet (2011), Moreira (2015a), Sposito (2004), Vygotsky (2007).

Tal processamento cognitivo com os conhecimentos geográficos são operados por meio de elementos próprios, que se constituem de instrumentos simbólicos capazes de potencializar a análise geográfica e seus possíveis desdobramentos de *feedbacks*, tanto em forma de interpretação como de atuação em práticas espaciais de forma crítico-reflexiva.

Em primeiro lugar, o processamento das informações geográficas se dá nas operações-sinapses dos neurônios no cérebro dos estudantes que permitem as conexões na construção da mente. Logo, cada elemento do pensamento geográfico permite diversos processos cognitivos, tal como a mobilização do conceito de território para entender as disputas por delimitação de terras indígenas, por exemplo.

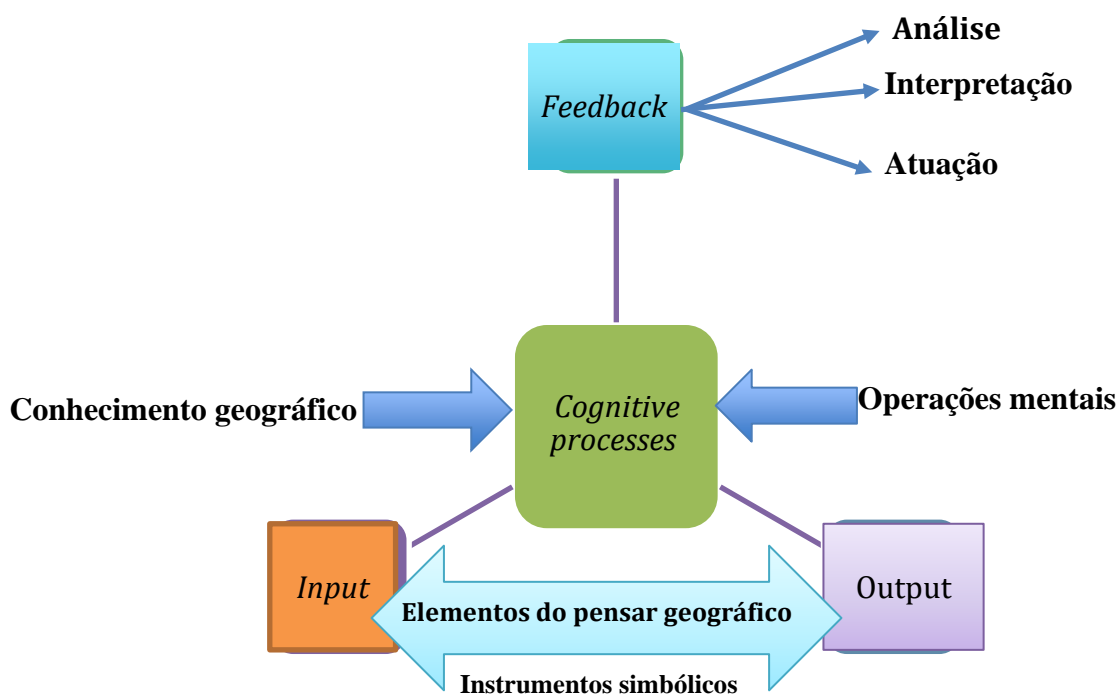
Os processos cognitivos da mobilização do pensamento geográfico se dão na operacionalização com os instrumentos simbólicos estruturados em seus elementos. Mobilizar tais elementos possibilita múltiplas operações mentais conectivas nas sinapses cerebrais dos

neurônios, que produzem um modo de pensamento possibilitador da compreensão da dimensão espacial da realidade.

O pensamento geográfico é uma atividade intelectual que permite a realização de diversos processos cognitivos mediante a aquisição dos signos, como conceitos e princípios lógicos produzidos histórico-culturalmente pelos humanos. Com a Geografia não é diferente, pois por meio de seus elementos, permite que haja a aquisição de conhecimento (*input*), bem como a verbalização, a mobilização (*output*).

A relação entre *input* e *output* ocorre em espiral, aberto e sistêmico, pois tais processos cognitivos podem advir individualmente, somente *input* ou somente *output*, bem como também simultâneos. Assim, expressa-se o entendimento desse processo na Figura 7, *Input* (aquisição) e *Output* (mobilização).

**Figura 7:** Operacionalização do pensamento geográfico na mente humana.



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2020) com base nas referências de Sternberg (2008) e Teixeira (2011).

Quanto à ocorrência dos processos cognitivos representados na Figura 7, eles podem ocorrer em espiral durante toda a vida. Em outras palavras, o sujeito, ao nascer, pode começar a internalizar esses mediadores semióticos – inicialmente em forma de pensamentos e raciocínios espaciais; depois, do pensamento geográfico – que podem ser ampliados ao longo de toda a vida.



Para Teixeira (2011), a partir de 1940 houve uma aproximação entre psicologia, computação e engenharia. Esse projeto interdisciplinar resultou na criação da ciência da inteligência artificial e da ciência cognitiva. A primeira se desenvolveu em meados da década de 1970, com a produção dos computadores com capacidade de realização de processamento de informações por meio da entrada e saída de dados. Dessa forma, permitiu-se que uma máquina realizasse tarefas de nível complexo, como jogar xadrez, que antes se considerava atividade exclusivamente humana.

Em segundo lugar, a partir da década de 1990, tem-se um aumento da discussão da cognição em virtude da neurociência aliada às outras ciências, tais como a genética e a biologia. Porém, a natureza de toda essa complexidade da atividade mental ainda é pouco conhecida (TEIXEIRA, 2011). Isso leva também ao reconhecimento de como é complexa e misteriosa a natureza do cérebro humano e suas operações.

Por outro lado, os estudos apresentados até o momento mostram a importância da compreensão desse órgão e de sua capacidade de desenvolvimento a partir das dimensões biológica e histórico-cultural. Nessas dimensões, chama a atenção principalmente a importância da aquisição dos instrumentos semióticos no desenvolvimento e a mobilização nas operações mentais mais elaboradas para a sobrevivência humana, bem como também para a humanização do ser biológico *Homo Sapiens*.

Para Vygotsky (2009), operações mentais são um processo que se chega à nomeação ou construção do conceito, no qual se concebe determinado referente e se produz significado sobre ele. Desse modo, pode-se afirmar por meio das reflexões teóricas discutidas que os processos cognitivos mobilizados na educação formal mostram indicativos relevantes da força da operacionalização semiótica para a aprendizagem e, por conseguinte, o desenvolvimento humano.

Assim, operar simbolicamente (linguagem, conceitos, ideias) amplia a capacidade do cérebro humano de resolução de situações-problema, por meio da antecipação de situações ou o que poderá vir a ser, o futuro em perspectiva, ou seja, o trânsito semiótico da mente humana no passado-presente-futuro. Características essas não presentes em outros seres vivos.

Os processos cognitivos estão associados a vários fatores, não só ao cultural. Porém, o cultural é um desses aspectos que se juntam ao órgão cérebro, local de operação das atividades cerebrais. De acordo com Alencar e Rengifo-Herrera (2020b, p. 17, tradução nossa), “a consciência humana surge na relação entre o biológico e sistemas culturais, promovendo o surgimento de processos cognitivos (gerais e específicos) e semióticos, mecanismos para

permitir que os indivíduos produzam significados sobre o mundo”.

A cognição humana é constituída de diversos elementos mobilizados a partir da interação com o mundo e nas criações de situações de aprendizagem, como a escola e a universidade, que permitem a aquisição de conhecimentos e construção dos instrumentos. No caso, defende-se a cognição articulada às condições de operar com diversos signos (conceitos, ideias, imagens, artes, costumes, entre outros). Essa relação dialógica torna o pensamento intelectual como sendo uma atividade mental operada por signos.

Por isso, defende-se que os elementos que constituem os módulos de pensamento são instrumentos simbólicos por abranger operações mentais superiores que indicam as marcas do humano no desenvolvimento psicológico. Tais marcas humanas serão abordadas na próxima seção.

### **3.2 As marcas do humano na mobilização do pensamento geográfico**

A presente seção tem como objetivo compreender a importância dos aspectos histórico-culturais para a mobilização do pensamento geográfico. Para tanto, realizou-se pesquisa bibliográfica. A seção está organizada nos seguintes tópicos: A marca dos aspectos histórico-culturais no desenvolvimento humano; Reflexões sobre o conceito de mobilização e O papel do professor de Geografia: criar e organizar situações de mediação do desenvolvimento e estímulo à mobilização do pensamento geográfico.

#### **3.2.1 A marca dos aspectos histórico-culturais no desenvolvimento humano**

O homem é o único ser vivo que precisa ser educado. Todos os demais animais nascem acabados. O homem precisa ser construído para o que ele deve ser, por isso deve ser educado. E, para isso, ele tem uma marca potencial, que é a plasticidade cerebral de se tornar um ser além do instinto animalesco no qual é transformado pelas condições preexistentes (CHARLOT, 2000).

O ser humano, no sentido antropológico, quando nasce já encontra um mundo organizado sob uma forma humana e social. Assim, ao nascer, é necessário aprender, pois muitas ideias, emoções e significados já estão ancorados no social: pensa-se com palavras e ideias construídas durante toda a História da humanidade; ama-se algo pelo que foi e é construído pela literatura, mídias em geral (CHARLOT, 2000).

Para Charlot (2000), os elementos do humano e do social tornam-se instrumentos. A apropriação desses instrumentos se faz necessária para manter uma relação com o saber, que se define como sendo constitutivo do social, pois os homens nascem e interagem em contextos sociais. A essência do homem não está dentro dele mesmo, mas no mundo das relações sociais que lhe permitem humanizar-se.

Parte-se da mesma compreensão de que ao nascer o homem precisa estabelecer uma relação com o mundo produzido e organizado historicamente. Segundo Pino (2005), quando a criança nasce, é candidata à condição humana, porém essa condição é resultado de uma conquista na convivência humana. Essa conquista estrutura-se em instrumentos simbólicos fundamentais que podem ser aprendidos na relação com o saber, caso tenha acesso aos contextos e tempos vivenciados, que potencializa a relação individual e coletiva, bem como a garantia de condições de existências enquanto ser social e biológico. Isto é, o bebê, antes mesmo de nascer, já tem essas condições culturais dos signos produzidos historicamente no ambiente externo à barriga da mãe, mas devem ser conquistados, o que vai depender de contextos sociais, condições materiais e imateriais, bem como da relação individual do sujeito com os signos.

Para Pino (2005), o desenvolvimento humano deve ser analisado considerando-se duas existências, a biológica (funções elementares) e a cultural (funções superiores). A primeira refere-se à filogênese, a qual insere a própria existência do homem na espécie *homo sapiens*. A segunda é a ontogênese, que é a humanização de cada membro da espécie *homo sapiens* pela cultura, que é produzida historicamente pelos humanos e, por conseguinte, produz a mente humana.

Nessa simbiose entre biológico e cultural, constituem-se duas funções psicológicas também indissociáveis: as elementares e as superiores. As elementares dizem respeito às propagações feitas por meio das heranças genéticas. Já a segunda tem a cultura como elemento central, que permite ao homem operar com símbolos e cuja interação permite as mudanças entre ambas.

A constituição das funções psicológicas superiores constitui marcas específicas humanas, produzidas pelo próprio homem e o que o definem como tal. As funções psicológicas superiores são os demarcadores do espaço do humano por meio da cultura, que é produto do próprio homem (PINO, 2005).

Pino (2005) ao basear-se em Vygotsky, defende a articulação entre o biológico e o social como centrais para o desenvolvimento. Ele destaca o papel do social, pois para ele o homem é o criador da condição da sua natureza humana pela cultura, sistemas semióticos que constituem

os signos. Assim, pode-se afirmar que a mobilização de elementos do pensamento geográfico como mediadores simbólicos faz parte das funções psicológicas superiores, juntamente com outros elementos (Filosofia, Artes, por exemplo), que são essencialmente fruto da construção histórico-cultural. Logo, o pensamento geográfico das crianças e jovens é parte constitutiva dos processos psíquicos mais amplos desses sujeitos em percursos de escolarização básica.

Segundo Pino (2005), o homem transforma a natureza com o intuito de atender às suas necessidades, as quais são realizadas de modo intencional. Ao mesmo tempo em que ele transforma o meio natural, é também transformado por ele. Isso reverbera em uma diferença do homem em relação a outras espécies, que é a forte influência da história humana sobre os processos evolutivos pelos quais lhe permitem um controle relativo sobre seu desenvolvimento.

O homem é um ser criador de suas condições de existência, sendo a criação de imaginário atividade cerebral criadora (PINO, 2005). As funções biológicas começam a ser transformadas pelas operações das funções simbólicas sob a ação da cultura desde o nascimento. Essas operações simbólicas no desenvolvimento são lentas e progressivas e propiciadas pelos agentes culturais (pais, parentes, educadores), que criam condições culturais favoráveis para o refinamento (PINO, 2005).

Concorda-se com Pino (2005) que as operações simbólicas transformam a natureza biológica humana por meio da ação da cultura, e que ao ser desenvolvida, também cria cultura. A mobilização simbólica é mediada pelos agentes culturais, como educadores, pais, parentes ou pessoas mais experientes com determinadas operações semióticas que se tornam instrumentos simbólicos mediadores com o mundo. Ao serem desenvolvidos em situações de construção de conceitos científicos, defende-se como sendo instrumentos simbólicos em virtude da relação de vários conhecimentos no desenvolvimento intelectual dos sujeitos na escola pela mediação dos docentes com diversos componentes curriculares oriundos das ciências (Geografia, História, Português, Sociologia, Artes, entre outras).

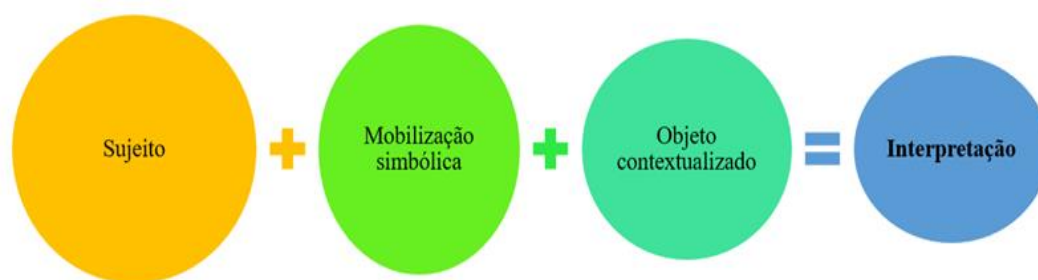
Os sistemas simbólicos são instrumentos mediadores pelos quais o homem consegue controlar sua ação prática de forma intencional. Eles permitem que se atue operando intelectualmente com os signos porque é por meio deles que ele faz a significação na relação com os objetos (PINO, 2005). Assim, compreende-se que a produção de significados de uma determinada realidade é feita por meio da operacionalização simbólica no sistema cognitivo dos sujeitos.

Os sistemas simbólicos são instrumentos culturais que conferem a capacidade de representar e dar significação aos objetos no sistema cognitivo humano. Assim, para Pino

(2005), falar em signo é se remeter a processos de significações, os quais não vêm prontos, e o que os caracteriza é serem meios criados para significar ou produzir significação. Essa característica dos instrumentos simbólicos, em concordância com o autor, é uma das principais diferenças dos instrumentos materiais, os quais são artefatos externos fabricados para a mediação direta com o mundo, no caso, nos sistemas simbólicos a mediação se dá de forma indireta. Isto é, quando a mãe explica para o filho não pôr a mão no fogo porque queima, a criança pode usar essa fala como instrumento mediador indireto na sua ação com o objeto fogo.

A partir da concepção de Pino (2005) e de Vygotsky (2009), defende-se a interpretação semiótica da dimensão espacial da realidade por meio do pensamento geográfico (Figura 8).

**Figura 8:** Mobilização de instrumentos simbólicos na interpretação.



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021).

Conforme a representação da Figura 8, defende-se que a operação semiótica ocorre por meio da mobilização de instrumentos simbólicos que permitem ao sujeito interpretar o objeto. Entende-se por objeto um artefato específico com a finalidade de mediar a satisfação de um determinado motivo, como pegar uma colher para alimentar-se ou analisar um fenômeno dentro de um contexto tempo-espacial, como interpretar os impactos da globalização na vida cotidiana.

Dessa forma, a mobilização de elementos do pensamento geográfico constitui-se como os instrumentos semióticos que potencializam os processos cognitivos para a interpretação do objeto no/do contexto a ser analisado, como as práticas espaciais diante das influências do contexto de globalização.

Para Pino (2005), os signos operam como conversores das funções biológicas em funções culturais, que representam o biológico e o simbólico. O autor faz uma análise com um bebê desde o nascimento, chamado de Lucas, até ele começar a andar e dirigir suas primeiras palavras. Por meio dos indicadores das observações da relação do Lucas com o ambiente, Pino (2005) demonstra que o meio social tem um papel importante de estímulo para a aquisição do cultural, processo que potencializa a ação e o seu desenvolvimento. Um exemplo marcante foi

o ato de andar do Lucas, que se apresentou como um momento de muitos risos e alegria. Esse ato sem o estímulo dos pais e a percepção do meio por Lucas teria essa aquisição limitada.

Leontiev (2004) também defende a natureza histórico-cultural no desenvolvimento do psiquismo humano, ressaltando que existem duplas determinações. De um lado, os aspectos biológicos; e de outro, o social. O autor traz uma importante contribuição para compreender o fenômeno da mobilização como um processo relacional entre o biológico e o social.

Segundo Leontiev (2010), as relações entre os sujeitos e o mundo circundante são de natureza social. A sociedade é o meio em que se oportunizam condições reais para se buscar atender às suas necessidades de relação com o mundo. Assim, cada atividade psíquica humana não expressa simplesmente sua relação com mundo, mas apresenta relações sociais intencionais nos seus conteúdos e motivação.

Em outra discussão, Leontiev (2014) traz também a importância do social para o desenvolvimento psíquico humano quando afirma que essa atividade psicológica é mediada por reflexo psíquico da realidade. A atividade psíquica desenvolve-se por meio de suas necessidades, motivos, objetivos e condições de realização social. Segundo o autor, a base na construção da personalidade humana é o agregado multifacetado de suas relações com o mundo.

Acredita-se nessa perspectiva do autor, pois entende-se que a atividade do intelecto humano é mobilizada com a intencionalidade de satisfazer às necessidades dos sujeitos que se tornam motivos porque agregam elementos sociais. Por exemplo, quando um bebê está com fome, ocorre uma dupla mobilização social. Primeiro, o choro é uma comunicação para informar que algo lhe incomoda, a fome; os pais mobilizam suas atividades psicológicas quando escutam e atuam para analisar e sanar a necessidade do filho, isto é, os dois atos da atividade psíquica humana foram na direção de atender motivos criados a partir das necessidades dos sujeitos envolvidos na situação social.

Nessa relação com o mundo, segundo Leontiev (2004), o trabalho é uma condição central para a construção dos processos psicológicos. Logo, da consciência. Isso porque, para o autor, o trabalho é um processo que conecta o humano com a natureza, um encadeamento de ações em relação à natureza. Assim, ele age em movimento por meio das forças biológicas dos braços, pernas, corpo, cabeça, as quais transformam a natureza, ao tempo que ela o transforma.

Já essa relação com o mundo, na perspectiva de Vygotsky (2007, 2009, 2010a, 2010b) se potencializa por meio da operação com as funções psicológicas superiores. Segundo Vygotsky (2007), quando os sujeitos se confrontam com um problema, eles apresentam uma variedade de respostas, que para resolvê-las, podem usar atividades simbólicas, tais como a fala

citada pelo autor. Essa atividade simbólica organiza o intelecto, que é análogo aos instrumentos materiais (um machado, uma vara). O autor usa como exemplo a fala como instrumento simbólico do pensamento para crianças resolverem problemas, mobilizando-a como mediadora semiótica.

Vygotsky (2010b) defende que a relação do sujeito com o meio tem papel central para o desenvolvimento, porque os elementos constituintes da situação social são influenciadores da capacidade intelectual de lidar com as situações-problema. Isso permite o desenvolvimento da atividade intelectual do sujeito de maneira peculiar a cada indivíduo. O meio influencia, mas não é determinante absoluto do que vai ser ou não desenvolvido, porque a relação estabelecida com os acontecimentos é diferente, assim como a forma do sujeito de produzir significados.

Segundo o autor supracitado, a relação com o meio e a sua compreensão depende muito também da constituição do ser, pois sua singularidade é constituída de elementos da formação do próprio sujeito, que é influenciado pelo meio como uma das fontes para o desenvolvimento. Em diálogo com Vygotsky (2010b), compreende-se que o desenvolvimento é aberto, relacional e espiral, não é uma linha reta. Mas é um campo de possibilidades do que poderá vir a ser, principalmente pela flexibilidade do cérebro humano em ser uma “máquina” inacabada de aquisição e produção de significação cultural.

Assim, caso o sujeito seja dotado de alguns elementos peculiares a outro indivíduo, ele vai se mobilizar de uma forma diferente. Isso porque os elementos interpretados pelo sujeito podem determinar a influência que o meio terá no desenvolvimento. A influência de uma situação em um contexto específico não depende apenas do conteúdo dele mesmo, mas de como o sujeito irá compreendê-lo mediante sua capacidade de significação. Mostra-se assim a força da interpretação, por meio do pensar por conceitos para além das vivências dos sujeitos nos meios histórico-geográficos.

A significação tem um papel central para Vygotsky (2010b) porque representa a capacidade psicológica de generalização. Essa capacidade psicológica é diferente para cada faixa etária, bem como também as condições do meio no qual o sujeito está inserido. Essa significação tem dimensões também diferentes, sendo as funções psicológicas superiores à capacidade em que já se pensa por conceitos, que são operações por mediadores de ações mentais pelos sistemas simbólicos.

As ações mentais superiores são realizadas por conceitos, que permitem ao sujeito generalizar os fatos e objetos de forma mental sem necessariamente depender da presença do objeto (artefato, fenômeno, contexto), do visual ou do factual. Por exemplo, a expressão “o fogo

queima” medeia a relação do sujeito mediante o objeto contextualizado no tempo-espaço por meio do significado de que não se pode pôr a mão no fogo em virtude das queimaduras que ele pode provocar.

Desse modo, defende-se que a construção de conceitos mais elaborados pode potencializar a interpretação dos acontecimentos dos sujeitos em determinado meio geográfico, pois a mobilização de significados possibilita a operação intelectual de apreensão e generalização do acontecimento, que será discutido no tópico seguinte.

### **3.2.2 Reflexões sobre o conceito de mobilização do pensamento**

Segundo Chauí (2020), quando se pensa, coloca-se em movimento a percepção, a memória e a imaginação. Esse movimento permite a apreensão dos sentidos e significações vindas da experiência sensível ou dos pensamentos. O movimento com o pensamento é entendido como ato de mobilizar ou operar com a atividade intelectual.

Nesse sentido, Charlot (2000) afirma que o conceito de mobilização diz respeito à ideia de movimentar-se. Mobilizar significa pôr-se em movimento; é algo que parte de dentro e que se mobiliza para atingir determinado objetivo. A mobilização pressupõe dois outros conceitos: recursos e móbil. O primeiro diz respeito ao sujeito pôr os recursos em movimento, ou seja, fazer uso de si mesmo como recurso. Em segundo lugar, o móbil diz respeito a uma atividade que é um conjunto de ações que visam a uma meta (CHARLOT, 2000).

Para aprofundar a concepção de mobilização defendida na pesquisa, realizou-se o diálogo entre o conceito de desejo e o de motivo. O primeiro de Charlot (2012) e o segundo de Leontiev (2010), que embora mantenham uma relação de proximidade, apresentam diferenças sutis.

O conceito de desejo apresentado por Charlot (2012) direciona-se para uma perspectiva do sentido que o sujeito atribui na atividade intelectual em relação ao saber e dialoga com Leontiev, Lacan e Freud. O conceito de motivo de Leontiev (2010, 2014) apoia-se no sentido de condições concretas reais em uma perspectiva histórico-cultural, que dialoga com a dialética marxista e a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky.

Dadas as sutilezas das teorias, considera-se o entendimento sobre mobilização, o diálogo com essas questões do desejar e do motivo, no sentido de coexistência de diversos elementos no desenvolvimento psicológico humano e na ação de cada sujeito, pois o homem não é só cérebro, não é só social, mas também é fruto dessa relação dialética – cérebro, mente, corpo,



consciência, emoção, subjetividade, objetividade, desejos e motivos.

Com relação ao desejo como uma das dimensões impulsionadoras da mobilização de instrumentos simbólicos nos fundamentos em Charlot (2000, 2012). Segundo o autor, o sentido dos saberes escolares é uma questão central na mobilização, pois só se faz isso a partir dos estudos que propiciam a aprendizagem.

Charlot (2012) afirma que promover sentido aos saberes é fundamental porque os alunos gostam da escola, não gostam de elementos que não fazem sentido para eles ou que não sejam estimulados, o que ele chama de desejo. Assim, precisa-se entender o desejo do aluno para compreender a sua mobilização.

Concorda-se com o autor que os alunos gostam da escola e que eles gostam do que lhes faz sentido. Assim, é preciso promover situações intencionais didático-pedagógicas articuladas que se aproximem do que faz sentido para o aluno para que ele se sinta estimulado a mobilizar conhecimentos.

O entendimento defendido nesta tese não quer dizer descartar os conteúdos das disciplinas ou culpá-los pelo fracasso, pois são recursos simbólicos importantes para a aprendizagem. Indica-se orientar a construção dos conceitos, por meio do trabalho com os conteúdos, relacionando-os ao cotidiano, de modo que o aluno perceba que esses conteúdos são importantes, logo tem sentido porque são meios para se devolver. Feito isso, pode-se estimular os motivos dos estudantes a fim de desejarem aprender e mobilizarem os conhecimentos escolares.

Para Charlot (2012), é o desejo do aluno em aprender que permite o aprendizado. Ainda segundo Charlot (2000, p. 81), “[...] esse desejo é desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si mesmo; e o desejo de saber (ou aprender) não é senão uma de suas formas, que advém quando o sujeito experimentou o prazer de aprender e saber”.

O desejo trazido pelo autor diz respeito ao prazer em aprender algo novo, uma satisfação em saber, ou seja, algo que faz sentido para ele aprender. O aluno deve ver sentido nos conhecimentos e desejar aprender, caso isso não aconteça, ele pode não se mobilizar para aprender ou terá essa condição limitada.

Sendo assim, pode-se afirmar que o desejo, o fazer sentido, é uma das bases, juntamente com as necessidades sociais, propulsoras da mobilização do conhecimento, entre eles, o geográfico. Charlot (2000, p. 82) ratifica essa afirmação quando defende que “o desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim, o desejo de um sujeito engajado no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo”. Desse modo, para o autor,

o desafio na prática do professor é fazer com que o aluno deseje aprender, desejo que vai permanecer depois da presença do docente, direta e indireta.

Compreende-se que a aprendizagem é uma atividade intelectual em relação aos sentidos construídos e ao prazer dos sujeitos, bem como as necessidades coletivas ou individuais do sujeito. A experiência e a reflexão enquanto professor-pesquisador têm indicado que trazer a compreensão da importância dos conhecimentos científicos ao invés de utilidade imediata tem sido mais potente porque é mais próximo da realidade dos alunos, uma vez que nem tudo o que se aprende em uma aula já é aplicado imediatamente. Porém, a vida é sistêmica, dinâmica e dialética, em algum momento da vida talvez seja necessário mobilizar aquele conhecimento daquela aula, ou seja, aquele conhecimento é importante, por isso, deve ser construído junto aos estudantes.

A construção da atividade intelectual, para Charlot (2000), se dá nas relações sociais. As ações sociais requerem a mobilização de conhecimentos, informações e saberes, a depender da relação que se estabeleça na mediação com o mundo. A mobilização dos saberes depende muito da relação substancial que o sujeito mantém com o mundo e com os outros. Assim, para Charlot (2000, p. 67), “a relação com saber é relação com o mundo, em sentido geral, mas, é também, relações com esses mundos particulares (meios, espaços) nos quais as crianças vivem e aprendem”.

Entende-se a partir dessa reflexão, que a mobilização com o saber está relacionada não somente aos conhecimentos científicos, mas também com toda a cadeia sistêmica de conhecimentos e de relação dos sujeitos nos contextos sociais e de como os novos conhecimentos podem fazer sentido para os alunos. Essa relação é temporal-espacial, depende do momento e do espaço onde ocorrem. Assim, tanto o aluno quanto o professor estabelecem relações de sentidos com o saber, e essa relação é construída nas práticas espaciais.

A compreensão de Charlot (2000) é a de que a relação de sentido com o saber é uma construção social. Desse modo, defende-se que o professor propicie condições sociais de aprendizagem e faça reflexões sobre a importância também do saber escolar para que os estudantes compreendam a importância de se construir conceitos e mobilizar seus modos de pensar, como o pensamento geográfico, pois isso potencializa a interpretação e atuação em suas práticas espaciais.

Outro conceito importante sobre a mobilização da atividade intelectual dos sujeitos é o de atividade humana proposto por Leontiev (2010). Esse conceito é um instrumento relevante para se compreender o sentido de se mobilizar conhecimentos para a realização das ações, as

quais estão conectadas aos seus motivos.

Compreende-se, como atividade intelectual, em diálogo com Leontiev (2010), que os processos psicológicos humanos estão relacionados objetivamente a uma necessidade, um motivo, que é fundamental na mobilização intelectual dos sujeitos. Para o autor, a atividade psíquica humana é um processo realizado para atender aos motivos do ser humano na relação com o mundo. Assim, pode-se citar como exemplos, grosso modo, como saciar a necessidade de alimentar-se; tirar boa nota na prova para impressionar os pais; estudar porque dá satisfação pessoal, entre outros.

Segundo Leontiev (2014), essas necessidades vão para além do ato da necessidade básica biológica. Elas se tornam sociais, por isso ele as conceitua como sendo um motivo. O motivo é um conceito que amplia a questão do ato antropológico humano, pois se trata de uma necessidade com agregações do social. Pode-se citar o seguinte exemplo hipotético: Maria e Pedro querem comer pão, uma necessidade básica; Maria quer ir para a Padaria São José porque lá é mais barato; Paulo quer ir para o *McDonald's* em razão de achar mais chique, necessidade agregada de elementos sociais, motivo.

O motivo é um conceito para além da necessidade básica que todos os seres vivos têm de alimentar-se, de habitar e reproduzir-se. Ele é mais amplo porque é imbuído de aspectos histórico-culturais. Logo, a utilização do termo necessidade nesta pesquisa se remete ao sentido de motivo, para além do biológico.

A atividade psicológica humana está associada a motivos para atender a necessidades específicas ou coletivas que o ser humano precisa para se relacionar com o mundo. Conforme Leontiev (2010), a atividade intelectual refere-se a processos psicológicos direcionados com a intenção de satisfazer um motivo que estimula o sujeito a executar uma atividade e não outra, conforme expressa o autor: “Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 2010, p. 68).

Outro traço importante da atividade psicológica são as experiências psíquicas (emoções e sentimentos), as quais são indissociáveis aos processos psíquicos. Leontiev (2010) não discutiu aspectos específicos sobre a Geografia, mas trouxe essas importantes contribuições para o ensino de Geografia das quais se apropriou.

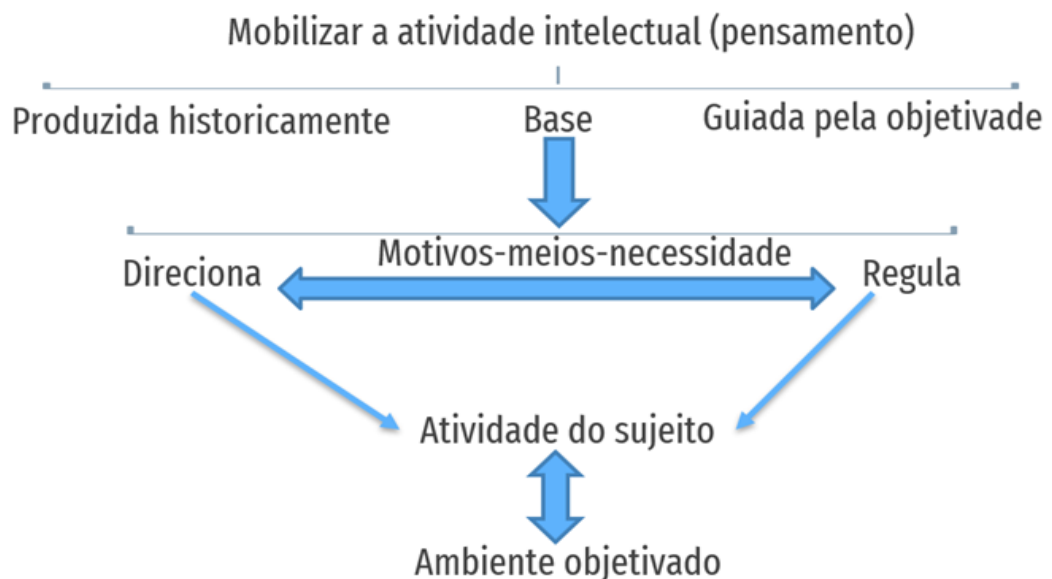
Essas contribuições sobre o psiquismo humano são importantes para o ensino dessa disciplina na escola, pois no processo de desenvolvimento e de estímulo à mobilização de

elementos do pensamento geográfico se inclui a pessoa em sua totalidade, inclusive com suas emoções e sentimentos. A título de exemplificação, ao se tratar do conceito de habitação, mobilizam-se também emoções no processo de operacionalização intelectual, tais como o sentimento de empatia ao se deparar com pessoas que vivem em áreas de risco de desmoronamentos, por exemplo.

Para Leontiev (2010), há uma relação central entre atividade e ação, porque o motivo da atividade que se direciona para uma ação a fim de se alcançar um alvo pode transformar essa ação em uma nova atividade. Em conformidade com Leontiev (2014), o desenvolvimento da atividade acionada pelos motivos pode transformar as próprias necessidades e fazer surgir outras necessidades, ou seja, emergem novas atividades humanas para atender aos novos motivos, os quais propiciam a formação de novas condições psíquicas.

Segundo Leontiev (2012), as motivações são a base em que surgem todas as atividades e as formas de se relacionar com o mundo. Sendo assim, o desenvolvimento da atividade psicológica humana está relacionado aos motivos e às condições reais da vida do sujeito. As condições históricas são situações reais que influenciam no desenvolvimento dos sujeitos. Entende-se a mobilização nessa perspectiva de Leontiev (2012, 2014) da forma como está representado na Figura 9.

**Figura 9:** Mobilização da atividade do pensamento.



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2022).

Compreende-se que na mobilização de instrumentos simbólicos, o conceito de atividade

exerce um papel central no sentido de estar associado aos processos psicológicos requeridos decorrentes de alguns motivos. Desse modo, para mobilizar elementos do conhecimento não é diferente, pois se exige que tenha um motivo-necessidade para isso, que se crie um objetivo para que as ações mentais dos sujeitos sejam direcionadas na concretização da atividade.

Os motivos fazem com que se mobilizem processos psicológicos elementares-superiores para que se busque atendê-los. Essa mobilização resulta em uma atividade mental, que por sua vez, pode criar outras atividades e em outras formas de mobilizações com o surgimento de outros motivos (motivo<sup>1</sup>+ atividade<sup>1</sup>= motivo<sup>2</sup>+atividade<sup>2</sup>= motivo<sup>3</sup>...).

Nesse sentido, Libâneo (2016) reforça a importância dos motivos-desejos dos alunos, pois é necessário mobilizar os motivos dos estudantes para levá-los a desejar exercitar a atividade intelectual efetiva na atividade de estudo. Sendo assim, defende-se que a mediação docente pode operar metodologicamente na relação didático-pedagógico, motivo-objetivo-conteúdo-método, ao explicitar a importância do conteúdo como meio de desenvolver/mobilizar operações mentais superiores com a finalidade de criar/despertar os motivos do aprender na atividade de estudo.

Na atividade de estudo no ensino de Geografia não é diferente, pois a atividade intelectual do aluno é fundamental. A respeito disso, dialoga-se com Cavalcanti (2019) e Straforini (2018). Para Cavalcanti (2015), o aluno tem um papel ativo, ele é um sujeito com histórias, motivos, desejos, conhecimentos e tem necessidades específicas que fazem parte de seus pensamentos.

Straforini (2018) usa o sentido da Geografia Escolar na perspectiva defendida neste estudo de mobilizar, pois ele afirma que a Geografia Escolar hoje tem um papel ímpar na interpretação crítica do mundo quando os alunos acionam os procedimentos metodológicos e conceitos geográficos para interpretar as práticas espaciais de forma insurgente. Nesse sentido, o papel do professor como mediador é central para desenvolver e estimular o aluno, papel esse que será discutido no próximo tópico.

### **3.2.3 O papel do professor de Geografia: criar e organizar situações de mediação do desenvolvimento e estímulo à mobilização do pensamento geográfico**

O papel do outro começa com a característica da filogênese do homem a respeito de sua insuficiência biológica para interagir com o mundo (PINO, 2005). Para o autor, um dos princípios da espécie é ser aberta ao funcionamento da vida cultural, que abre portas para a

criação de mediadores possibilitadores de significação. A significação permite ao homem interpretar a dinâmica da natureza e criar modelos explicativos.

É possível aos sujeitos operar com a significação, mas para isso é central a mediação de outro sujeito mais experiente com essas operações. A partir disso, o sujeito pode se aventurar na existência cultural (PINO, 2005). Esse argumento reforça a importância da mediação do professor.

Para Peixoto (2016), a mediação docente é um processo relacional do professor-aluno estabelecida com os saberes em um contexto historicamente produzido. Desse modo, entende-se que no ensino escolar o professor é uma figura essencial nesse processo mediador da construção dos instrumentos simbólicos para que os estudantes possam realizar significação sobre suas práticas espaciais cotidianas.

O papel do professor, segundo Charlot (2012), é produzir condições para que os alunos aprendam. Hoje o docente tem se direcionado para mobilizar saberes, encontrar, avaliar, agrupar e produzir conhecimentos. Para o autor, o professor deve ser um mobilizador do saber que direciona para compreender o mundo, a vida e resolver problemas. Ele ressalta que:

Nunca antes como hoje foi tão necessário o professor saber: o professor que ensina como mobilizar, encontrar, avaliar a informação, como agrupar as informações para criar saberes, etc. Na nossa sociedade, precisamos urgentemente, inclusive do ponto de vista econômico, de professores de saber (CHARLOT, 2012, p. 21).

A mobilização do professor deve desencadear a mobilização dos estudantes, ou seja, uma dupla mobilização (CHARLOT, 2012). Segundo o autor, a dupla mobilização é um norte que faz com que os elementos do conhecimento sejam mobilizados. A função específica do professor é produzir condições sociais para que o aluno aprenda e mobilize os conhecimentos.

Para Cavalcanti (2015), o papel do professor é apresentar ao aluno o mundo por meio da mediação didática de modo que o estudante possa se envolver com essa intermediação. Em outro momento, Cavalcanti (2019) afirma que o professor é o mediador e mobiliza conteúdos como meio para promover o desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes.

Para a autora, a Geografia Escolar é constituída por diferentes saberes, entre eles, os da ciência geográfica (CAVALCANTI, 2019). Compreende-se que, para que o professor de Geografia possa criar situações sociais de desenvolvimento para a aquisição e mobilização do pensamento geográfico, é necessário que ele opere com diversos conhecimentos, entre eles, os da ciência. Tais conhecimentos são instrumentos do pensamento geográfico, o qual é tema da próxima seção.

### **3.3 Pensamento geográfico na Educação Básica: conceitos e princípios geográficos estruturantes**

Esta seção tem como objetivo discutir a mobilização do pensamento geográfico na dimensão do Ensino Médio, uma das etapas da Educação Básica. Para fundamentar essa discussão, utilizaram-se as seguintes referências: Abbagnano (2007), Cavalcanti (2019, 2021), Copatti (2020), Gomes (2017), Japiassú e Marcondes (2008), Moreira (2015a) e Teixeira (2008).

A seção encontra-se organizada nos seguintes tópicos: Pensamento humano, Pensamento geográfico e Pensamento geográfico na Educação Básica: uma atividade intelectual de operar com elementos estruturantes do saber geográfico.

#### **3.3.1 Pensamento humano**

O tópico tem como objetivo discutir o pensamento humano. Dado o propósito, chega-se à reflexão de que as formas de pensamento humano são operadas na mente por meio de processos cognitivos estruturados em elementos do conhecimento, como os estruturadores do pensamento geográfico.

Já a mobilização do pensamento é fundamental na interpretação das práticas espaciais, pois permite a tomada de consciência da dimensão espacial da realidade. Para Vygotsky (2009, p. 10), “[...] o pensamento reflete a realidade na consciência de modo qualitativo diverso do que o faz a sensação imediata”. Desse modo, Vygotsky (2009) defende que o ato do pensamento viabiliza generalizar a realidade na consciência humana, “assim, as formas superiores de comunicação psicológica, inerentes ao homem, só são possíveis porque, no pensamento, o homem reflete a realidade de modo generalizado” (VIGOTSKY, 2009, p. 12).

Para Chauí (2020), o pensamento é uma deliberação e promove decisões que podem levar a uma ação. Quando o sujeito pensa, eleva sua alma, espírito, pois assim, por meio desse ato, a alma não encontra caminho físico para caminhar, é como um voo sem sair do seu lugar. Além disso, o pensar envolve sinais, como algo dito, gestos corporais, expressões fisionômicas ou um olhar.

Por meio desses argumentos, Chauí (2020) chega a sua defesa de que pensamento é uma atividade intelectual e que ao colocá-lo em movimento possibilita analisar, interpretar, apreender, refletir, concluir, decifrar. Desse modo, “pensamento é, assim, uma atividade pela

qual a consciência ou a inteligência coloca algo diante de si para atentamente considerar, avaliar, pesar, equilibrar, reunir, compreender, entender e ler por dentro” (CHAUÍ, 2020, p. 198).

Sposito (2004) também defende a mesma linha de compreensão de Chauí (2020). Para Sposito (2004), o pensamento constitui-se uma atividade intelectual que visa a um conhecer novo, é um trabalho realizado pela reflexão do sujeito em um movimento indissociável. De um lado, a experiência é produzida em algo sabido, conhecimento; do outro lado, o conhecimento possibilita que o sujeito compreenda a experiência.

Compreende-se que a atividade intelectual é movida por um trabalho cerebral instrumentalizado culturalmente para atender às necessidades humanas. Isso porque, segundo Lessa e Tonet (2011), as ações humanas são sempre projetadas (pré-ideação) na consciência (intelecto) antes de serem realizadas na prática. Para os autores, a pré-ideação é uma busca de resposta a uma necessidade concreta. Essa relação dialética (pré-ideação e objetivação) permite que o homem transforme ou construa algo novo, ao mesmo tempo em que esse resultado o transforma.

A partir dessa reflexão de Chauí (2020), Sposito (2004) e Lessa e Tonet (2011), compreende-se que o pensamento é uma atividade intelectual instrumentalizada, que se realiza por diversos processos cognitivos, como os atos de pensar, raciocinar, tomar consciência, avaliar, julgar, tomar decisões. Sendo assim, defende-se que o ato do pensamento geográfico é um exemplo de atividade intelectual, um trabalho cerebral instrumentalizado simbolicamente.

Para Teixeira (2011, p. 18), “os pensamentos podem ser abstraídos dos atos de pensá-los, formando um verdadeiro mundo à parte. Pensar significa apenas aceder a esse mundo, incorporar as ideias ou pensamentos aos nossos atos de pensar, tornando-nos apenas veículos momentâneos desse mundo das ideias”.

Em diálogo com Teixeira (2011), entende-se que o pensamento é uma atividade intelectual propiciada por meio de incorporação de ideias na mente. Essas ideias podem ser usadas na construção de conceitos que, por sua vez, estruturam a mobilização de processos cognitivos constituintes das formas de pensar, como raciocínio, atenção, memória, inferência, dedução, percepção, analogia, entre outras.

De acordo com Abbagnano (2007), pensamento significa qualquer atividade intelectual. Essas atividades são operações cognitivas que possibilitam pensar com os conceitos. Japiassú e Marcondes (2008) também concordam com essa perspectiva de que o pensamento é uma atividade intelectual operada por conceitos que levam os humanos a terem consciência. Assim,



segundo os autores, “pensamento (do lat. *pensare*: pensar, refletir) 1. atividade da mente através da qual está tematiza ou toma decisões sobre uma ação. Atividade intelectual, raciocínio, consciência” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 194).

Em concordância com Abbagnano (2007) e Japiassú e Marcondes (2008), entende-se que, ao se usar o termo pensamento, já estão contemplados vários processos cognitivos, como os atos de raciocinar, deduzir e interpretar. Diante disso, optou-se por utilizar o conceito de pensamento geográfico, pois é uma capacidade geral de pensar por conceitos geográficos que possibilita analisar a dimensão espacial da realidade na perspectiva geográfica.

Para Spink e Frezza (2013), o cérebro humano é a instância fundamental para as formas de pensamento humano. Sem ele, não seria possível pensar, mas não é a única condição na construção do pensar, pois existem outras condições, como as práticas sociais. Diante disso, para Spink e Frezza (2013, p. 13), “o mais correto seria dizer que o pensamento tem sua condição na interface entre cérebro e sociedade, e, portanto, não numa substância, mas num processo”.

O pensamento é uma construção histórico-cultural, uma vez que “[...] o conhecimento não é uma coisa que as pessoas possuem em suas cabeças, e sim algo que constroem juntas” (SPINK; FREZZA, 2013, p. 10). Para os autores, a construção social do pensamento se dá no cérebro humano, que viabiliza processos cognitivos que constituem as formas de pensar, que por sua vez, conseguem interpretar os sentidos da realidade.

Esses argumentos de Spink e Frezza (2013) reforçam a relevância da aquisição dos sistemas simbólicos na relação com o outro e com o mundo, a mente como uma construção social. Desse modo, compreende-se que as formas de pensar elaboradas, construídas socialmente, entre elas, a do pensamento geográfico, também se constroem socialmente e podem ser desenvolvidas e mobilizadas por estudantes, entre eles, os da 3ª série do EM, foco de análise da pesquisa.

Leontiev (2004) defende que o pensamento é um processo de reflexão consciente da realidade, como propriedades, relações, percepções, sensações. Assim, ele defende que o pensamento humano é uma construção social, que serve de instrumento de mediação simbólica para a tomada de consciência. Compreende-se que esse processo de mediação ocorre, por exemplo, quando o homem não percebe os raios gama, mas sabe que eles existem por causa da mediação das formas de pensar.

Em concordância com Spink e Frezza (2013) e Leontiev (2014, 2004), o pensamento é construído socialmente. Concorda-se com tal ideia desses autores, pois, na perspectiva da

psicologia histórico-cultural em Vygotsky (2009), o cérebro é um sistema aberto que estrutura as suas funções e molda-se ao longo do tempo da vida do sujeito. Tais funções cerebrais têm um suporte biológico (filogênese) e social (sociogênese), que por meio da interação social constrói-se o sujeito (ontogênese).

Os sistemas simbólicos são instrumentos relevantes que estruturam o pensar geográfico. Apesar de Vygotsky (2009) não ter discutido especificamente sobre essa forma de pensar geograficamente, ele destaca o papel dos signos como instrumentos do desenvolvimento do pensamento humano. Para Vygotsky (2009, p. 149), “o desenvolvimento do pensamento da criança depende de seus domínios dos meios sociais do pensamento, isto é a linguagem”.

A dimensão simbólica nas operações cerebrais é um elo central para a construção do pensamento operado com as funções psicológicas superiores, pois por meio dela é que se formam os conceitos constituídos por um conjunto de palavras atribuídas de significados (VIGOTSKY, 2009).

Para Vygotsky apud Oliveira (1996), os mediadores simbólicos têm funções de instrumentos para o intercâmbio social e permitem desenvolver e operar com o pensamento generalizante. O intercâmbio social diz respeito à necessidade que os humanos têm de se comunicar com seus semelhantes. Assim, muitas realizações humanas têm a necessidade de compartilhamentos para dar um significado social, que é também uma criação produzida. Já o pensamento generalizante é quando se usam conceitos para pensar a fim de solucionar situações-problema (OLIVEIRA, 1996).

Entende-se que, quando o sujeito, por meio dos sistemas simbólicos, consegue construir conceitos, amplia sua capacidade de pensar de forma generalizante, pensar por instrumentos simbólicos, tais como conceitos, que estruturam as formas de pensamento (histórico, filosófico, sociológico, geográfico, entre outros).

Os conceitos mobilizados na atividade do pensamento são instrumentos simbólicos que exercem função mediadora semiótica para os sujeitos resolverem situações-problema de modo potente. Isso porque os mediadores simbólicos ampliam alternativas de solucionar situações-problema por meio da possibilidade de elaborar hipóteses, objetivos e mobilizar ações em busca da solução, seja com o contato indireto ou direto.

O pensamento geográfico como um *modus operandi* de pensar é também estruturado em elementos mediadores simbólicos, principalmente no estatuto epistemológico da ciência geográfica (conceitos, princípios). Esse modo de pensamento será discutido no próximo tópico.

### 3.3.2 Pensamento geográfico

Este tópico tem como finalidade discutir o conceito de pensamento geográfico. Essa reflexão leva à compreensão de que pensamento é uma atividade intelectual humana, que possibilita a capacidade cerebral de realizar processos cognitivos para análise, interpretação e atuação frente às práticas espaciais.

Pelo pensamento, os seres humanos produziram novos conhecimentos e saberes sobre o espaço, o que lhes permitiu avançar na compreensão das espacialidades. Dessa forma de pensar foram criadas diferentes maneiras de pensamento geográfico ao longo da História, mesmo que de forma não sistematizada, mas que lhes permitiram ter esses conhecimentos sobre as espacialidades (COPATTI, 2019).

Para agregar essa discussão histórica, Moreira (2021) apresenta o modo como os autores clássicos da Geografia (Humboldt, Kant, Ritter, Ratzel, Reclus, Quaini, Vidal de Lablache, entre outros) operavam com os saberes do pensamento geográfico. Isso porque, segundo o autor, também se concorda que pensar geograficamente é uma maneira de pensar todas as relações pelos arranjos do espaço.

O pensamento geográfico envolve duas dimensões: o pensar e o espaço. Isso significa o modo de se relacionar do humano com o mundo – o ser, o estar e o existir da condição social com o espaço. Assim, o pensamento geográfico é um modo de conhecer e pensar a realidade (CLAUDINO, 2019).

Para Claval (2015), a forma de pensar geográfico sempre esteve presente nas práticas e habilidades mobilizadas na vida diária por todos os atores constituintes do espaço, como governadores, empreendedores e vendedores. Assim, para o autor, antes de se tornar ciência, a Geografia já produzia discurso ao estruturar habilidades e os conhecimentos empíricos das práticas espaciais.

Em síntese, Claval (2015, p. 10) ratifica sua concepção sobre o pensamento geográfico ao afirmar que “a Geografia fala do que nos cerca: ela nos faz descobrir os climas, as formações vegetais, as paisagens desconhecidas, ela nos leva a percorrer os meios ambientes extremos”.

Cabe destacar que o termo pensamento também é usado por outras ciências, como a Sociologia, a Biologia, a Filosofia, a História e a Psicologia. Dessa forma, tem-se o pensamento sociológico, o biológico, o filosófico, o histórico, o da psicologia, o geográfico, entre outros. Na Geografia utiliza-se a expressão geográfico para especificar a forma de pensamento sobre a dimensão da interpretação da espacialidade propiciada pelos elementos epistêmicos da ciência

geográfica, que de acordo com Santos (2012a, 2014), tem como objeto de estudo o espaço.

O espaço geográfico, segundo Santos (2014), constitui-se de um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de ações, sendo ele produzido historicamente de maneira intencional, o que o torna geográfico. Logo, defende-se que a forma de pensar o espaço geográfico é ampliada pelos processos cognitivos promovidos ao se operar intelectualmente com os elementos do pensamento geográfico.

Dadas as formas de pensamento, o pensamento da psicologia, em especial o da psicologia histórico-cultural, traz contribuições importantes sobre o conceito de pensamento voltado para questões de desenvolvimento de funções psicológicas superiores para a escolarização dos sujeitos. Para Oliveira (1996), Vygotsky defende o pensamento conceitual como instrumento psicológico de mediação com o mundo. Esse instrumento psicológico é análogo a um instrumento concreto (machado). Tanto o primeiro como o segundo são instrumentos que potencializam a mediação do homem com o mundo.

A construção da defesa desta tese também se entrelaça com a noção de instrumento psicológico construída por Vygotsky apud Oliveira (1996). Desse entrelaçamento compreende-se que o pensamento geográfico é constituído de instrumentos simbólicos, e mobilizá-los significa operar com processos cognitivos estruturados em elementos desse pensamento, seja para a interpretação ou atuação diante de práticas espaciais.

Na perspectiva de Golledge (2002), o conhecimento geográfico é produto do pensamento geográfico sobre os fenômenos sociais e naturais no mundo em uma dimensão espacial. Isso, de acordo com o autor, é uma operação intelectual que:

Na geografia, esta extensão é capturada em parte nas várias formas de representação usada para resumir dados que foram construídos a partir de informações detectadas por meios humanos ou técnicos e então analisadas e interpretadas para desvendar e incorporar a existência espacial e características relacionais (GOLLEDGE, 2002, p. 1, tradução nossa).

Compreende-se que o pensamento geográfico propiciado pela ciência geográfica contribui para que se possa tanto construir conhecimento sobre uma realidade socioespacial quanto oportunizar fazer análise geográfica da realidade por meio dos instrumentos simbólicos da Geografia. Assim, defende-se que a mobilização de elementos do pensamento geográfico na interpretação das práticas espaciais por alunos do Ensino Médio se constitui de instrumentos simbólicos potentes que propiciam a interpretação e atuação crítica frente às práticas espaciais.

Nessa perspectiva, Golledge (2002) também conflui nessa defesa, pois, para ele, a

Geografia é uma forma de pensar peculiar única sobre o mundo porque os geógrafos têm uma maneira de organizar e analisar dados particulares. Essa peculiaridade já foi comprovada por um grupo de psicólogos da Clark University, em um estudo realizado na década de 1960, com geógrafos, por meio de perguntas problematizadoras.

Apreende-se que essa forma de pensar peculiar, a do pensamento geográfico, constitui-se de alguns processos cognitivos, como: compreender as relações de escala; ser capaz de transformar percepções, interpretar representações e imagens em várias dimensões; compreender as relações locais e globais; compreender problemas de alinhamento espacial; compreender efeitos das distâncias; compreender orientação e direção; reconhecer formas espaciais, entre outras.

Ao continuar a discussão sobre a Geografia e suas funções, Golledge (2002) chega a questionar por que se tem negligenciado por tanto tempo pesquisar sobre como e por que os geógrafos pensam da maneira que pensam. Sendo assim, de acordo com o autor, depois de mais de 30 anos de pesquisas sobre tais questionamentos, ele chega à seguinte consideração: o pensamento geográfico permite revelar a distribuição de padrões espaciais e de comportamentos que não são perceptíveis para um observador casual.

Ademais, Golledge (2002) defende que a Geografia tem uma base de conhecimento e uma linguagem própria que não são facilmente acessíveis a todos no cotidiano, por isso precisa ser construído. Esses conceitos são ricos e baseiam os modos de pensar geográfico, uma maneira de operar com uma atividade intelectual ao ser apropriado e mobilizado. Diante disso, no próximo tópico se discute como isso pode ocorrer junto aos estudantes da Educação Básica, em especial, no Ensino Médio.

### **3.3.3 Pensamento geográfico na Educação Básica: uma atividade intelectual de operar com elementos simbólicos estruturantes do saber geográfico**

O presente tópico tem a intenção de discutir a forma como se dá a mobilização do pensamento geográfico na Educação Básica. Tendo em vista a defesa de que o enfoque da função do ensino de Geografia na escola básica é o de oportunizar o desenvolvimento e o estímulo à mobilização do pensamento geográfico dos estudantes.

Desenvolver o pensamento geográfico tem sido indicado em diversas pesquisas como sendo função geral da Geografia na escolarização básica, como os apontamentos de Aragão (2019), Cavalcanti (2019, 2021), Copatti (2019, 2020, 2021), Santos (2020), entre outros.

Frente a essa mesma defesa, entende-se que a função é desenvolver e estimular a mobilização do pensamento geográfico pelos estudantes. Essa dupla ação decorre em virtude de se compreender que, para se mobilizar conhecimento, primeiro deve-se adquiri-lo, porque a atividade intelectual é mobilizada com os saberes existentes e os que serão construídos. E, posteriormente, ser estimulado por um motivo (individual/coletivo) para se operar com esses saberes produzidos historicamente.

Para Aragão (2019), o pensamento geográfico é uma capacidade cognitiva que propicia os alunos fazerem interpretações de forma multiescalar. O autor defende o princípio da escala como um aporte para o desenvolvimento do pensamento geográfico junto ao aluno na Educação Básica. Ele desenvolve sua pesquisa com o princípio (conceito) de escala, mas não descarta a possibilidade da aquisição de outros recursos conceituais da Geografia.

O autor também traz o potencial do ato de pensar geograficamente como uma capacidade que amplia a interpretação dos fenômenos espaciais em uma perspectiva multiescalar, do local ao global. Para ele:

O ato de pensar geograficamente confere ao sujeito a possibilidade de desenvolver leituras do mundo, da realidade que se apresenta, confere habilidade para analisar criticamente situações que envolvem a realidade, tendo consciência de que a sociedade é capaz de realizá-la, inclusive, num plano multiescalar, sabendo-se que nem sempre as transformações no espaço podem ser compreendidas apenas pela ótica da escala local (ARAGÃO, 2019, p. 55).

Santos (2020) também concorda que a Geografia pode contribuir para a formação dos alunos nas dimensões social, afetiva e cognitiva, por meio de uma forma singular de pensar, o pensamento geográfico. Compreende-se que o modo de pensar geograficamente constitui-se o elo fundamental entre a Geografia Escolar (processos de ensino e aprendizagem) e a acadêmica (produção teórico-metodológica, formação de geógrafos-licenciados).

Para Santos (2020), o pensamento geográfico é uma operação mental propiciada por conceitos e princípios lógicos da Geografia. Logo, a autora reafirma essa assertiva ao dizer que “entende-se que o pensamento geográfico consiste em compreender os fenômenos a partir dos conceitos e princípios basilares dessa ciência, usando os mesmos para estruturar questões e buscar soluções” (SANTOS, 2020, p. 65).

De acordo com González (2015), a aquisição do pensamento geográfico envolve vários elementos e processos cognitivos em relação aos fenômenos espaciais, sejam eles naturais ou sociais. Para o autor:

A aquisição do pensamento geográfica é caracterizada por compreender uma série de atributos do espaço geográfico: escala, informações geográficas (gráficos/trabalho de campo, estatísticas, cartografia), processos territoriais (físico e humano), interação sociedade-ambiente meio ambiente, paisagem, sistemas territoriais, mudança global, desenvolvimento sustentável, interdependência, diversidade (GONZÁLEZ, 2015, p. 10, tradução nossa).

Gomes (2017) defende que a Geografia é uma forma de pensar operacionalizada por seus fundamentos geográficos construídos ao longo da história do pensamento geográfico e das relações humanas na dinâmica do espaço geográfico. Martins (2016) tem essa mesma percepção de que o pensamento geográfico é a Geografia em pensamento, ou seja, uma forma de pensar pelo conteúdo geográfico (princípios-conceitos geográficos).

Para Martins (2016), o ensinar Geografia deve estar pautado nas noções de espaço-tempo para a consciência geográfica em que ele possa entender onde estão as coisas, por que estão ali e por que está aqui e não em outro lugar. Compreende-se que essa consciência tratada pelo autor na Educação Básica pode ser promovida quando se desenvolve e se estimula a mobilização do pensamento geográfico para ele ser operado pelos estudantes quando houver necessidade de interpretação e atuação nas práticas espaciais.

O ato do pensamento geográfico é um saber geográfico ou consciência geográfica em movimento nas operações mentais dos sujeitos. Tal pensamento trata-se de um conjunto de categorias e de princípios lógicos, que são elementos possibilitadores dessa forma de pensar (ALMEIDA; MARTINS, 2019).

Esses autores alertam que esse pensamento geográfico não estabelece monopólio do pensar sobre os fenômenos espaciais. “Não é demais salientar que a ciência não possui o monopólio do pensamento geográfico. Há outras formas de pensamento em que encontramos a Geografia refletida” (ALMEIDA; MARTINS, 2019, p. 6).

Defende-se que a função geral da Geografia na escola é desenvolver e estimular a mobilização do pensamento geográfico junto aos estudantes, ancorando-se nos fundamentos que dão forma-conteúdo, conceitos e princípios geográficos. A escolha metodológica dessa definição baseia-se na classificação de Moreira (2015a) com relação aos princípios lógicos (escala, delimitação, conexão, rede, arranjo, analogia, posição, localização, dentre outros) e que permite fazer com que se chegue aos conceitos de paisagem, espaço, território, região e lugar. Tal compreensão sobre mobilizar o pensamento geográfico é representada na Figura 10.

**Figura 10:** Mobilização do pensamento geográfico.



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2022).

Além disso, cabe ressaltar que outros conceitos, princípios lógicos e linguagens (cartográfica, imagética) também compõem o pensamento geográfico, bem como a abordagem de outros autores também contribuiu para a construção desse pensamento. Dessa forma, cada conceito e princípio lógico da classificação de Moreira (2015a) tem uma complexidade teórico-metodológica a ser pesquisada e operacionalizada no ensino de Geografia.

Copatti (2020, 2021) também defende que o pensamento geográfico é um processo mental que propicia analisar fenômenos e situações na realidade geográfica por meio de conceitos, princípios e categorias. Para a autora, tais conhecimentos são essenciais a fim de direcionar para a análise geográfica.

Os conceitos e princípios lógicos podem aparecer na mobilização do pensamento geográfico de forma aleatória, bem como dispensa o aparecimento de todos, como também podem não estar presentes nos processos cognitivos dos alunos na realização de atividades de experimentação em sala de aula. Dito isso, tais princípios e conceitos geográficos mencionados serão discutidos na próxima seção.

### **3.4 Conceitos e princípios lógicos: elementos estruturantes do pensamento geográfico**



Esta seção tem como objetivo apresentar conceitos e princípios lógicos da Geografia como elementos estruturadores que constituem o pensamento geográfico dos alunos. Para isso, utiliza-se a classificação de Moreira (2015a).

Tais elementos teóricos foram mobilizados pelo pesquisador como códigos, constituintes do pensamento geográfico, de maneira a identificar os elementos indicadores mobilizados por estudantes do Ensino Médio como instrumentos simbólicos potentes na interpretação de práticas espaciais.

Esta seção encontra-se sistematizada por meio dos seguintes tópicos: A aproximação junto aos elementos do pensamento geográfico: um método para o ensino de Geografia; Princípios da Geografia: elementos estruturadores do pensamento geográfico; Conceitos da Geografia: elementos estruturadores do pensamento geográfico.

### **3.4.1 A aproximação junto aos elementos do pensamento geográfico: um método para o ensino de Geografia**

O presente tópico objetiva aproximar-se das escolhas metodológicas dos elementos do pensamento geográfico ao compreender a complexidade e profundidade teórico-metodológica que envolve os fundamentos do saber geográfico. Por outro lado, é instigado pelas presentes pesquisas que os indicam como instrumentos simbólicos para o ensino de Geografia.

Desse modo, a intenção é fazer uma discussão que não esgote ou esvazie o debate sobre a orientação dos princípios lógicos e conceitos geográficos orientados como um método para o ensino de Geografia, mas que contribua para esse debate e possibilite a sua continuidade, bem como seu aprofundamento para a discussão da formação de professores no tocante a terem consciência de que a Geografia tem método próprio e que é possível se operar com ele na escola básica no desenvolvimento e estímulo da mobilização do pensamento geográfico dos estudantes.

A defesa da possibilidade de se operar com o método geográfico no ensino básico baseia-se na indicação de Moreira (2015a). Para esse autor, o método geográfico estrutura-se no arcabouço teórico-metodológico da Geografia, em seus princípios, conceitos e categorias. Essa proposta é fruto da reflexão do autor sobre a ciência e o ensino de Geografia. Para o autor, os modos de pensamento, como o geográfico, possibilitam a percepção dos fenômenos com relação ao estabelecimento de conexões de semelhanças, identidades, agrupamentos e diferenças e assim construir e operar com os conceitos geográficos.

A ciência é uma forma de representar o mundo possibilitada via conceitos. Esses, por sua vez, são conectados com elementos do pensamento estruturados em princípios lógicos (localização, distribuição, distância, extensão, posição, escala, rede, arranjo, delimitação) e conceitos geográficos (espaço, território, paisagem, lugar, região) que se transformam em instrumentos simbólicos quando se mobilizam para interpretar dados da dimensão da espacialidade da realidade empírica.

Os princípios lógicos são a matéria-prima, ou a base para se chegar aos conceitos. Já as categorias são as teorias produzidas a partir da operacionalização com os conceitos sobre a realidade sensível (MOREIRA, 2015a). Isso representa um método científico que pode nortear a metodologia do desenvolvimento e estímulo à mobilização do pensamento geográfico no ensino dessa disciplina. Essa compreensão é sintetizada na representação da Figura 11.

**Figura 11:** Princípios lógicos e conceitos geográficos.



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021) baseado em Moreira (2015a, p. 116-118).

Entende-se a partir da reflexão dessa proposição de método para o ensino que a análise geográfica não necessariamente precisa começar com os princípios lógicos. Ela pode se iniciar de outras formas, como a problematização mobilizando conceitos geográficos, por exemplo, para tratar da segregação socioespacial e fazer perguntas para os alunos sobre a paisagem geográfica.

Na academia, a ciência geográfica tem a função de operar com os princípios e conceitos geográficos essencialmente na produção da teoria sobre o modo de ver e pensar geograficamente a dimensão espacial da realidade. Assim como também o professor de Geografia da universidade pode nortear-se na mobilização desses elementos e desenvolvê-los junto aos seus estudantes, futuros professores de Geografia, para que possam operar esse método em suas práticas educativas na Educação Básica bem como na vida cotidiana.

Já na Educação Básica, compreende-se que a função dos elementos do pensamento geográfico contribui para o desenvolvimento da aprendizagem geográfica dos estudantes a fim de que possam mobilizá-los na interpretação e atuação frente às práticas espaciais de maneira crítico-reflexiva, de modo que possam contribuir para um mundo com justiça espacial.

### 3.4.2 Princípios da Geografia: elementos estruturantes do pensamento geográfico

O presente tópico tem como objetivo apresentar princípios lógicos geográficos como elementos estruturantes do pensamento geográfico fundamentados na classificação de Moreira (2015a), como: localização, distribuição, rede, conexão, extensão, delimitação e escala.

Há diferentes definições do que são os princípios lógicos da Geografia, os quais foram selecionados e explicitados no Quadro 5, baseado na classificação realizada por Moreira (2015a).

**Quadro 5:** Princípios lógicos - elementos estruturantes do pensamento geográfico.

Princípio lógico
Localização
Distribuição
Escala
Conexão
Distância
Rede
Extensão
Distância
Posição
Delimitação

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021) baseado na classificação de Moreira (2015a, p. 116-117).

Alguns dos elementos do pensamento geográfico podem ser apropriados por outras ciências, no entanto o que os diferencia é a ontologia na dimensão epistêmica da ciência

geográfica. Por isso, tais elementos selecionados para a presente pesquisa estão adjetivados com a dimensão geográfica.

- **O princípio da localização geográfica: elemento do pensamento geográfico**

A Geografia enquanto fundamento da dimensão espacial da realidade é importante para a interpretação e atuação do homem por meio da instrumentalização simbólica, porque ela pode oportunizar processos cognitivos complexos para a resolução de situações-problema e, principalmente, para promover práticas espaciais que busquem a justiça espacial.

Uma das primeiras ordens da existência humana emerge quando se faz a pergunta: onde? (MARTINS, 2016). Para o autor, a partir dessa questão geográfica pode-se afirmar que as localizações das coisas são decorrentes de motivos e não são fruto de um mero acaso. Assim, entende-se que as práticas espaciais ocorrem em virtude de algum acontecimento que motive os atores sociais, como os ribeirinhos, por exemplo, a procurar ficar próximo dos rios, seja essa proximidade para obtenção do líquido para beber ou para coletar alimentos (peixe, frutos).

O princípio da localização geográfica se refere à identificação do local onde as coisas estão espacializadas na realidade. Para Claval (2015), as habilidades geográficas empregadas nas atividades humanas são usadas de forma implícita. Nesse sentido, o autor apresenta dois exemplos da mobilização do princípio da localização, um pelo madeireiro e outro pelo industrial.

O primeiro caso mobiliza para escolher a madeira por meio dos raciocínios sobre o tipo de espécie, a qualidade e de que forma poderá fazer o corte. No segundo caso, o industrial opera com esse instrumento quando considera fatores locais. No caso, ele cita um exemplo de um industrial que escolheu um local para instalar sua indústria próximo à queda d'água.

Na concepção de Gomes (2017), o princípio da localização garante a observação da diversidade espacial, pois as coisas que se apresentam juntas em um determinado lugar são diferentes em relação às outras. Dessa forma, um ponto A que contempla um conjunto de elementos sociais e físico-naturais em uma determinada localização geográfica se difere do ponto B, o qual também contempla um conjunto de particularidades, sejam sociais ou físico-naturais. Logo, entende-se que o ponto A e o B formam a totalidade em movimento, mas eles são diferentes e têm suas próprias particularidades geográficas.

Na perspectiva de Moreira (2001), as práticas espaciais têm como princípio básico a localização geográfica, pois garante caráter geográfico à construção geográfica da sociedade.

Para o autor, uma das primeiras fases de construção é feita pela localização, que leva a outros fenômenos geográficos, como a distribuição, a extensão, entre outros.

Moreira (2019) cita um exemplo da força da localização geográfica sobre os fenômenos espaciais. Ele cita a importância da localização da hulha (tipo de carvão) no contexto da revolução industrial no Século XVIII, que se torna um combustível essencial para a produção do ferro na época da máquina a vapor. Assim, a hulha exerceu uma atração locacional entre os homens, pois ela foi um combustível central nesse processo da primeira revolução industrial.

Assim, defende-se a mobilização do princípio da localização como um instrumento simbólico que potencializa os processos cognitivos de interpretar as práticas espaciais por meio da operação intelectual da noção de onde e seus respectivos desdobramentos de compreensão geográfica da realidade.

- **Distribuição geográfica: elemento do pensamento geográfico**

A proposta do princípio da distribuição geográfica emerge, de acordo com Moreira (2015b), com Vidal de La Blache e Jean Brunhes, que entendem os princípios de localização e distribuição como um ponto de partida para os estudos geográficos. Para esses autores citados por Moreira (2015b), os princípios da Geografia começam na descrição da distribuição das ações humanas em que se destacam núcleos originários, movimentos progressivos de expansão, arranjos e rearranjos espaciais.

Compreende-se que a distribuição é um elemento estruturante do pensamento geográfico que se operacionaliza ao se distribuir os fenômenos espacialmente nas práticas espaciais. Para Moreira (2001), a construção geográfica da sociedade se dá por intermédio das práticas espaciais. Essas, por sua vez, têm como uma de suas bases o princípio da distribuição, que garante um caráter geográfico nas diversas configurações espaciais.

Segundo Moreira (2019), a distribuição é um princípio da montagem e evolução dos fenômenos nos territórios. Sendo essa distribuição não determinante pelos elementos físico-naturais, como os solos, o relevo, o clima, entre outros. Segundo o autor, a distribuição dos povos no planeta é fluida, provisória, flutuante, ou seja, há uma dinâmica constante de organização geográfica da sociedade.

Conforme Santos (2014), a distribuição é um princípio geográfico operacionalizado pelos homens que transformam seu entorno espacial e a si mesmos. Assim, a distribuição espacial define e redefine a capacidade de agir dos homens, empresas, instituições, entre outros.

Ainda para o autor, o mundo em movimento está sempre em permanente distribuição-redistribuição dos eventos, sejam materiais ou imateriais. A cada momento, o mundo é produzido de forma diversa, e essa, por vez flutuante, ou seja, não é aleatória.

Assim, compreende-se que a mobilização do princípio da distribuição, ao propiciar processos cognitivos, potencializa revelar fatores influenciadores sobre o mundo em constantes transformações mediadas pelas condições preexistentes, criadas e projetadas para o porvir.

Para Moreira (2012), o relevo e o clima são alguns dos fatores essenciais na distribuição geográfica que influenciam na organização das regiões. O primeiro porque é a base material na qual está assentada a sociedade. E o segundo, é a capacidade de modificar e modelar o primeiro. Porém, entende-se como fatores relevantes, mas não determinantes porque o homem, por meio da técnica, tem em mãos potencialidades de transformação do meio natural em cada vez mais um meio artificial.

Moreira (2012) mobiliza o princípio da distribuição para entender a distribuição geográfica da sociedade no mundo. Para ele, a distribuição da população pelo planeta está associada ao balanço da relação homem-meio que permite compreender que a população está muito concentrada em determinados espaços, mais da metade do planeta é inabitável do ponto de vista natural, pois o homem tem condições técnicas de ação sobre esse meio e os espaços nacionais contextualizam situações diferenciadas de distribuição populacional e da relação entre necessidades e recursos.

Para Martins (2016), a distribuição está associada à localização das coisas no sentido de que elas não são aleatórias, existem intencionalidades das ações espaciais. Assim, elas obedeceram a um motivo. Desse modo, defende-se a mobilização do princípio de distribuição como um instrumento simbólico potente para que se interprete a distribuição dos sistemas indissociáveis de objetos e ações (práticas espaciais).

- **Escala geográfica: elemento do pensamento geográfico**

Uma das primeiras questões para se discutir o conceito de escala geografia é diferenciá-la da escala cartográfica. Para Souza (2015), a escala cartográfica consiste na relação matemática entre as dimensões espaciais de um determinado objeto e sua representação gráfica, mapa, planta e desenho. Assim, a escala cartográfica seria a relação de representação no mapa dividido pelo tamanho real ( $E = D - \text{representado}/d - \text{real}$ ).

Conforme Souza (2015), mobilizar a escala geográfica é subdividir a escala do fenômeno (sua abrangência no mundo – tamanho de um país, extensão de um rio, tamanho de um município) em escala de análise. Essa concepção de escala geográfica como instrumento de análise trata-se da abrangência do fenômeno geográfico, seu tamanho e extensão espacial, que culmina em um instrumento que pode ser mobilizado para a análise em diversas escalas.

Para o autor, a escala geográfica e seus termos mais familiares mobilizados pelos pesquisadores têm sido de local, regional, nacional, internacional e global. Por outro lado, a mobilização desses indicadores da escala geográfica, de acordo com o autor, deve ser inserida em uma estrutura de análise que considere os aspectos histórico-geográficos de interações sociais, não são termos desconexos da realidade (SOUZA, 2015).

Souza (2015) discorre sobre os principais indicadores da mobilização do elemento escala geográfica dos quais destacam-se alguns. Esses aspectos serão apresentados, a seguir, em sequência de argumentação em concordância com o autor, mas esses aspectos são sistêmicos e híbridos.

Primeiro, a escala local refere-se a recortes espaciais que expressam a possibilidade de trazê-los para uma vivência mais intensa com o pessoal. Possibilidade essa de trazer a concepção de uma formação identificada e localizada, como uma aldeia, uma cidade; vínculos de níveis mais básicos como a administração – exemplo municipal; maior proximidade física dos cidadãos ou possibilidade de participação mais direta dos cidadãos.

Em segundo lugar, a escala regional refere-se a uma moldura indireta do âmbito local com um grau importante de processos, que muitas vezes coincide, como um território político-administrativo com unidade de governo estadual (Estado, província). Ela representa um espaço vivido, constitutivo de densidade simbólica. Assim, pode-se citar a região Nordeste, que tem todo o aspecto particular dos Estados que a compõem ao se referenciar o tipo de música forró, por exemplo. Logo, há toda uma representação simbólica relacionada a essa manifestação cultural.

Em terceiro lugar, a escala nacional refere-se àquela ocupada pelo Estado com reconhecimento de soberania ou também na perspectiva de Estado-nação (SOUZA, 2015). Com relação à relativização que se deve ter nessa perspectiva de Estado, pode-se citar o caso da Palestina, que ainda disputa território para se estabelecer como Estado-nação em pleno Século XXI.

Em quarto lugar, a escala global é aquela que abrange todo o mundo. Ela representa o fenômeno de ordem que extrapola as práticas espaciais locais, regionais e nacionais (SOUZA,

2015). Como o modo de organização social contemporaneidade é o capitalista, concorda-se com o autor que a escala global diz respeito ao nível da dinâmica do sistema capitalista (globalização). Essa dinâmica interfere nas dinâmicas das outras escalas, em menor ou maior grau.

Nesse contexto, os atores hegemônicos que orientam tal dinâmica são, sobretudo, os organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), grandes empresas multinacionais, capital financeiro, entre outros. Esses orientam, coordenam políticas econômicas, sociais, culturais, entre outros. Souza (2015) reforça a importância da escala, pois elas existem e é preciso exercitar os raciocínios escalares.

Concorda-se com a concepção de Souza (2015) a respeito da escala geográfica como instrumento de análise, o que se pode chamar de instrumento simbólico, pois as dimensões hierárquicas existem. Basta pensar qual é o impacto dos direcionamentos de políticas públicas por instituições internacionais, como o Banco Mundial, e como isso pode implicar na escala geográfica local. Sem dúvida, não há como negar tais influências, principalmente em um contexto de globalização capitalista contemporânea, que busca cada vez mais espaços para sua produção e reprodução em diferentes escalas.

Segundo Castro (2012), a escala geográfica é um instrumento analítico, é um princípio polissêmico na Geografia, que tanto pode ter significado de fração do espaço como de tamanho do espaço. A autora defende a ideia de que a escala é uma estratégia de apreensão da realidade como forma de representação, e por meio dela pode-se operar como forma de mediador perante os territórios.

Assim, para Castro (2012), a escala geográfica tem um papel de mediadora entre a unidade observada e o atributo que se dá a ela. Mais uma vez, aparece o indicador da mediação, um mediador simbólico, que permite a apreensão da realidade. Castro (2012) ainda acrescenta outras possibilidades da escala, a qual se defende na presente pesquisa, quando afirma que escala é uma projeção do real, é a escolha de uma maneira de dividir o espaço, de se definir uma realidade dando-lhes uma representação (local, regional, nacional, global). Ela introduz um conjunto de relações entre fenômenos de amplitudes e natureza diversas.

Segundo Corrêa (2007), na escala geográfica existem várias acepções, entre elas, a de domínio conceitual. Isso significa a ideia de que os objetos e ações são processos específicos, peculiares em uma determinada escala. Assim, compreende-se que operar com esse instrumento



do pensamento geográfico é estabelecer uma atividade semiótica na relação entre as unidades espaciais escolhidas para uma determinada análise: local, regional, nacional e global.

- **Conexão geográfica: elemento do pensamento geográfico**

Na perspectiva de Gomes (2017), entende-se o princípio da conexão como uma relação interconectada de todos os fenômenos ao se incluir os concebidos como naturais e humanos. Essa conexão ocorre sob a forma de sistemas, em que as partes funcionam em conjunto, inter-relacionando-as com o global.

Moreira (2019) defende o princípio da conexão na perspectiva de que tudo deve ser visto por meio da interligação. Um único fato só tem valor para si mesmo, que ganha plena significação, quando é posto em encadeamento de ações recíprocas. O homem só pode ser entendido quando compreendido dentro do quadro em uma dinâmica de seu meio interligado com o mundo (social-natural).

O princípio da conexão é relevante para compreender que a organização geográfica da sociedade se dá nos espaços específicos em grau de complexidade crescente. Sendo suas ações direcionadas para atender às necessidades vitais, como moradia, alimentação, vestuário, entre outros.

Para Wulf (2016), o geógrafo Humboldt, um dos precursores da sistematização da Geografia, ao escalar a montanha Chimborazo, no Equador, e ao chegar ao seu topo de mais de 5.486 metros, começa a enxergar o mundo de uma maneira diferente. Ele viu a Terra como um grande organismo vivo e que tudo estava conectado. Dessa forma, para ele, nenhum fator nas ideias entre causa e consequência poderia ser visto de forma separada, tudo está inter-relacionado.

Humboldt, ao fazer suas pesquisas de campo na América do Sul, não estava preocupado em encontrar fatos isolados, mas em estabelecer conexões. Para ele, os fenômenos isolados eram importantes somente se estivessem em relação com o todo (WULF, 2016). Ele publicou tal mobilização do princípio de conexão em seus trabalhos, conforme apresenta o autor:

Humboldt avaliou e publicou esses resultados, primeiro no ensaio político sobre o Reino da Nova Espanha e, mais tarde, no ensaio político sobre a Ilha de Cuba. Essas severas e mordazes acusações contra o colonialismo e a escravidão mostravam a maneira como tudo estava inter-relacionado: clima, solo e agricultura com escravidão, dados demográficos e economia. Humboldt afirmava que as colônias poderiam se libertar e ser autossuficientes somente quando se “livrassem dos grilhões do odioso

monopólio”. Foi a “barbárie europeia”, insistiu Humboldt, que criou este mundo injusto (WULF, 2016, p. 227).

Segundo Moreira (2012), Humboldt parte da perspectiva da globalidade do planeta vista a partir das interações entre as esferas humanas, orgânicas e inorgânicas. Assim, a constituição de seu método centra-se na mobilização do princípio de conexão dos fenômenos físico-naturais e humanos, ou seja, tudo está relacionado.

Moreira (2012) também defende o princípio da conexão, pois para ele, o modo de pensar deve-se pautar em uma perspectiva holística. Analisar os fenômenos naturais e sociais de maneira indissociável, uma vez que o homem transforma a natureza ao mesmo tempo em que ela o transforma.

Para Moreira (2012), Karl Ritter – outro fundador da Geografia moderna, que mesmo com diferenças e aproximações com Humboldt, também entendia os fenômenos geográficos em prática holística. Para o autor, Karl Ritter defendia que o estudo geográfico deve relacionar o homem e a natureza e ver a conexão entre o homem, solo e sua história. Assim como também Jean Brunhes traz a ideia de conexão, que garante unidade aos fenômenos, pois de acordo com Moreira (2015b), Jean Brunhes defendeu o princípio de conexão na perspectiva de que tudo deve ser visto em suas interligações.

Dada a discussão, defende-se a mobilização do princípio de conexão como instrumento simbólico potente que amplia a possibilidade de interpretar as práticas espaciais por meio da análise inter-relacionada dos fenômenos, ou seja, as coisas se conectam uma com as outras, nenhum fenômeno é totalmente isolado.

- **Distância geográfica: elemento do pensamento geográfico**

Conforme Moreira (2019), o princípio da distância se desenvolveu desde os povos primitivos com o objetivo de construir espaços descontínuos para ampliar a capacidade de sobrevivência, que depois torna-se peça central na configuração geográfica da sociedade. Para o autor, o princípio das distâncias geográficas é impulsionado a partir de 1850 com o espraiamento dos efeitos do sistema da revolução industrial. Esses sistemas são organizados com o intuito de unir pontos dos Estados nacionais para propiciar maior mobilidade tanto de forças militares quanto de comerciais.

No contexto atual do mundo global, a distância perde um pouco seu sentido relativo físico diante do novo conteúdo do espaço geográfico. Vira uma realidade para o avião, o trem,

o automóvel, o telefone e a internet, que se conectam a um conjunto complexo de redes (MOREIRA, 2012).

Segundo Moreira (2012), o tempo cada vez mais se converte em espacialidade por meio da compressão tempo-espaço. Esse conceito, para se referir à dimensão do encurtamento tempo-espaço, foi discutido por Harvey (2014), e segundo ele, refere-se a ações humanas que visam a atender ao modelo de acumulação flexível em que a fluidez territorial com equipamentos técnicos (meios de transportes e comunicações) são centrais para a acumulação e a reprodução do capitalismo globalizado.

A intensificação da mobilidade territorial na globalização por meio dos sistemas técnicos permite que a distância geográfica entre os lugares e as coisas seja encurtada. Entende-se que esse encurtamento dependerá das condições dos atores sociais, pois para locomover-se é necessário ter acesso, o que é desigual dentro da dinâmica do capitalismo planetário.

Segundo Martins (2016), distância geográfica é a relação entre o distanciamento entre as coisas, cuja maior e menor densidade se dá por meio do distanciamento entre uma coisa com outra. Para o autor, estar perto e estar longe depende da intensidade da relação qualitativa que é envolvida por uma multiplicidade de partes. A título de exemplificação, pode-se inferir que a distância do ponto A ao B e do ponto C ao D depende de múltiplos fatores.

A distância entre os pontos é condicionada pela intensidade da relação e seus elementos constituintes. Caso um dos pontos tenha todos os elementos que possam acelerar as relações, pode-se compreender como uma forma de distância, a distância dos homens rápidos. Caso contrário, a distância dos homens lentos.

Dessa forma, defende-se o princípio da distância geográfica como instrumento simbólico a ser mobilizado pelos sujeitos na interpretação do fator distância, que é uma relação de distanciamento qualitativo entre os sistemas de objetivos e ações. Assim, estar perto ou estar longe depende de uma multiplicidade de fatores intermediados por sistemas de objetos na dinâmica do espaço geográfico.

- **Rede geográfica: elemento do pensamento geográfico**

Rede geográfica foi escolhido como princípio em virtude da escolha metodológica da classificação de Moreira (2015a). Porém, ao longo da pesquisa bibliográfica, constatou-se que ele é considerado por muitos autores como sendo um conceito. Com isso, ao falar desse princípio, ele pode ter essa conotação, a depender de sua perspectiva teórico-metodológica

adotada. Dessa forma, compreende-se que esse princípio é também considerado por muitos teóricos como um conceito geográfico.

Para Corrêa (2012b), rede geográfica é conceituado como um conjunto de localizações espaciais articuladas por meio de vias e fluxos – formas espaciais. O autor cita alguns exemplos de rede geográfica, como a fluvial, a hidrelétrica, as estradas, a rede urbana, a rede bancária e a comunicação. Para o autor, as redes geográficas passaram a ser construídas desde os povos antigos, por isso há temporalidades nas redes geográficas. Outra característica citada pelo autor é a conectividade entre as várias redes ou um conjunto de redes.

Conforme Moreira (2012), a sociedade em rede surge a partir do desenvolvimento dos meios de transporte, comunicação e transmissão de energia. Esses são meios essenciais da sociedade moderna, ou sociedade em rede. Segundo o autor, a partir da década de 1970, as redes agem como novas formas de organização geográfica das sociedades, é quando se visualiza mais fortemente o fenômeno da globalização.

Moreira (2012) traz a concepção de que mobilizar o princípio de rede ajuda a entender que na sociedade atual as redes geográficas são centrais para a dinâmica do contexto de mundo globalizado. Apesar de as redes geográficas não serem um fenômeno recente, é, sem dúvida, na contemporaneidade que elas reuniram condições de organizar o espaço geográfico em rede interdependente, ou seja, objetos dependem de energia, que depende de objetos.

Nesse sentido, Castells (1999) traz uma importante contribuição a respeito desse contexto de mundo global a partir do fim do Século XX. Para o autor, a organização da sociedade em rede passou a ser remodelada baseada nas tecnologias da informação, que permitiram que a economia de todo o mundo passasse a ser interdependente.

Segundo Castells (1999), no contexto atual de globalização capitalista, as redes passam a atuar na conexão e desconexão de indivíduos, regiões e grupos, de acordo com os objetivos delineados para serem operacionalizados estrategicamente organizados em redes. Assim, segundo ele, define-se como sendo um conjunto de nós interconectados, que são pontos em curvas que se entrecruzam, como: laboratórios, sistemas de televisão, meios de computação gráfica, entre outros.

Conforme Souza (2015), a rede geográfica é um conjunto estruturado de ligações ou de fluxos, como redes técnicas, redes de movimentos sociais, redes urbanas e redes elétricas. Essa perspectiva traz a rede como instrumento de promoção da fluidez territorial, cuja premissa, certamente, é verdadeira, pois são as estruturas espacialmente localizadas possibilitadoras da relação entre lugares, pessoas e informações.

Para Dias (2012), as redes surgiram em virtude das demandas da sociedade. Essas demandas permitiram a redução do tempo entre os lugares por meio das redes, como a ferrovia, a telefonia, a rodovia e a informática. As redes técnicas foram centrais para a circulação de pessoas e mercadorias, pois redesenharam a sociedade contemporânea.

A autora supracitada contextualiza o debate sobre as redes geográficas em uma discussão mais ampla e inclui o papel das técnicas na construção das redes que fortalecem as condições de alterar a ordem geográfica do mundo. A autora dialoga com vários autores, como Lefebvre, Raffestin, Claval, entre outros, e identifica que a rede é considerada um instrumento de poder que possibilita as operacionalizações com o estabelecimento de conexão com a potencialidade tanto de incluir como de excluir. Diante dessa discussão, ela desenvolve sua defesa de que o conceito de rede é um instrumento valioso para a compreensão da dinâmica territorial brasileira.

Dada a discussão, compreende-se que a mobilização do princípio da rede geográfica é um instrumento simbólico potente para a interpretação das práticas espaciais, uma vez que permite ao aluno mediar suas análises ao operar com os mediadores semióticos de que a ferrovia, a rodovia, o infoviário, o aeroviário, o hidrovieário, os cabos elétricos, os cabos de fibra ótica são conectores dos lugares, ao mesmo tempo em que podem excluí-los.

- **Extensão geográfica: elemento do pensamento geográfico**

Segundo Fonseca e Caracristi (2009), o princípio da extensão geográfica foi desenvolvido por Ratzel no contexto da unificação do Estado alemão, em 1871. Com o fim da guerra franco-prussiana, o Estado alemão passa a ter um novo projeto em uma perspectiva imperialista. Nesse contexto, as teorias de Ratzel foram instrumentos poderosos, como o do princípio da extensão para a unificação e tentativa de expansão territorial do Estado alemão.

O princípio da extensão leva em consideração que os fenômenos geográficos devem ser analisados e delimitados – a ideia de onde se inicia e onde finaliza. A busca de expansão e delimitação de áreas para a gestão ou dominação de territórios representa a operacionalização com o princípio de extensão (FONSECA; CARACRISTI, 2009). Para os autores, o princípio de extensão está muito próximo do conceito de território, assim como do princípio de delimitação.

Conforme Moraes (2007), o princípio da extensão geográfica diz respeito à dinâmica de que todo fenômeno se expressa em porções variáveis da superfície da Terra. Esse entendimento

remete-se à compreensão do tamanho das coisas na dinâmica geográfica da sociedade. Moreira (2019) afirma que a extensão geográfica é utilizada no sentido de que os humanos busquem sempre espaço de interação espacial. Nesse sentido, quando o autor diz que a extensão é horizontal, é porque permite o favorecimento de aglomerações ou de dispersão. Nessa relação, o autor também considera os aspectos físico-naturais, como o solo, pois não determina a dinâmica socioespacial, mas são elementos que fazem parte da construção geográfica da sociedade.

Desse modo, entende-se que a mobilização do princípio da extensão é um instrumento simbólico potente para análise geográfica por meio da possibilidade de interpretar o tamanho inicial e final de uma porção espacial de um fenômeno na dinâmica geográfica da sociedade.

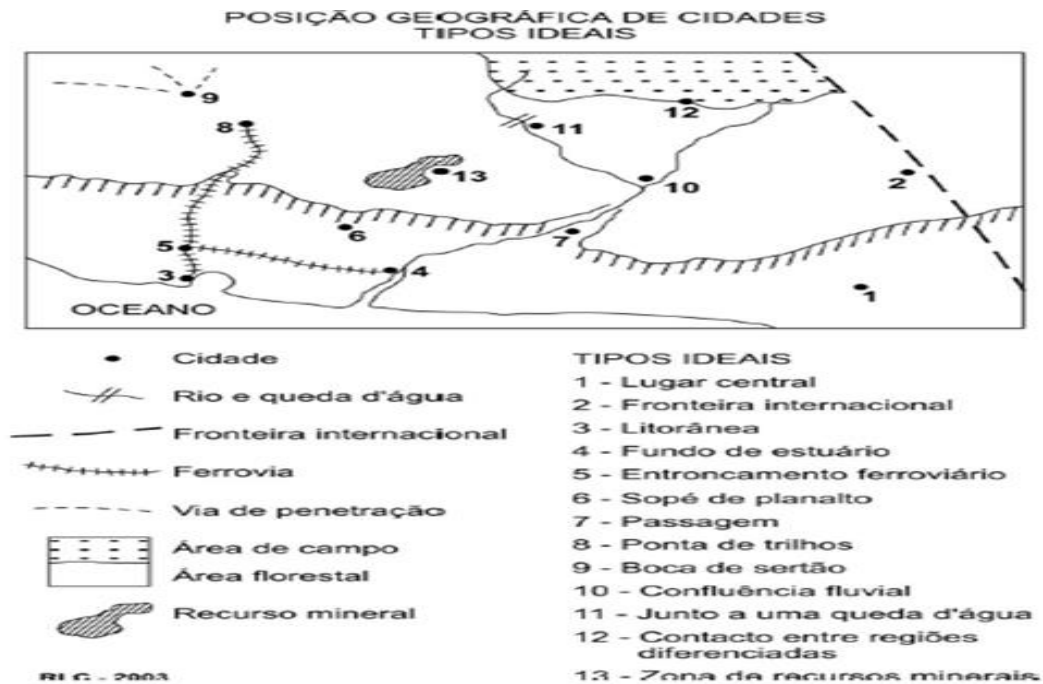
- **Posição geográfica: elemento do pensamento geográfico**

A posição geográfica trata-se de situação geográfica relacionada a um determinado fenômeno dentro da dinâmica espacial. Ela envolve diversos elementos, sejam naturais ou sociais (CORRÊA, 2004). Para o autor, demandas sociais, recursos naturais e acessibilidade estão entre os principais aspectos do princípio da posição geográfica.

Corrêa (2004) trouxe a exemplificação da mobilização do princípio de posição geográfica por meio de análise da cidade, como: posição como lugar central, que seria um centro onde concentra fluxos diversos, mercadorias, consumo, serviços diversos, entre outros. A posição de fronteira internacional são as diferenças entre dois lados, como etnia, regime político, língua, padrão monetário. A posição litorânea é a diferença entre um lugar com contato com mar e outro não. Assim, pode-se citar, por exemplo, a posição longe do mar do Afeganistão, que em virtude de não ter contato marítimo, prejudica algumas atividades econômicas.

Conforme a Figura 12 a seguir, o autor traz mais exemplos sobre a posição geográfica e sua influência na produção e organização geográfica da sociedade.

**Figura 12:** Posição geográfica.



Fonte: Corrêa (2004, p. 322).

Desse modo, Corrêa (2004) ratifica a sua compreensão por posição geográfica como sendo a situação locacional que envolve conteúdo natural e social das áreas circunvizinhas, como os recursos naturais. Entre os exemplos, o autor cita a escolha de áreas litorâneas:

Posição litorânea – O contato entre o mar e a área terrestre constitui-se em tradicional local para a localização de uma cidade. Trocas comerciais envolvendo mudanças de meio de transporte, defesa das águas litorâneas e do interior, pesca e lazer fizeram do litoral uma posição privilegiada para a localização de cidades (CORRÊA, 2004, p. 317).

Compreende-se que o princípio da posição geográfica envolve posições situacionais localizadas em determinados meios geográficos imbuídos de aspectos naturais e sociais. A posição geográfica de determinado fenômeno decorre de suas condições específicas intencionais ou banais nas quais ocorrem práticas espaciais, seja em âmbito local ou global, tais como um porto, um aeroporto, uma usina hidrelétrica, o litoral, o rio, a floresta, para citar alguns exemplos.

A mobilização do princípio da posição geográfica é um instrumento simbólico potente porque pode propiciar o entendimento de como a localização de um determinado fenômeno é diferente de outros. Isso porque são influenciados por vários outros elementos posicionados espacialmente para formar um todo em determinado meio geográfico, que pode ter condições

locais ou ser inserido na lógica da sociedade globalizada dos atores hegemônicos ou dos atores locais para atender às necessidades de sobrevivência.

- **Delimitação geográfica: elemento do pensamento geográfico**

A delimitação é um instrumento que pode ser usado para escolher áreas de maneira mais precisa. Esse recurso é operacionalizado por meio de um conjunto de decisões fundamentadas em dados técnicos e fundamentos de pesquisa sobre fatores sociais e naturais (DORTZBACH *et al.* (2020)). Assim, para os autores, uma delimitação geográfica pode levar em consideração diversos critérios, como fazer a delimitação tendo em vista os limites administrativos (município, Estado); ruptura de paisagem (morro, montanha) ou contornos geográficos (microbacias hidrográficas, divisores de água).

Segundo Silva *et al.* (2010), a delimitação geográfica se dá por meio de critérios definidos a depender do objetivo dos atores sociais. Essa escolha, mesmo que no início seja de ordem de pedogênese, como escolher um lugar em que os solos são férteis, precisa levar em consideração os elementos integrados. Logo, outros fenômenos também devem ser considerados na delimitação geográfica, como economia, política, entre outros.

O estudo de Dutra Neto *et al.* (2017) mobilizou o princípio da delimitação geográfica para entender a origem da atividade do café em Vitória da Conquista, Bahia. Eles constataram que a delimitação geográfica para o surgimento da atividade do café foram aspectos específicos, como a altitude, a pluviosidade, os aspectos geomorfológicos e o contexto histórico de formação territorial. Para se chegar a tais conclusões, Dutra Neto *et al.* (2017) mobilizaram o princípio da delimitação geográfica por meio de alguns critérios, a saber: recorte da área planáltica do centro de Minas Gerais até o Sudeste da Bahia; cartas topográficas 1:100.000; e processamento em *Softwares QGis*, entre outros.

Entende-se que a mobilização da delimitação geográfica é um princípio que exige critério teórico-metodológico. De um lado, atributos específicos de uma área geográfica; de outro, o método como será feito o recorte espacial. O princípio da delimitação geográfica aparece na concepção de Corrêa (2012a) como prática espacial de seletividade espacial. Para o autor, na organização do espaço geográfico, o homem age seletivamente, pois decide sobre a escolha de determinados lugares de acordo com atributos que nele são identificados para atender a projetos diversificados, como a fertilidade do solo, a proximidade de matéria-prima, presença



de um porto, entre outros. Sendo os atributos avaliados e reavaliados, variando de lugar para lugar.

Compreende-se que a mobilização do princípio delimitação geográfica é um instrumento simbólico potente a ser mobilizado na escolha de áreas por meio de critérios integrados que levam em consideração múltiplos fatores sociais e naturais integrados na dinâmica do espaço geográfico.

Sendo assim, entende-se que mobilização dos princípios lógicos são elementos do pensamento geográfico importantes, tanto para a interpretação das práticas espaciais como também para contribuir com o acionamento psicológico da operacionalização entre eles ou com os conceitos geográficos, os quais serão discutidos no próximo item.

### 3.4.3 Conceitos da Geografia: elementos estruturantes do pensamento geográfico

O presente tópico tem como objetivo apresentar conceitos estruturantes da Geografia selecionados metodologicamente na classificação de Moreira (2015a) e indicados para a mobilização do pensamento geográfico dos alunos, como: espaço, território, paisagem, região e lugar (Quadro 6).

**Quadro 6:** Conceitos geográficos - elementos do pensamento geográfico.

Conceito estruturante
Espaço
Território
Paisagem
Região
Lugar

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2020) baseado na classificação de Moreira (2015a, p. 116).

Feitas as escolhas metodológicas dos conceitos geográficos com base em Moreira (2015a), parte-se para a discussão teórica, que será desenvolvida nos tópicos seguintes.

- **Espaço geográfico: elemento do pensamento geográfico**

A defesa da mobilização de conceitos geográficos como método para o ensino de Geografia é baseada na indicação de Moreira (2015a). Com relação ao método, entende-se, a partir da defesa de Santos (2013), que este é um conjunto de proposições com coerência entre si propostas por autores para o estudo da realidade ou de uma dimensão dela. Para o autor, o método caracteriza-se por ser dinâmico porque sofre mudanças ao longo do tempo em função das escolhas do pesquisador, bem como das transformações do mundo. O próprio autor chega a afirmar que modificou o método dele várias vezes para exemplificar sua argumentação.

A defesa de método para o ensino de Geografia baseada na operacionalização com conceitos e princípios geográficos para interpretação da dimensão espacial da realidade decorre porque, segundo Moreira (2015a, 2015b), desde os autores clássicos da Geografia, já se operava com base nesses elementos. Sendo que ao longo do tempo tais elementos foram acrescentados, outros entraram em desuso e outros se fortaleceram com os avanços da pesquisa científica.

Com relação ao método geográfico de análise, o espaço geográfico ganha centralidade em virtude de este ser constituído da própria realidade em movimento. Para Santos (2012), o espaço geográfico é uma instância social e objeto da Geografia. Essa ideia do espaço como objeto da Geografia é a mesma que se defende na presente pesquisa.

Santos (2012), para discutir sobre o espaço, cita o exemplo de sua presença em vários utensílios da vida cotidiana, como uma casa, um bule, uma estátua, uma cidade, o espaço de uma nação, o espaço terrestre. Ele menciona, até mesmo, o espaço sideral, mas para o autor, o espaço que interessa à Geografia é o espaço social, contido por múltiplos espaços, como esses citados neste parágrafo.

Para Santos (2012a), o espaço deve ser considerado como um conjunto de relações mediadas por atributos de funções e de formas que representam testemunho de um processo histórico dotado de tempo passado e presente. Diante dessa relação, mediante a estrutura, função, forma e processo, o autor afirma que o espaço é uma instância social porque ao mesmo tempo em que ele é fruto da produção, do mesmo modo pode condicionar as relações nele realizadas.

Fato esse com que se concorda, pois a organização da sociedade é decorrente da produção, apropriação, reprodução e organização do espaço pelas ações sociais que buscam atender às suas necessidades. Tal produção condiciona novas ações e de outros grupos sociais. Logo, compreende-se que o espaço não é inocente, mas tem um papel ativo no devir da reprodução social, uma vez que ele é uma instância social, dinâmica e aberta às possibilidades. Mas ele tem também papel ativo na produção social.

Nesse debate, Moreira (2021) discute juntamente com vários teóricos da Geografia o espaço geográfico como regulador da sociedade, um ordenador da construção geográfica da sociedade. Segundo o autor, a regulação vem de fora, constitui-se em determinações e, por isso, também pode trazer problemas. Por outro lado, interpreta-se que não é determinismo geográfico, porque o autor insere os elementos que vêm de dentro da dinâmica espacial.

Esse pensar a dialética do exógeno e endógeno é esclarecido por Moreira (2021), quando afirma que o papel das determinações do espaço na sociedade é constituído do movimento da totalidade que se constitui como uma instância da realidade, assim como a política, a economia e a cultura. Compreende-se, assim, que o espaço geográfico tem um papel ativo influenciado na dimensão espacial da realidade, pois sua configuração pode condicionar a produção, reprodução e organização da sociedade.

Desse modo, entende-se que o espaço é constituído de forças que potencializam ou limitam as possibilidades das práticas espaciais. Um sujeito que vive em um lugar dotado de instrumentos técnicos (materiais) e simbólicos tem a possibilidade ampliada de mediação de suas práticas espaciais mais do que um sujeito que se localiza em um local desprovido desses instrumentos.

O conceito de espaço, para Lefebvre (2006), não é passivo diante da sua configuração. Ele é uma produção por interação ou retroação. Nele, há relação triádica entre o social, o espacial e a prática. Sendo assim, entende-se que o seu movimento na sociedade se dá em dimensões espaciais onde ocorrem as práticas espaciais, e sua compreensão se dá quando se decifra o espaço e seus elementos constituintes.

As práticas espaciais podem ser compreendidas pela tríade espaço percebido, concebido e vivido. Diante disso, considera-se que o espaço social é uma produção histórica que se inicia na ideia, depois isso passará a fazer parte de sua natureza. Para Lefebvre (2006), essa natureza mental, por sua vez, desembocará em outras situações, como a produção do conhecimento, do seu trabalho e da construção da tomada de consciência.

Os espaços vividos se produzem e reproduzem nos espaços banais das representações simbólicas, as quais acompanham os seus habitantes. Os espaços percebidos estão associados à realidade cotidiana, às ações e produções geográficas que estão presentes na vida cotidiana das pessoas, o espaço banal. Segundo Santos (2015), o espaço banal é o espaço de todos (pessoas, empresas, instituições, do espaço vivido) que se contrapõem à lógica das imposições do sistema econômico capitalista.

Já o espaço concebido (real-pensado) é a representação do espaço intelectualmente muito próximo de um pensamento científico, que possibilita a percepção espacial da realidade por meio da operação intelectual com sistemas de signos. Logo, elaborado intelectualmente, pois ao ser mobilizado por acadêmicos, planejadores, artistas, cientistas e estudantes, possibilitam identificar e analisar o vivido e o percebido.

Assim, todo espaço social é resultado de múltiplos fatores e movimentos que contemplam aspectos vividos, percebidos e concebidos. Já na concepção do espaço concebido, na perspectiva da Geografia, se faz necessário mobilizar elementos do pensamento geográfico para que se possa identificar, analisar, interpretar e atuar nos espaços vividos e percebidos.

Santos (2012b) também concorda que o espaço é produzido, e para ele, essa produção é resultado de múltiplas determinações cujas origens situam-se em escalas diferentes do lugar a dimensões internacionais. Assim, pode-se afirmar que não existe somente um fator que influencia na produção do espaço, mas diversos, como a política, a religião, a cultura, a economia, bem como as formas, estruturas e funções dos espaços dentro do movimento local/global nesse meio geográfico – técnico-científico-informacional.

Com relação ao espaço, Massey (2015) defende uma abordagem alternativa da dimensão de espaço aberto, coexistente, inter-relacional. Em primeiro lugar, o espaço como produto de inter-relações, o qual se produz por múltiplas relações do local ao global. Em segundo lugar, o espaço como a esfera da multiplicidade, como uma esfera da pluralidade de existência e de coexistência espacial.

Sendo assim, o espaço é um locus plural de existência, em que coexistem as diferenças nas práticas espaciais. Em terceiro lugar, o espaço é um ente sempre em construção, jamais está acabado, sempre existe o por vir. Isto é, “para que o futuro seja aberto, o espaço também deve sê-lo” (MASSEY, 2015, p. 32).

Entende-se que ao mesmo tempo em que existem as contradições em eventos geográficos, concomitantemente também haverá as possibilidades de vir a se concretizar, a depender das relações e forças que convergem e divergem em movimento espiral. Sendo assim, defende-se o espaço como um locus de movimentos históricos-geográficos plural, coexistente e aberto ao porvir.

Concorda-se com a defesa de Massey (2015) de que o espaço tem um papel ativo e pensado conjuntamente com o tempo. Essa junção tempo-espaço é o que Silveira (1999) e Santos (2014) chamam de evento. Dessa forma, os eventos geográficos se dão em relação

conexa tanto no tempo (em uma determinada temporalidade) quanto em determinado espaço (onde ocorre).

Entende-se que não existe sociedade a-temporal, ou sociedade a-espacial, uma vez que os eventos ocorrem em determinado tempo e em um determinado lugar. Dessa forma, até mesmo os eventos no ciberespaço, conceito desenvolvido por Lévy (2010), podem ser considerados uma concretização espaço-temporal. Defende-se tal assertiva, pois, conforme Lévy (2010), o ciberespaço se constitui pelas pessoas, infraestrutura material e a circulação de informações.

Diante disso, as temporalidades ocorrem nas conexões entre as pessoas, sejam síncronas ou assíncronas. Já a espacialidade se dá nas operacionalizações das práticas espaciais cibernéticas no ciberespaço, por intermédio dos suportes, *hardware* e *software*, como: computadores, cabos de fibra óptica, rede de *wifi*, etc. Esses, por sua vez, permitem a circulação de informações que saem de um MAC (número de máquina) localizado em determinado lugar dentro do geográfico (exemplo, Brasil, Moçambique) e chegam a outro local (exemplo, Índia, Angola).

A reflexão de Lévy (2010) nos faz pensar sobre o ciberespaço, espaço virtual, que também não foge à condição temporal e nem espacial, principalmente no contexto a partir da pandemia da covid-19, quando se intensificaram mais ainda as relações no ciberespaço (aulas virtuais, uso de aplicativos).

Nesse sentido, pode-se afirmar que mesmo com a inteligência virtual, de alguma forma ela precisará de bases espaciais – sólidas (exemplo, robô, computador, *hardware*, celular) ou quânticas (tentativa simplória de exemplificação, quantidade mínima de energia, campos eletromagnéticos, campos gravitacionais) – para processamento da realidade virtual. Essas bases do ciberespaço, sejam sólidas ou quânticas, apresentam algum ponto onde se espacializa a existência do real-pensado ou da inteligência virtual.

Para Massey (2015), o ciberespaço não aniquila o espaço, pois mesmo em uma ligação telefônica entre as pessoas, ainda que seja instantânea, mantém-se a multiplicidade, porque as unidades do aparelho são diferentes. Dessa forma, liga-se para um número específico, emissor, para outro número, receptor, que processa em linha ou mais de uma linha diferente. Sendo assim, a espacialização é múltipla e pode coexistir entre diferentes processos. Esse diálogo com Lévy (2010) e Massey (2015) é para afirmar a compreensão de que não existem práticas sem a dimensão espacial, até mesmo a realidade virtual com forte presença da sociedade contemporânea também tem a dimensão da espacialidade.

Sposito (2004) contribui com o conceito de espaço geográfico no sentido de que a da sociedade atual está inserida no meio técnico-científico-informacional. Para essa discussão, ele traz os seguintes significados sobre a mobilização desse conceito: uma natureza socializada, elemento estrutural da sociedade, intervém na própria produção, categoria central da existência humana junto com o tempo. A defesa do autor é a de que o conceito de espaço é fundamental para a compreensão da realidade, principalmente na sociedade atual pautada nos avanços tecnológicos, os quais influenciam a produção do espaço e, por conseguinte, a vida das pessoas.

Para Corrêa (2012a), o espaço geográfico é essencial para o presente e o devir da sociedade, pois é o locus de reprodução das relações sociais de produção, isto é, a reprodução geográfica da sociedade. Segundo Santos (1988), para se fazer a análise do espaço geográfico, é essencial considerar suas categorias de análise: forma, função, processo e estrutura.

Para Santos (2014) e Lefebvre (2006), a forma é a parte visível, exterior (uma casa, um bairro, rede urbana); a função, tarefa-atividade desempenhada pelo objeto criado (habitar, vivenciar, lazer – quadra de esporte); processo é uma estrutura em ação contínua e em transformação (organização social e econômica) e a estrutura é o modo como a sociedade está organizada, sob a égide da organização no modo de produção capitalista (a estrutura social de uma cidade, a estrutura social de um parque industrial).

Santos (2014) traz uma importante contribuição para a Geografia quando analisa a ontologia do espaço geográfico como objeto da Geografia. Para ele, a técnica ocupa um lugar central em sua discussão como instrumentos mediadores, pois no meio geográfico atual – técnico-científico-informacional – o fenômeno técnico permite chegar à noção do que seja o espaço geográfico (SANTOS, 2014).

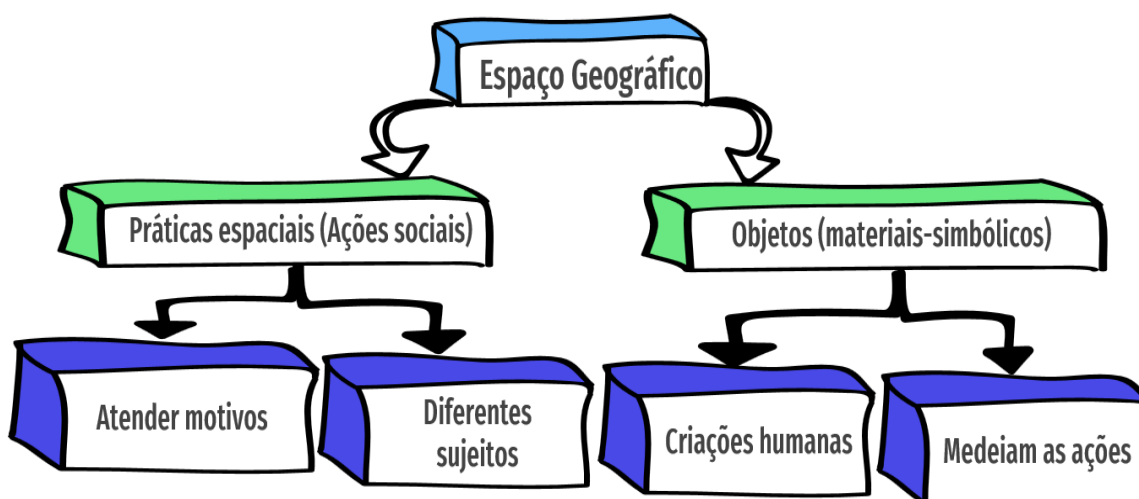
Tal centralidade mediadora dos objetos é reforçada pelo autor quando afirma que “[...] os objetos são duplamente mediadores, porque se colocam entre o homem e a sociedade e entre o homem e sua situação material” (SANTOS, 2014, p. 96). Concorda-se com a perspectiva do autor sobre a relevância da técnica como mediadora da produção e reprodução do espaço geográfico, principalmente no mundo contemporâneo. Isso porque se defende que a mediação com o mundo se dá por instrumentos materiais (machado, trator) e simbólicos (símbolos, conceitos).

Embora o foco seja os instrumentos simbólicos, a aprendizagem, não se pode negligenciar os instrumentos materiais, principalmente hoje, no meio técnico-científico-informacional, em que os objetos técnicos representam a base da globalização contemporânea influenciadora das práticas espaciais cotidianas.

Dada a preocupação de Santos (2014) com o objeto da Geografia, o espaço. Ele defende que o espaço é a junção indissociável de sistema de objetivos e de sistemas de ações, como os objetos como produto da elaboração social, a herança natural e seu resultado das ações humanas objetivadas. Já o sistema de ações, compreende-se como práticas espaciais, pois não existe ato humano que não tenha dimensão espacial-temporal. Para Santos (2014), os sistemas de ações significam um conjunto de propósitos com os quais os agentes mudam as coisas e mudam a si mesmo.

Nas ações, a intenção é um componente central, uma vez que seus praticantes agem com fim determinado para satisfazer motivos, seja para interesses individuais ou da coletividade. Tais ações sociais podem ser planejadas por determinados grupos e postos em prática por outros atuantes. Assim, percebe-se que o movimento das ações é dialético, que dá o caráter das práticas espaciais na produção e organização do espaço geográfico da sociedade. A Figura 13 a seguir representa a compreensão sobre o conceito de espaço em diálogo com Santos (2014).

**Figura 13:** Conceito de espaço geográfico.



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021).

Dada a discussão teórica, compreende-se que o conceito de espaço geográfico, ao mesmo tempo em que é o objeto da Geografia, constitui-se como um instrumento simbólico potente para a análise, interpretação e atuação frente às práticas espaciais de forma crítico-reflexiva. Sendo a mobilização desse conceito importante para a compreensão dos fenômenos espaciais com o significado de constituir-se como um conjunto híbrido de sistemas de objetos (materiais-simbólicos) e sistemas de ações (práticas espaciais).

- **Território geográfico: elemento do pensamento geográfico**

Território é um conjunto de ações dos atores sociais, os quais mantêm relações de poder junto ao espaço geográfico, e traz o sentido de apropriação. Dessa forma, os humanos constroem sua territorialidade espacialmente em locais que circundam. Nessa construção, o espaço geográfico tem um papel importante, uma vez que ele é anterior ao território, sendo produzido pela ação de atores no substrato espacial (RAFFESTIN, 1993).

Território, portanto, é um conjunto de sistemas naturais e de sistemas de objetos criados e apropriados historicamente pelos humanos. Ele contempla o concreto (aspectos sistemas naturais) mais a população, que envolve elementos, como identidade, sentimento, interpretação de mundo, escolhas. Assim, ele se estabelece por vários elementos, como trabalho, trocas materiais e espirituais, bem como por resistências (SANTOS, 2015). Logo, trata-se de um território usado pela população que está assentada em uma base físico-natural.

Santos (2015) traz uma importante reflexão sobre o território e o dinheiro, pois, com a ampliação do comércio, cria-se uma interdependência entre as sociedades até então isoladas. Diante disso, o dinheiro instala-se como uma condição/mediação entre escambo, produção e de regulação da vida econômica. Assim, os territórios têm se apresentado como arenas de movimentos fundadas em uma lei do valor, na qual o dinheiro passa cada vez mais a ser um invasor da vida social, econômica e cultural.

Concorda-se que nas condições atuais, as finanças globais – gestadas por parâmetros de governos, empresas e organismos internacionais operados por meio do dinheiro – são verdadeiras invasoras dos territórios, os quais precisam angariar forças para resistir e até mesmo coexistir diante do cenário de violência contra os corpos, almas e mentes.

Para além dessas racionalidades verticais no território, existem as horizontalidades, que são compostas por áreas contínuas. As horizontalidades estão presentes dentro do banal (ações cotidianas) além do aspecto econômico. No espaço banal, todos os atores são colocados juntos, sejam eles os atores verticais ou horizontais. As horizontalidades permitem outras racionalidades, denominadas de irracionalidade, ou seja, a contra-razionalidade. Assim, as horizontalidades e os seus atores não hegemônicos coexistem nos territórios em que podem construir modos de regulação a partir do próprio território (SANTOS, 2015).

Haesbaert (2014) concebe território como um dos elementos da constelação dos conceitos em que o espaço geográfico seja central e que ao seu redor circundam os outros conceitos, como território. Assim, o espaço geográfico configura-se enquanto relação



sociedade/natureza e o território é um olhar sobre o espaço com foco na dimensão das relações de poder.

É perceptível a relação entre o território e a dimensão de poder – apropriação e uso do espaço pelos sujeitos, na concepção de Haesbaert (2014). Para ele, qualquer acepção está relacionada a poder, não só a poder político. O território está relacionado ao poder explícito-funcional, de dominação, e ao implícito, simbólico, de apropriação. Logo, Haesbaert (2014) compreende o conceito de território para além da dominação econômica e política, pois inclui também outras dimensões, como a cultural-simbólica.

Entende-se que, seja qual for o território, ele aparece em forma de amálgama de apropriação funcional ou simbólica. O funcional diz respeito aos seus recursos (naturais, criações humanas) e o simbólico diz respeito a processos de apropriação de identidades, abrigo, lar, conhecimentos e segurança afetiva. Já Haesbaert (2014) considera que o conceito de território é um instrumento de análise para se compreender a relação geográfica sociedade/natureza.

Desse modo, compreende-se que o território é constituído por um conjunto de ações sociais na dinâmica espacial, por meio da relação de poder na apropriação e produção do espaço geográfico. Assim, defende-se como um instrumento simbólico que pode ser mobilizado pelos sujeitos, entre esses, os jovens escolares, para fazerem análises e atuarem frente às práticas espaciais.

- **Paisagem geográfica: elemento estruturante do pensamento geográfico**

Na perspectiva de Santos (2012b), a paisagem geográfica é formada por dois elementos: primeiro, de objetos naturais, os quais não foram produzidos pela sociedade; e segundo, os objetos sociais, que são fruto do trabalho humano, tanto no passado como no presente. Sendo assim, para o autor, podem ser citados como exemplos de paisagens: uma região produtora de café, de trigo, de algodão, um centro de negócios, as diferentes periferias. O traço comum de todas essas formas de paisagem é a combinação de elementos naturais produzidos como resultado de acumulação de ações gerais.

A acumulação das formas das ações que constituem a paisagem não é fixa, ela pode mudar em decorrência de novas necessidades e interesses dos atores sociais. Assim, a cada mudança da sociedade, a economia e as relações sociais mudam. Com o espaço e a paisagem não é diferente, mudam-se também para atender às novas demandas da sociedade. Essas

mudanças deixam marcas, as quais representam as formas de diferentes momentos de desenvolvimento de uma sociedade expressa na paisagem (SANTOS, 2012b).

Em outro trabalho, Santos (2014) entende a paisagem geográfica como um conjunto de formas em determinado momento que expressam as heranças das sucessões de relações entre sociedade-natureza. Essas relações caracterizam uma determinada área, uma paisagem geográfica. A paisagem é multitemporal, pois reúne momentos do passado e do presente nos quais promove sua construção transversal.

Assim, cada paisagem geográfica tem sua forma-conteúdo dotada de conteúdo técnico específico (SANTOS, 2014). Em concordância com o autor, entende-se que as formas são o conjunto de objetos reais concretos que passam a ter funções que representam o conteúdo, por isso a paisagem geográfica compõe-se da indissociabilidade da forma-conteúdo. Concorda-se com o autor que a paisagem é um poderoso instrumento de trabalho, um instrumento simbólico, pois ela apresenta forma-conteúdo de momentos históricos distintos, que podem ser compreendidos abstratamente com a coexistência dos momentos atuais.

Segundo Moreira (2012), a paisagem é um ponto de partida para as projeções geográficas da sociedade, que por meio da apropriação desse conceito pode-se permitir a compreensão dos fenômenos em sua totalidade. Para Souza (2015), a paisagem geográfica é uma forma que configura uma aparência de determinado espaço geográfico. Assim, para o autor, é necessário assumir que ela tem um conteúdo fortemente visual que pode estar em conformidade ou em contradição com o que se observa. Em concordância com Souza (2015) entende-se que a paisagem pode ocultar a essência dos fenômenos. Assim, mobilizar o conceito de paisagem possibilita fazer a análise das aparências para se chegar aos conteúdos.

Souza (2015) reforça que o conceito de paisagem é uma potencialidade para integrar ou contestar a reprodução do poder político. Outra potencialidade é examinar como a paisagem pode condicionar as nossas operações mentais diante das práticas espaciais. Essa potencialidade ocorre pela percepção em relação entre o mental (interior) e a representação (exterior) (SOUZA, 2015). Concorda-se com o autor quanto a isso, pois o conceito de paisagem geográfica é potente para operar intelectualmente a fim de interpretar a dimensão da espacialidade da realidade.

Dessa forma, compreende-se que a mobilização do conceito de paisagem geográfica é necessária para se fazer análise geográfica à luz do estabelecimento de relações entre forma e conteúdo e da aparência a fim de se alcançar a essência do aparente aos olhos do observador. Assim, entende-se que mobilizar o conceito de paisagem geográfica potencializa a interpretação das formas-conteúdos das práticas espaciais. Por isso, defende-se a mobilização do conceito de

paisagem como instrumento simbólico para a interpretação da forma-conteúdo das práticas espaciais de modo crítico-reflexivo.

- **Região geográfica: elemento estruturante do pensamento geográfico**

Para Haesbaert (2014), a região é um instrumento de análise porque ela problematiza a diferenciação espacial, tanto físico-natural como social. A forma como o conceito vai ser mobilizado depende dos critérios adotados pelo sujeito, sendo que o foco deve se direcionar na perspectiva de buscar o reconhecimento de coesão e coerências espaciais (materiais ou simbólicas).

Para Santos (2012b), nas atuais condições da economia mundial, a região perpassa além de seus aspectos internos. Assim, deve-se considerar a região de uma forma mais ampla, em que existem diversos meios dentro de um aspecto geral dos meios geográficos, como as técnicas, a política e a financeirização.

Na linguagem cotidiana, o conceito de região é relacionado a dois princípios: localização e extensão. Assim, emprega-se no cotidiano expressões como regiões mais pobres e regiões mais ricas (GOMES, 2012). Para o autor, a região surgiu como conceito e uso no império romano, denominada uma área que ainda não tinha uma administração local a qual estava submetida às regras gerais de Roma. Na contemporaneidade, o conceito de região entra no cerne das discussões em virtude das redefinições dos Estados e de questões acirradas de regionalismos e nacionalismos fragmentadores (GOMES, 2012).

Segundo Corrêa (2000), o conceito de região está ligado à noção de diferenciação de áreas, a ideia de que a superfície é formada por áreas diferentes entre si. A partir dessa definição, compreende-se que cada porção do espaço não é igual à outra, sempre existem características específicas que as diferenciam, sejam físico-naturais ou de natureza social.

O conceito de região tem múltiplas dimensões, a depender da corrente do pensamento geográfico, seja no determinamos, possibilismo, Nova Geografia, Geografia Humanista e Geografia Crítica (CORRÊA, 2000). O autor pautou-se na corrente da Geografia Crítica para definir o que ele entende por esse conceito. Dessa forma, ele compreende a região como uma entidade concreta fruto de muitas determinações sobre um quadro territorial que, por sua vez, é fruto de uma natureza já transformada, de heranças culturais e condições materiais, bem como também de seus conflitos.

Para Haesbaert (2019), o conceito de região é um dos mais antigos e remonta à própria história do pensamento geográfico. O autor entende a regionalização como um método intelectual para analisar o espaço e nele buscar partes ou articulações regionais. Pode ser operado por diversos caminhos, a depender dos critérios do analisador.

Haesbaert (2019) concorda que as práticas espaciais sofrem forças predominantes do modo de produção capitalista na determinação da região. Essa é também a defesa adotada nesta pesquisa, de que apesar de o sujeito-interpretante operar intencionalmente com um método principal, não se deve fechar para outras abordagens teórico-metodológicas, em outras perspectivas de olhar, como no campo cultural, no existencial, na subjetividade, entre outras.

Até porque compreende-se que toda forma de fundamentalismo extremo pode prejudicar a análise geográfica ampla da coexistência dos fenômenos. Logo, entende-se que operar com o método em uma perspectiva dialógica pode ampliar a contribuição para a interpretação e atuação em prol da justiça espacial.

Com a globalização tenta-se homogeneizar a totalidade espacial, mas existem as resistências regionais. Por isso, muitos autores preferem falar até mesmo em globalizações. Frente a esse processo, o conceito de região é um instrumento de análise que pode contribuir para a análise geográfica a partir das dinâmicas tempo-espaciais vivenciadas pelos grupos sociais (HAESBAERT, 2010).

Assim, compreende-se que a mobilização do conceito de região permite entender que a superfície da Terra se apresenta com múltiplas diferenciações de áreas na dinâmica do espaço geográfico. Desse modo, cada porção do espaço não é igual à outra, sempre existem características particulares que as diferenciam, tanto de ordem físico-natural quanto social. Com isso, defende-se a mobilização desse conceito como instrumento simbólico potente para a interpretação das práticas espaciais de forma crítica.

- **O lugar geográfico: elemento estruturante do pensamento geográfico**

Segundo Haesbaert (2014), o lugar é também mais um instrumento de análise que compreende a constelação de conceitos geográficos. O lugar é um conjunto de materiais produzidos nas relações sociais e imateriais que são os vínculos relacionados à dimensão subjetiva, na qual se dá sentido a um lugar. Mais do que uma coisa material e imaterial, o lugar é uma forma de interpretação do mundo, instrumento do pensamento geográfico.

Para Haesbaert (2014), o lugar assume ao mesmo tempo uma forma de significação e de experimentação concreta (o vivido). Dessa relação material e imaterial, o conceito de lugar aproxima-se muito da concepção de construção de uma identidade com o espaço vivido pelos sujeitos. Ideia essa que é tratada por Santos (2014) por espaço banal, o espaço da coexistência de todos. Em consonância com os autores, é no lugar onde os sujeitos se relacionam com o mundo e o mundo se relaciona com os sujeitos.

O lugar é um conceito importante, pois a globalização atual se concretiza nele. Para Massey (2015), o lugar é a esfera do cotidiano que se estabelece na diversidade de significados. Sendo vital como fonte de apoio para os sujeitos. Além de ser o locus da multiplicidade de histórias coexistentes em sua espacialidade, também é um produto de interseções que constituem os cenários mais amplos.

Para Massey (2015), os lugares são pontos ou áreas integradas como eventualidade espaço-tempo. Assim, um lugar também é dinâmico, pois se constitui de eventos marcados por tempos e espacialidades. Ele tem um papel importante de resistência diante do atual cenário global. Para Santos (2015), há uma pretensão de se instalar um cidadão do mundo, mas, na verdade, o mundo da forma como é posto, apesar de se reconhecer suas forças de interferências, não tem como regular totalmente todos os lugares.

Com isso, a ideia de cidadão do mundo torna-se uma promessa, uma possibilidade. Até porque os atores hegemônicos globais promovem ações para atender a suas intencionalidades dentro da lógica operante da competitividade do capitalismo. Assim como acontece no Brasil, Santos (2020) afirma que a formação das elites brasileiras preza pelo individualismo na lógica do consumismo, regulado pelo estímulo ao egoísmo e pela competitividade para a ascensão social de uma minoria em detrimento da formação da cidadania cívica que emancipe os sujeitos.

Em concordância com Santos (2015), o lugar reúne ao mesmo tempo vetores dos atores hegemônicos da globalização, os quais tentam imputar ordens. Por outro lado, nele se produz resistência, contrária às ordens da ordem da escala global. Sendo assim, percebe-se a coexistência de ações de todos os atores sociais dentro do espaço banal, tanto de maneira das verticalidades como das horizontalidades.

Santos (2015) reforça ainda mais o poder do lugar quando diz que ele não é apenas um quadro inerte na dinâmica do espaço, mas, vai além disso. O lugar é um espaço vivido com experiências renovadas onde nele se pode fazer indagações sobre o seu passado, presente e o futuro que poderá vir a ser. Dessa forma, entende-se que o lugar exerce um papel revelador

sobre o mundo, pois os pontos das verticalidades e das horizontalidades revelam muito sobre o mundo no meio geográfico, hoje, no meio técnico-científico-informacional.

Concorda-se com Santos (2014) quando ele afirma que o lugar é uma combinação de vetores. Sendo assim, compreende-se a mobilização do conceito de lugar na perspectiva da totalidade em movimento, pois as forças locais sofrem interferências de outras partes, sejam elas regionais, nacionais ou globais. O lugar, em virtude da possibilidade de construção imediata, espontânea, é considerado por Santos (2014) como a sede da resistência, da possibilidade de construção de outra globalização que seja justa para todos.

Santos (2014) afirma ainda que o lugar é o locus do cotidiano compartilhado entre muitas pessoas, firmas e instituições. Por esse compartilhamento em comum, ele reúne situações de conflitos e de ações condicionadas que impõem interferências locais. Por outro lado, apresentam-se cooperações, paixões e criatividade. Dessa forma, entende-se que o conceito de lugar mobilizado deve levar em consideração essas heterogeneidades e que as práticas espaciais que ocorrem podem ser cooperativas e criativas em construir alternativas dignas de vida. Assim, acredita-se que a tomada de consciência e a busca de negociação democrática podem ser alternativas para uma outra globalização.

No meio geográfico contemporâneo, os lugares fazem parte da dinâmica global, sendo selecionados para fazer parte de alguns projetos e excluídos em outros. Entende-se que a própria exclusão faz parte da dinâmica da globalização contemporânea, ancorada no motor único da mais-valia universal. A seletividade é um princípio mobilizado para a realização dos projetos dos atores hegemônicos naquele lugar e não em outro em virtude das condições locais favoráveis à reprodução da lógica operante dos interesses desses grupos sociais.

Moreira (2012) concebe o lugar como nexos estruturante junto ao espaço, constituído de horizontalidades e verticalidades dentro do contexto da rede das relações globais. Nesse sentido, Santos (2013) afirma que a relação entre as horizontalidades e as verticalidades formam uma tensão entre os espaços dos homens lentos (onde chegam as informações) e os espaços dos homens rápidos (os informatizados).

Entende-se o conceito de lugar como local integrado de eventos tempo-espaciais na dinâmica das práticas espaciais cotidianas, mediadas por instrumentos materiais-simbólicos. Nele, é onde ocorre a experimentação do vivido, que se viabiliza por relação objetivas-subjetivas na relação socioespacial. Além disso, o lugar é o ponto das interseções das relações escalares entre o local-global, bem como um espaço banal da multiplicidade da coexistências de histórias e forças de atuação, seja dos atores hegemônicos ou não hegemônicas. Essa sua

constituição múltipla e coexistente de histórias e forças lhe permite ser aberto ao porvir (novas histórias, relações e configurações geográficas). Por isso, defende-se esse conceito como um instrumento simbólico potente para que os sujeitos possam mobilizá-lo para compreender as práticas espaciais cotidianas.

Dada a pesquisa bibliográfica, defende-se a mobilização dos elementos do pensamento geográfico como instrumentos simbólicos potentes para interpretar as práticas espaciais de forma crítico-reflexiva.

## **CAPÍTULO 4 - ESTÍMULO À MOBILIZAÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS DO GAMA-DF**

Este capítulo tem dois objetivos. Primeiro, caracterizar os aspectos socioeconômicos e de conhecimentos prévios dos estudantes participantes da pesquisa; segundo, estimular a mobilização de elementos estruturantes do pensamento geográfico na interpretação de práticas espaciais dos alunos por meio da resolução de situações-problema frente à temática globalização. Para cumprir os objetivos, foram aplicados questionários e feitas mediações pedagógicas por meio da realização de uma oficina pedagógica e aplicações de testes com situações-problema. Como embasamento teórico basilar, fundamentou-se nos autores discutidos nos capítulos 2 e 3.

Em termos estruturais, o capítulo está sistematizado em três seções: Caracterização dos participantes da pesquisa: alunos das escolas A e B; Pré-teste: oficina pedagógica sobre a temática globalização e Aplicação de teste: resolução de situações-problema em situação geográfica frente à temática da globalização.

### **4.1 Caracterização dos participantes da pesquisa: alunos das escolas A e B**

Esta seção tem o objetivo de caracterizar os sujeitos participantes da pesquisa com o intuito de traçar um perfil dos educandos no que diz respeito a dois aspectos: o primeiro, sobre suas condições socioeconômicas; o segundo, sobre seus conhecimentos prévios a respeito das práticas espaciais frente ao tema globalização. Para isso, foram aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas (Apêndice C).

A seção se organiza em dois tópicos: Aproximações junto às instituições: Escola A e Escola B e o perfil dos alunos participantes da pesquisa nas escolas A e B.

#### **4.1.1 Aproximações junto às instituições: Escola A e Escola B**

Os primeiros contatos com os professores regentes de turmas foram feitos por meio do aplicativo *WhatsApp*, em agosto de 2021, em virtude do ensino, que estava na modalidade remota por causa da pandemia da covid-19. O primeiro professor regente foi muito receptivo ao diálogo e aceitou sem nenhuma condição desafiante após explicação dos objetivos da pesquisa.



Já um deles desistiu de participar da pesquisa porque mesmo ao saber que a temática globalização compõe a grade curricular da 3ª série do EM, considerou que seria inoportuno ceder as aulas para a realização das mediações pedagógicas em sala de aula. Depois entrei em contato novamente com o docente e expus outra vez o que seria feito, a importância do estudo, quais seriam os sujeitos pesquisados, entre outros argumentos. Posteriormente, ele entrou em contato e se prontificou a ceder as aulas para a mediação pedagógica.

A situação desafiante, inicialmente, mostra o quanto é complexo realizar pesquisas na área de conhecimento da educação. Por isso, considera-se importante na produção de conhecimentos nas instituições educacionais que o pesquisador tenha sensibilidade para com os sujeitos que atuam nesses espaços, pois o receio de ser avaliado sempre é complexo e temos é necessário saber lidar com isso, pois envolve a prática educativa em sala de aula.

Destaca-se essa sutileza de compreensão dos receios dos sujeitos das escolas, principalmente no contexto em que se realizou a pesquisa, quando houve perseguição ideológica por movimentos conservadores em escolas no Brasil, conforme indicam Maia, Araújo e Saab (2021). Esses autores fazem uma análise desse contexto em que os docentes passam a sofrer pressões para não desenvolverem determinados conceitos, principalmente os que criticam as contradições da realidade.

O segundo contato foi feito com os gestores das escolas em 30 de agosto de 2021 para que eles pudessem preencher um formulário via aplicativo *Google* Formulário sobre os aspectos da escola. São explicitados na mensagem via *e-mail* e pelo aplicativo *WhatsApp* os objetivos da pesquisa e que não seriam feitas quaisquer comparações entre as instituições para classificá-las em melhor ou pior. Os nomes das instituições e sujeitos não seriam divulgados em nenhum momento, conforme orientações do Conselho de Ética da UnB – parecer nº 4.923.781 (Anexo B).

Em virtude da pandemia da covid-19, o ensino passou a ser híbrido, presencial e remoto. O surgimento de novas variantes, como a variante Delta, e a não vacinação de toda a população, trouxeram muitas discussões sobre manter o ensino presencial ou remoto. Ao compreender a importância da realização de forma presencial, optou-se por antecipar a mediação pedagógica para que se pudesse realizá-la de forma presencial, mesmo com poucos alunos, pois nesse momento, as turmas alternavam-se a cada semana, uma parte ia presencial e outra ficava no ensino remoto.

O terceiro contato com os professores regentes ocorreu com o objetivo de agendar as intervenções junto aos alunos no dia 1º de agosto de 2021. Foi enviada mensagem via aplicativo

*WhatsApp* para comunicar o início das intervenções pedagógicas e a necessidade de indicação de uma turma, com datas e horários definidos, para não prejudicar o andamento pedagógico das aulas, além dos cuidados relacionados à covid-19.

Esclareceu-se que as aulas seriam no laboratório de informática, pois as intervenções seriam registradas em aplicativos digitais (*Google* formulário) e seriam utilizados outros recursos para mediar todo o processo, como a impressão das atividades didático-pedagógicas a serem realizadas em caso de problemas com os meios digitais. Essa operacionalização foi alterada porque ao chegar em uma das escolas, o laboratório estava sendo montado.

Em consequência disso, refletiu-se que poderia acontecer também algum empecilho na outra instituição, por isso as intervenções foram modificadas para serem realizadas nas salas de aulas das respectivas turmas, de maneira impressa e não mais pelo formulário do *Google* Formulário, como planejado inicialmente.

Constatou-se um desafio para as práticas educativas dos professores, pois hoje as novas tecnologias são muito relevantes como estratégias pedagógicas para atrair a atenção dos alunos, porque o cotidiano dos adolescentes permeia diversas ferramentas digitais. Quando não se as tem ou o estado de conservação é precário, perde-se a oportunidade de criar novas situações de aprendizagem dos estudantes, principalmente porque, de acordo com Charlot (2000), tentar dar sentido aos saberes escolares potencializa a mobilização de conhecimento dos alunos, uma vez que as ferramentas digitais chamam muito a atenção desses sujeitos, que passam muito tempo utilizando-as.

Solicitou-se que a turma fosse escolhida pelo professor regente em virtude de este conhecer a realidade da escola e a dinâmica das turmas para realizar as atividades didático-pedagógicas. Foi sugerido que a turma fosse a mesma nos três momentos e tivesse a maior quantidade de alunos possível. Conforme o Quadro 7, a agenda foi compartilhada de forma online para que os docentes tivessem flexibilidade para agendar as atividades de acordo com suas necessidades escolares.

**Quadro 7:** Agendamento das intervenções no campo.

Momentos da pesquisa	Quantidades de aulas	Mediação pedagógica	Data/horário	
1º Momento: caracterização dos sujeitos	1 aula (20 minutos)	Aplicação de questionário	Escola A	08/09/2021
				16h50 às 17h10

			Escola B	08/09/2021
				07h20 às 8h10
2º Momento: pré-teste	2 aulas (1h40)	Oficina sobre a temática globalização	Escola A	08/09/2021
				17h10 às 18h
			Escola B	08/09/2021
				08h10 às 9h40
3º Momento: teste	2 aulas (1h40)	Aplicação de resolução de situações-problema	Escola A	10/09/2021
				16h40 às 18h
			Escola B	08/09/2021
				10h às 11h40

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021).

Na prática, houve mudança desse cronograma, porque a professora da Escola B não respondia às mensagens enviadas. Por esse motivo, entrou-se em contato com a gestão escolar, que propôs, e foi aceita, a realização da mediação pedagógica em uma outra turma que estava sem professor.

Dessa forma, constatou-se o quanto é complexa a dinâmica da escola, das aulas e dos professores responsáveis pela mediação pedagógica. As flores existem, mas o pesquisador deve estar aberto para possíveis desafios a serem superados, sem improvisação extrema, pois a operacionalização com o método, segundo Menezes e Kaercher (2017), é essencial para a obtenção dos resultados com impacto social.

Além disso, deve-se ter cuidado para não criticar ou denegrir a imagem da escola pública e de seus professores, pois como afirma Young (2007), a escola tem a função de construir o conhecimento poderoso que instrumentaliza os sujeitos nas práticas emancipatórias. Esses desafios apenas ilustram algumas particularidades de contexto e internas que influenciam na realidade empírica. De modo geral, a recepção e a colaboração ocorreram de maneira exitosa, apesar dos desafios.

Com relação à conversa com os estudantes sobre a pesquisa, foi acordado com os coordenadores pedagógicos, um dos professores, que o diálogo seria feito no dia da aplicação das atividades da pesquisa. Assim, após a conversa com os estudantes no dia da aplicação, respeitou-se a autonomia de participação ou não. Para surpresa, todos os estudantes presentes

aceitaram participar da pesquisa sem nenhuma compensação.

A participação ativa sem compensação é indicativa de que a juventude se envolve em processos educacionais quando, de algum modo, isso faz sentido para ela, que a motivem. Assim, como defende Charlot (2012, 2000), as atividades escolares devem ser apresentadas para os estudantes como importantes, de modo que elas possam fazer algum sentido do porquê ele vai fazer isso.

Assim como foi realizado, apresentou-se a importância social da temática globalização como um tema que perpassa a vida cotidiana como um recurso simbólico para o desenvolvimento e a mobilização do pensamento geográfico e reforçou-se a função da pesquisa para o avanço científico e para o ensino. Desse modo, destacou-se que, ao participarem da pesquisa, eles iriam contribuir para esses avanços do processo de ensino e aprendizagem.

Seguiram-se todas as recomendações sanitárias da Organização Mundial de Saúde (OMS), todo o material da mediação pedagógica foi impresso e posto em quarentena por uma semana, como o uso de máscara; uso de álcool em gel; de lenços de papel; de sacos plásticos, entre outros.

Na Escola A, o primeiro encontro presencial para ajustar os detalhes do trabalho de campo foi realizado no dia 3 de setembro de 2021. Conforme a Figura 14, a instituição está localizada no setor Oeste do Gama.

**Figura 14:** Escola A (Setor Oeste)



**Fonte:** Arquivo pessoal do autor (2021).

Conforme os dados fornecidos pela instituição, a Escola A oferece Ensino Médio regular e integral. Sua estrutura contempla as seguintes dependências: sala de diretoria, secretaria, sala de professores, sala de coordenação, sala de orientação educacional, sala de leitura-biblioteca, almoxarifado, quadra de esportes, cozinha, sanitários, sanitários para pessoas com necessidades

especiais, sala de informática, laboratório de ciências, auditório e 32 salas de aulas.

A instituição foi inaugurada em 1973 como escola de Ensino Fundamental e depois passou a ser somente de Ensino Médio. Ela atende em três turnos regulares (manhã, tarde e noite). Em setembro de 2021, atendia 2.200 alunos (Figura 15).

**Figura 15:** Imagem interna da Escola A.



**Fonte:** Arquivo pessoal do autor (2021).

Na Escola B, o primeiro contato presencial para ajustar os detalhes da realização da mediação pedagógica foi realizado no dia 2 de setembro de 2021. A instituição, representada nas Figuras 16 e 17, está situada no Setor Sul, em uma área periférica urbana do Gama.

**Figura 16:** Escola B.



**Fonte:** Arquivo pessoal do autor (2021).

**Figura 17:** Imagem interna da Escola B.



**Fonte:** Arquivo pessoal do autor (2021).

A instituição oferece o Ensino Médio regular. Foram feitas três solicitações para a obtenção dos dados da escola via *e-mail*, *WhatsApp* e presencial, mas não houve devolutiva pela instituição. Entendeu-se também, como no caso, não só, mas sobretudo por receio de exposição em virtude do contexto de perseguições ideológicas às instituições e aos docentes, conforme discutem Maia, Araújo e Saab (2021), entre outros motivos.

Percebeu-se nos dias durante as atividades na instituição que a Escola B atende às condições básicas para a realização das atividades didático-pedagógicas em prol da construção do conhecimento poderoso defendido em conformidade com Young (2007). Isso porque a escola tem laboratórios, como o de informática, espaços para a socialização dos alunos, cantina, banheiros, sala de professores, estacionamentos, muitas salas de aula, além de toda a equipe de professores, coordenadores, auxiliares, entre outros aspectos.

#### **4.1.2 Perfil dos alunos participantes da pesquisa nas escolas A e B**

O perfil dos estudantes desta pesquisa mostra uma diversidade étnica, cultural e econômica, bem como os conhecimentos geográficos desenvolvidos durante a educação básica. Participaram da pesquisa os alunos que estavam na modalidade presencial: 13 alunos da Escola A e 9 alunos da Escola B, totalizando 22 alunos (Figura 18 e 19).

**Figura 18:** Alunos participantes da pesquisa da Escola A, turno vespertino.



**Fonte:** Arquivo pessoal do autor (2021).

**Figura 19:** Alunos participantes da pesquisa da Escola B, turno matutino.



**Fonte:** Arquivo pessoal do autor (2021).

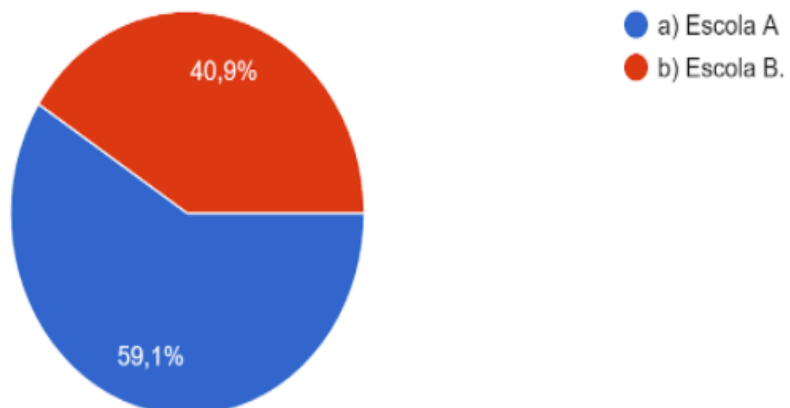
Após a explicação dos objetivos da pesquisa, etapas, procedimentos e que a participação seria voluntária, sem nenhuma compensação de nota ou financeira, foi solicitado que eles assinassem o termo de aceite, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (maiores de 18 anos) ou Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) (para menores de 18 anos), conforme Apêndice A.

Com relação aos aspectos socioeconômicos, foram elencados cinco tópicos: local da escola, idade, sexo, raça/etnia, tipo de moradia e renda familiar. Assim, conforme o Gráfico 1, quanto à distribuição dos alunos por escola, 59,1% são alunos da Escola A e 40,9% da Escola B.

**Gráfico 1 -** Distribuição dos alunos por escola.

Localização da escola

22 respostas



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021).

Na Escola A, esse quantitativo de alunos participantes foi essencial para a ajuda da professora de Geografia que cedeu as aulas para a realização das atividades em dois dias distintos, pois no segundo dia vieram mais cinco alunos além dos que já estavam no primeiro dia.

Na Escola B, o fato de ter conseguido realizar somente em um único dia em virtude da disponibilidade possível dada pela escola, limitou a participação de mais alunos. Além da questão da modalidade de ensino híbrido no período em que foi realizado o trabalho de campo – setembro de 2021.

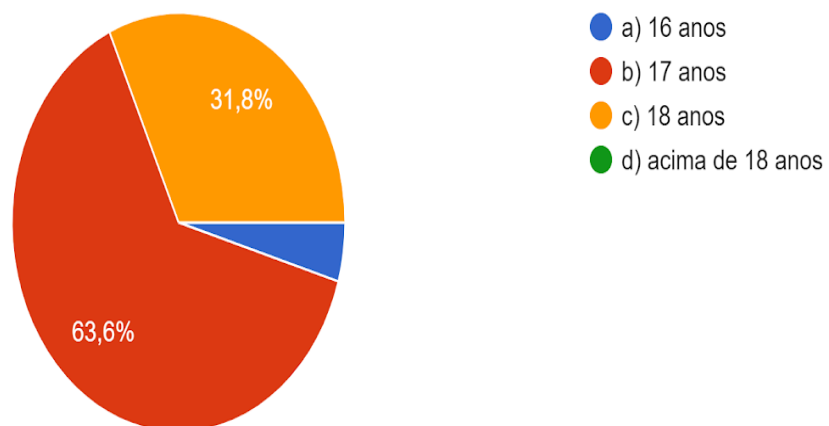
Os desafios e possibilidades para a realização da pesquisa nas instituições demonstram a dinamicidade e a complexidade das práticas educativas nas aulas de Geografia, fato esse constatado por Luz Neto (2019, 2022) em pesquisa com professores de Geografia também em escolas públicas na RA do Gama.

A maioria dos alunos participantes da pesquisa está na faixa etária da idade-série. 63% tinham a idade de 17 anos, conforme o Gráfico 2. Dados esses que representam um avanço no sentido de garantir a educação escolar para que esses jovens possam ser instrumentalizados intelectualmente para sua atuação nas práticas espaciais cotidianas, bem como oportunizar acesso a outros níveis de educação formal como o nível superior.

**Gráfico 2:** Faixa etária dos sujeitos.

1) Qual é a sua idade?

22 respostas



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021).

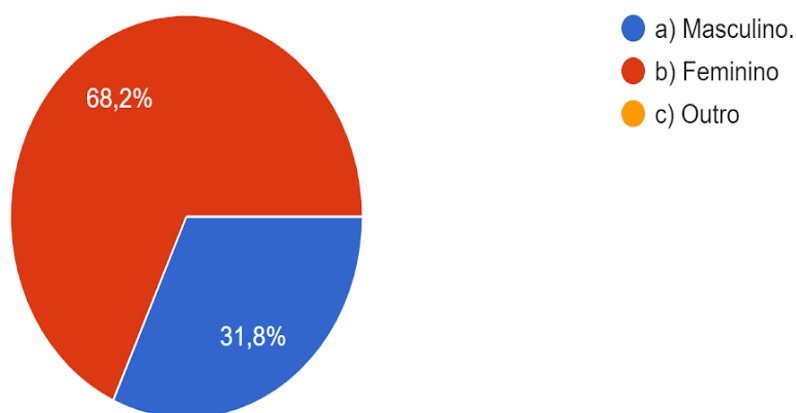


Conforme o Gráfico 3, o sexo feminino representa a maior parte dos estudantes participantes da pesquisa, com 68,2% contra 31,8% do masculino.

**Gráfico 3:** Sexo dos sujeitos participantes.

2) Qual seu sexo?

22 respostas



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021).

Dado esse bastante representativo para a instrumentação intelectual do sexo feminino em uma sociedade marcada pela violência contra a mulher, atitudes machistas, discriminação salarial em que a mulher ainda ganha menos do que o homem, e excesso de atividades para a mulher associadas ao trabalho doméstico e ao mercado de trabalho. Todos esses elementos são demandas de gênero para se debater e lutar por condições de igualdade na sociedade.

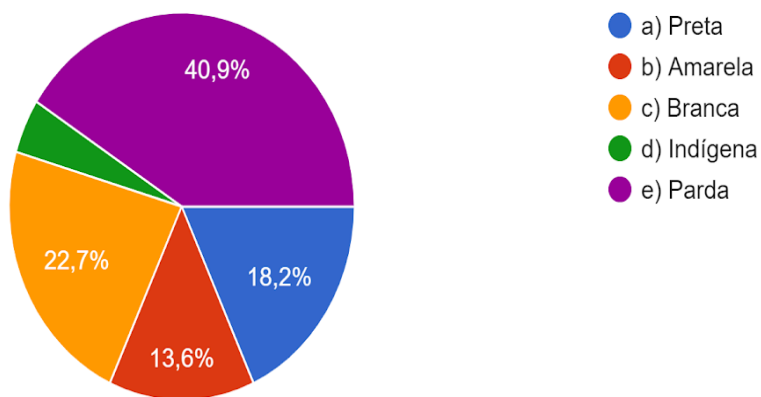
Desse modo, a participação efetiva na educação escolar é um dos caminhos para que se tracem percursos de transformação social. Desse modo, os dados do Gráfico 3 mostram um indicativo de que as mulheres, em sua maioria, podem estar em busca de mudar suas histórias por meio da educação escolar.

Em relação à etnia/raça, a maioria dos participantes é parda, com 40%; 22,7% branca, 18,2% preta, 13,6 % amarela e 4,6% indígena, conforme o Gráfico 4.

**Gráfico 4:** Etnia/raça dos sujeitos.

3) Qual é a sua cor/raça/etnia autodeclarada?

22 respostas



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021).

Os dados mostram um pouco sobre as mudanças no acesso à educação e sua relevância social para as raças/etnias, pois algumas matrizes originárias da formação do povo brasileiro (indígenas, brancos e negros) passam ainda por diversos problemas que devem ser discutidos em prol de ações de igualdade e respeito à diversidade, como por exemplo, os negros e os indígenas.

De acordo com Anjos (2015), existe uma invisibilidade e um pensamento preconceituoso no Brasil contra as matrizes africanas. Isso porque, para o autor, existe uma produção social brasileira com o pensamento ainda colonial no qual as matrizes africanas são consideradas inferiores e com uma visão ainda de sujeitos como escravos.

Segundo Ribeiro (2006), as matrizes indígenas passaram por verdadeiros genocídios e etnocídios. Genocídio porque eles eram cinco milhões antes do processo de colonização do Brasil, e ao longo dos anos foram dizimadas por conflitos, trabalho forçado e epidemias trazidas pelos colonizadores, entre outros aspectos. Além disso, para o autor, seguiram-se ações perversas contra essas matrizes por meio do etnocídio, como a catequização, tentativa forçada de inseri-los na cultura branca e expropriação de suas terras.

Desse modo, a Geografia tem uma função relevante de instrumentalizar esses sujeitos para que eles possam transformar essa realidade socioespacial na perspectiva de construir um pensamento plural em que as matrizes, sejam africanas ou indígenas, tenham igualdade de direitos e respeito a sua diversidade histórico-cultural. Assim, é necessário fortalecer ainda mais

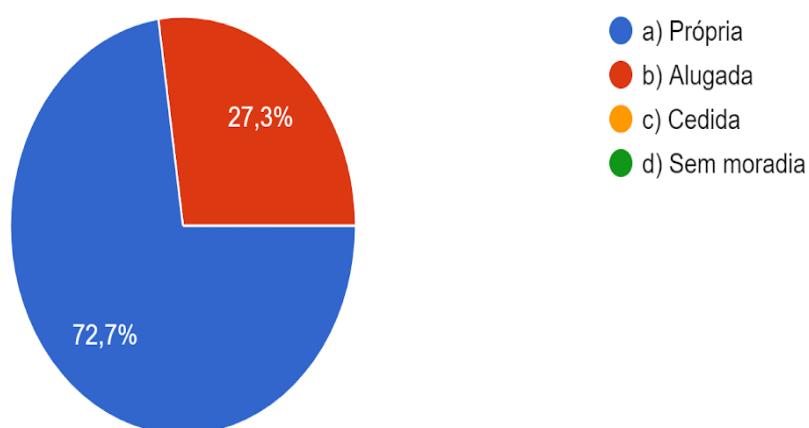
essas discussões sobre gênero, raça, etnia e regionalismo, entre outros, em prol da construção de uma sociedade mais plural e que todos tenham igualdade de direitos.

De acordo com o Gráfico 5, quanto ao item moradia, 72,7% moram em casa própria, contra 27,3% em casa alugada.

**Gráfico 5:** Tipo de moradia dos sujeitos.

#### 4) Mora em que tipo de moradia?

22 respostas



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021).

Os dados do Gráfico 5 apresentam o acesso à moradia. Esse item é importante para que os estudantes tenham uma estabilidade no território, possibilidade de potencializar a qualidade de vida e condições de permanência na mesma escola. Esses fatores podem contribuir também para a aquisição da aprendizagem escolar, articulada a outros elementos (sociais, escolar, político, entre outros).

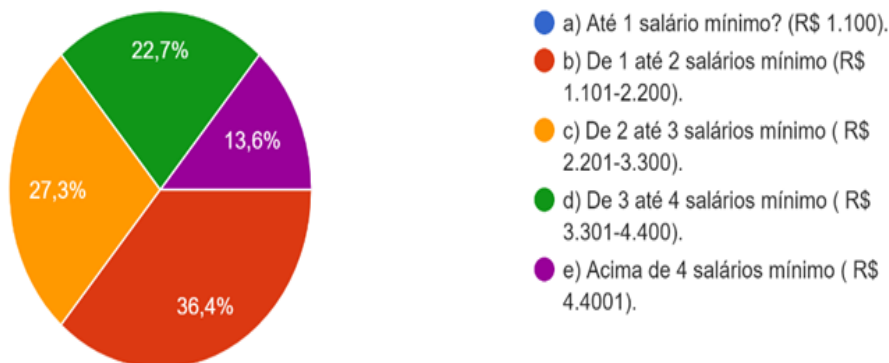
O acesso à habitação é um dos elementos essenciais do direito à cidade indicado por Lefebvre (2001), aliado a outros direitos, como cultura, lazer, saúde, natureza, trabalho e moradia, dentre outros – os quais são essenciais para atender às necessidades básicas dos sujeitos.

Os dados do Gráfico 6 mostram que a maior parte da renda das famílias dos estudantes recebe de 1 a 2 salários mínimos, 36,4%, que equivale, no momento da pesquisa, a até R\$ 2.200,00.

**Gráfico 6:** Renda familiar dos sujeitos.

5) Qual é a renda familiar?

22 respostas



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021).

Esses dados do Gráfico 6 mostram que essas famílias podem passar por dificuldades quando se considera o custo de vida no DF e a quantidade de membros da casa. De acordo com os dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) (2021), em 2021 só a cesta básica comprometeu 62% do salário mínimo. Ao se comparar com os ganhos da maioria das famílias dos sujeitos participantes da pesquisa, sobraria um valor de R\$ 836,00 para atender a todas as outras demandas da família, que ao se dividir entre três membros (pai, mãe, filho), sobra R\$ 278,66 para cada um.

Esse fato financeiro pode afetar a permanência e o desempenho escolar dos estudantes, pois a instabilidade provocada pela ausência de atendimento de algumas necessidades básicas prejudica a saúde emocional e, conseqüentemente, o desempenho dos estudantes. Isso não é um fator determinante absoluto, mas pode condicionar negativamente a aquisição da aprendizagem escolar.

Por tais motivos, é primordial ter e manter políticas públicas para acesso e permanência dos alunos na escola pública em virtude dos que têm menor poder aquisitivo terem dificuldade de permanecer na instituição escolar, já que muitos desses estudantes precisam trabalhar para ajudar na renda familiar. Fato esse constatado pelos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que 39,1% dos estudantes do Ensino Médio da escola pública brasileira com menor poder aquisitivo precisam trabalhar (IBGE, 2020).

#### **4.1.3 Conhecimentos prévios e o ensino de Geografia dos estudantes das escolas A e B**

Em relação aos conhecimentos prévios e à importância social do ensino de Geografia, foi destacado em cinco tópicos, a saber: A importância do ensino de Geografia na vida dos alunos; Mobilização dos conhecimentos da Geografia; Exemplo de mobilização dos conhecimentos geográficos; A globalização atual e influência na vida; Os conhecimentos sobre o ensino de Geografia e sua relevância social para compreender as influências da globalização.

Após os questionamentos, selecionaram-se metodologicamente quatro respostas, duas de cada turma para analisar os significados produzidos pelos alunos sobre os sentidos da Geografia e os conhecimentos geográficos para os alunos. Os critérios adotados para selecionar as respostas dos estudantes da aplicação do questionário foram: ter argumentos com indicadores da importância social da Geografia, mobilização de conhecimentos geográficos e influência da globalização nas práticas espaciais cotidianas.

Em primeiro lugar, a respeito da importância do ensino de Geografia em sua vida, 21 alunos responderam que a Geografia é importante. Eles correlacionaram a contribuição da Geografia à capacidade de tomada de consciência, cidadania, conhecimento do mundo, entendimento, localização, senso crítico, entre outros.

Para o Aluno 9 (2021), o ensino de Geografia é importante porque, segundo ele, *“é através dela que conseguimos desenvolver um senso crítico e nos tornar um indivíduo reflexivo. Além de conhecer o espaço em que convivemos”*. O Aluno 12 (2021) disse que *“é importante para adquirir conhecimentos culturais, socioeconômicos, e até mesmo políticos”*. Segundo o Aluno 14 (2021), *“o ensino de Geografia para mim, é de suma importância, visto que, aprendemos a nos situar no espaço e dentre outras coisas como: aprender sobre as maneiras em que o mundo nos interligou”*. Para o Aluno 16 (2021), *“a importância é de saber onde estamos, quem somos e quais fatos nos fizeram chegar até aqui”*.

O posicionamento dos estudantes ratifica a defesa da relevância da Geografia, em concordância com Cavalcanti (2019) e Massey (2015), que a Geografia é importante para a formação dos sujeitos, pois eles produzem, reproduzem, apropriam-se da dimensão espacial da realidade cotidiana. Conforme os argumentos dos estudantes, eles reconheceram essa contribuição do ensino de Geografia para suas práticas espaciais cotidianas.

Nesse sentido, Massey (2015) ressalta a relação social quando afirma que a Geografia importa, sim, porque ela possibilita compreender e ter um papel ativo nas inter-relações geográficas. Para Cavalcanti (2019), a Geografia é importante porque norteia os sujeitos na orientação das práticas espaciais ao desenvolver o pensamento geográfico.

Constatou-se por meio dos argumentos dos alunos 9, 12, 14 e 16 que o ensino de Geografia instrumentaliza simbolicamente, pois permite a apropriação e a mobilização do pensamento geográfico, o que contribui para a busca por justiça espacial. Tais respostas evidenciam que os estudantes, de certo modo, entenderam que ao longo dos anos escolares a Geografia como componente escolar teve um papel para eles de instrumentalizar suas atividades intelectuais de pensar criticamente as questões da realidade. Logo, a Geografia para os escolares tem um lugar na formação deles, e como reforça Lacoste (2012), a Geografia é um instrumento de poder potente, pois os elementos de seus conhecimentos mobilizados permitem a compreensão dos fenômenos espaciais.

Em segundo lugar, ao serem questionados se a mobilização dos conhecimentos da Geografia é importante para eles, 22 alunos responderam, sendo que 20 disseram que sim e 2 disseram que não. Constatou-se que os alunos consideram a mobilização dos conhecimentos geográficos importante. A mobilização atribuída pelos estudantes foi diversa, como: localização, compreender, formação ampla, capacidade de debater, interpretar dados, pôr em prática o saber. Esse resultado está em concordância com a defesa deste trabalho da relevância social da Geografia em diálogo com Cavalcanti (2019), Gomes (2012), Lacoste (2014) e Santos (2014, 2015).

Os posicionamentos dos alunos ratificam essa afirmativa em seus argumentos. Para o Aluno 18 (2021), a mobilização dos conhecimentos da Geografia é importante *“sim, porque graças a Geografia, eu consigo entender o que é um relevo, latitude, clima etc.”*. Conforme o Aluno 6 (2021), *“Sim, interpretar dados, estatísticas pode explicar várias coisas do cotidiano”*.

Para o Aluno 4 (2021), *“com certeza. É essencial por ser o estudo da realidade e das realidades passadas, além de assuntos que fazem parte e constroem a humanidade. A mobilização dos conhecimentos é por em prática e saber quem somos”*. O Aluno 5 (2021) respondeu, *“não muito, acho que o conhecimento necessário de geográfico é o básico”*. O Aluno 15 (2021) disse, *“não pois não tem aplicação na vida de uma pessoa a menos que siga uma carreira na Geografia”*.

Os dois alunos que não veem muito sentido na mobilização do pensamento geográfico trouxeram uma contribuição relevante. Em primeiro lugar, os estudantes devem ser orientados sobre as possibilidades da aquisição dos conhecimentos geográficos para interpretação, mas também para a atuação de forma instrumentalizada intelectualmente. No que diz respeito a um ensino que tenha sentido para o estudante, dialoga-se com Charlot (2000), porque segundo ele, a educação escolar deve direcionar no sentido de levar o aluno a mobilizar conhecimento, e isso

é uma atividade intelectual relacionada ao sentido e ao prazer. Prazer no sentido de ter satisfação de aprender algo novo, um novo conhecimento que seja significativo para ele. Assim, o ensino de Geografia deve orientar-se para dar sentido e significado aos conteúdos geográficos ao potencializar a aprendizagem geográfica – pensamento geográfico.

Em um terceiro item, pediu-se um exemplo em que o estudante mobilizou conhecimentos geográficos. Por meio desses relatos, constatou-se que os alunos mobilizaram conhecimentos geográficos em situações geográficas cotidianas. Dos 22 alunos – 11 citaram exemplos, um disse que não mobilizou e 10 não responderam. As exemplificações apresentaram a mobilização em práticas espaciais de viagens, situar-se, explicar o espaço geográfico, debates e estudos, globalização e orientação.

O resultado vai ao encontro da defesa de Lacoste (2012), que ressalta que a Geografia não serve apenas para fazer a guerra, mas também pode ser posta a serviço da sociedade como instrumento de conhecimento, planejamento e intervenção. Na visão de Cavalcanti (2021), o ensino de Geografia contribui para desenvolver o pensamento geográfico ao possibilitar uma capacidade geral de análise da realidade na dimensão da espacialidade.

Dessa forma, os alunos deram os seguintes exemplos de mobilização do pensamento geográfico: o Aluno 18 (2021) argumentou que mobilizou conhecimento geográfico “*quando precisei debater com minha família e explicar os relevos geográficos para minha família enquanto viajamos*”. Infere-se que o aluno mobilizou os conhecimentos geográficos em sua prática espacial cotidiana, pois foi instrumento interpretativo para ele entender e argumentar sobre questões relacionadas ao relevo terrestre, enquanto fazia suas observações *in loco* na viagem com seus familiares.

Já os alunos 10 e 14 mobilizaram conhecimentos geográficos para resolver uma situação-problema relacionada, respectivamente, à fertilidade do solo e coordenadas geográficas. O Aluno 10 (2021) escreveu “*um dia eu fui olhar uma terra com meu pai para fazer um plantio, ai precisei saber se a terra era fértil ou não*”. Já o Aluno 14 (2021) apontou que “*certa vez, tive de usar as coordenadas geográficas, para me situar*”.

Constatou-se que o pensamento geográfico é mobilizado nas práticas espaciais dos estudantes, conforme explicitado em seus argumentos. Esses posicionamentos trazem evidências para contra-argumentar as falas de que o ensino de Geografia não é aplicado, não é útil. Se não é importante, esses argumentos precisam de dados acadêmicos para ratificá-los. Caso contrário, trata-se de uma opinião não fundamentada, não científica. Os argumentos dos estudantes nesta pesquisa evidenciaram que os conhecimentos geográficos são mobilizados de

alguma forma nas práticas espaciais cotidianas pelos sujeitos.

Em quarto lugar, foi perguntado se a globalização atual pode influenciar na vida. Evidenciou-se que os alunos conseguem entender que o processo de globalização contemporânea se manifesta em suas vidas. Dos 22 alunos, 20 responderam que sim e 2 não responderam. O resultado está em concordância com a perspectiva trabalhada por Santos (2015) de globalização como fábula, como perversidade e como possibilidade. Isso porque as respostas tiveram a seguinte produção de significados: há influência no mundo, a expansão econômica, as tecnologias, ajuda no futuro, dependência tecnológica, criação de emprego e desemprego, sem a globalização não teríamos tecnologias, acesso a culturas e forma de evolução.

Os alunos se posicionaram sobre o fenômeno da globalização e a influência em suas práticas espaciais do seguinte modo: o Aluno 6 (2021): *“sim, se eu ter ou não ter acesso a algo isso pode sim mudar talvez minha vida numa questão financeira”*. Constatou-se nessa argumentação que o aluno mobiliza um indicativo do elemento geográfico, o território, pois ele conseguiu apreender a contradição promovida pelo dinheiro frente à globalização. Segundo Santos (2015), no contexto de globalização atual, o dinheiro passou a ser uma espécie de fundamentalismo, que ao mesmo tempo impõe e aliena as relações nas dinâmicas socioespaciais.

Já o Aluno 2 (2021) posicionou-se que a globalização exerce interferência em sua vida seja controversa ou de possibilidades. Segundo ele, *“sim, porque a globalização está ligada a diversas partes da vida como: evolução tecnológica, criação de empregos e desempregos”*. Do mesmo modo, o Aluno 21 (2021) disse que *“sim, pois acabamos nos tornando muito dependentes, de coisas exteriores, principalmente na construção de eletrodomésticos, então dependemos muito de outros países”*.

Evidenciou-se nos argumentos dos alunos que a globalização influencia as práticas espaciais dos estudantes do Ensino Médio. Logo, o conteúdo da globalização no currículo escolar é de extrema relevância social, um instrumento simbólico, para que eles possam desenvolver o pensamento crítico, como o pensamento geográfico, que possibilita a análise crítica das contradições e caminhos alternativos da busca por justiça espacial.

Nesse sentido, Cavalcanti (2021) reforça a relevância dos conteúdos, pois a autora propõe que a prática educativa dos professores de Geografia possa propiciar condições para o desenvolvimento do pensamento geográfico do aluno por meio dos conteúdos escolares.

Em quinto lugar, foi indagado se os conhecimentos do ensino de Geografia são relevantes para compreender as influências da globalização. O resultado apresenta que os



conhecimentos geográficos são relevantes para interpretar os impactos da globalização nas práticas espaciais. Os 22 alunos responderam ao item, para o qual deram o significado tanto de compreensão como de explicação.

As evidências apresentadas estão em concordância com o entendimento adotado neste trabalho e em diálogo com Massey (2015), Santos (2015) e Soja (2010) de que a globalização influencia as práticas espaciais. Em conformidade com Cavalcanti (2019), o desenvolvimento do pensamento geográfico do aluno pode instrumentalizá-lo simbolicamente para orientar suas práticas espaciais.

Tais evidências foram encontradas nos seguintes argumentos dos estudantes: Aluno 1 (2021), afirma, “*sim, somos constantemente influenciados pela mídia e tudo ao redor. O estudo da Geografia explica e faz nós compreender isso*”. Essa mídia, como afirma Santos (2015), não garante que as notícias realmente informam as pessoas do real. Nesse sentido, como o Aluno 1 (2021) argumentou, a Geografia é importante para a compreensão do mundo contemporâneo.

Já o Aluno 4 (2021) argumenta que os conhecimentos do ensino de Geografia são relevantes para compreender as influências da globalização. Segundo ele, “*sim, uma vez que conhecemos, estudamos e aprendemos sobre, é automático a análise e utilização do senso crítico a respeito desse fenômeno*”.

A compreensão do Aluno 4 (2021) é central no cenário de globalização atual, principalmente para desenvolver o pensamento geográfico que promova a criticidade sobre as práticas espaciais. Do mesmo modo, como acredita Soja (2010), a tomada de consciência de que a globalização capitalista produz injustiças é uma das etapas para aqueles que se agrupam em busca de justiça espacial.

Constatou-se que os alunos consideram que os conhecimentos geográficos são relevantes para compreender as manifestações da globalização em suas vidas e despertar para o pensar criticamente, sendo um ponto que muitos valorizam como central no ensino da disciplina porque ajuda a entender a realidade. Além disso, acredita-se ser uma contribuição muito significativa, principalmente em contextos socioespaciais brasileiros, onde as escolas públicas estão, em grande parte, marcadas por grandes desigualdades sociais, preconceitos, violência e situações de marginalização.

Depois de se conhecer os sujeitos participantes da pesquisa partiu-se para o segundo momento, que foi a realização de uma oficina pedagógica com os estudantes sobre o tema globalização.

## 4.2 Pré-teste: oficina pedagógica sobre a temática globalização

A presente seção tem como meta apresentar como foi realizada a primeira mediação pedagógica, por meio de uma oficina pedagógica<sup>9</sup> junto aos discentes, sobre a temática globalização – denominada de pré-teste. Ela foi operacionalizada pelo percurso didático proposto por Cavalcanti (2019, p. 163), de problematizar, sistematizar e sintetizar (PSS) a temática referente à globalização. Para tanto, orientou-se nos dois primeiros passos do percurso didático: problematizar e sistematizar. Sendo o último passo didático operado na segunda mediação – aplicação de testes – apresentada na próxima seção.

A oficina foi elaborada e organizada em dois passos metodológicos. O primeiro passo foi mobilizar os elementos estruturantes do pensamento geográfico para problematizar o tema globalização pelo pesquisador. O segundo passo foi a sistematização com recurso de slides com imagens e vídeos que orientaram a discussão dialógica sobre a temática globalização baseada na obra *Por uma outra globalização*, do geógrafo Milton Santos (SANTOS, 2015), em três dimensões, a saber: globalização como fábula, como perversidade e como possibilidade.

Ambas as oficinas pedagógicas foram realizadas em 8 de setembro de 2021. Na Escola A, no turno vespertino, e na Escola B, no turno matutino. A duração foi de 36m49s na Escola A e 40m45s na Escola B, conforme mostram os registros dos encontros (Figuras 20 e 21).

**Figura 20:** Oficina realizada na Escola A.



**Fonte:** Arquivo pessoal do autor (2021).

<sup>9</sup> Entende-se como uma estratégia de mediação didático-pedagógica com objetivo de promover o processo de ensino e aprendizagem em diálogo com o entendimento de Francischett (2002). Para Francischett (2002, p. 103), “entendemos oficina pedagógica como um conjunto de atividades práticas educativas voltadas para promover a construção do ensino-aprendizagem de maneira dinâmica através da ação, da interação, da busca, da mediação e da troca de experiência entre os envolvidos: professores, estagiários e alunos”. Para a autora, a oficina pedagógica pode ter objetivos diversos, como promover criação de materiais, discussões, reflexões. A intenção adotada na pesquisa foi a de promover a reflexão dos estudantes sobre a temática da globalização em três recortes metodológicos -fábula, perversidade, possibilidade – escolhidos a partir de Santos (2015).

**Figura 21:** Oficina realizada na Escola B.



**Fonte:** Arquivo pessoal do autor (2021).

No primeiro passo, realizou-se a problematização da temática globalização a ser utilizada como meio simbólico para estimular a mobilização de elementos estruturadores do pensamento geográfico, conceitos e princípios geográficos. No segundo passo, foi feita a sistematização do tema em slides com textos, imagens e vídeos, que subsidiou o diálogo com os estudantes, conforme o exemplo da Figura 22.

**Figura 22:** Slide usado na problematização da oficina.



**Fonte:** Batista (2021). Disponível em: <https://rebrinc.com.br/noticias/infancia/familias-pedem-o-fim-da-publicidade-infantil/>. Acesso em: 26 ago. 2021.

Na Escola A, houve menor participação na oficina. Entre os fatores que influenciaram

estão o fato de ter sido realizada no período vespertino, ser as últimas aulas e também a questão de o final do inverno no Distrito Federal ser marcado por ser quente e seco. Assim, nesse dia, em especial, estava muito quente, fato esse que pode ter contribuído para a indisposição de alguns estudantes presentes nas atividades.

Na Escola B, os alunos tiveram uma maior participação no momento da problematização do conteúdo globalização. Essa relação entre as duas escolas mostra as peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem, os quais dependem de vários fatores externos (contexto de mundo, políticas públicas, questões físico-naturais, entre outros) e internos (organização da escola, formação docente, material didático-pedagógico, mobilização dos alunos, entre outros).

Por fim, chegou-se ao segundo momento da mediação pedagógica, que foi orientada pelo terceiro passo metodológico – a sintetização. Segundo Cavalcanti (2019), a sintetização é uma etapa de possibilidades de avaliar os alunos pela experimentação. Por isso, após os dois primeiros passos da oficina, problematizar e sistematizar a temática globalização, partiu-se para a experimentação, que foi realizada por meio da estratégia de resolução de situações-problema produzidas pelo pesquisador e aplicadas no terceiro momento da pesquisa de campo, o que será abordado na próxima seção.

#### **4.3 Aplicação de testes: resolução de situações-problema em situação geográfica frente à temática globalização**

Esta seção objetiva apresentar como foi realizada a segunda mediação pedagógica, por meio do estímulo para a experimentação (sintetização) da mobilização de elementos estruturadores do pensamento geográfico na interpretação de práticas espaciais por alunos da 3ª série do Ensino Médio frente à temática globalização. Para tanto, aplicaram-se resoluções de situações-problema de situações geográficas do tema globalização produzidas pelo pesquisador nas Escolas A e B, para que houvesse a possibilidade de levar os alunos à mobilização do pensamento geográfico em contexto de atividade em sala de aula.

O estímulo utilizado na pesquisa foi fundamentado teoricamente na perspectiva da mediação baseada na psicologia histórico-cultural e no método de dupla estimulação de Vygotsky (2009). Para o autor, o método é indicado para analisar o desenvolvimento e a operação da atividade psicológica dos sujeitos porque permite duas séries de estímulos. Primeiro, desempenha a função de orientar o objeto (motivo-objetivo) da atividade psicológica do sujeito-experimental; e segundo, propicia-se analisar de que forma os sujeitos experimentais

operam com os símbolos culturais como meios de orientar as suas atividades intelectuais (VIGOTSKY, 2009).

A apresentação do problema e do objetivo é premissa indispensável para a realização de todo o processo da atividade intelectual diante da situação-problema (VIGOTSKY, 2009). O autor reforça ainda que os meios (conceitos, palavras, ideias) são introduzidos pelos sujeitos participantes dos experimentados de forma gradual a cada tentativa. Assim, compreende-se que a cada tentativa do sujeito diante do experimento, o modo de interpretação pode mudar à medida que ele acrescenta novos símbolos para o exercício das operações mentais diante de situações-problema.

O método de dupla estimulação permitiu fundamentar a possibilidade de mobilização de elementos do pensamento geográfico com ajuda de estímulos, que foi operacionalizado por meio do terceiro passo do percurso didático proposto por Cavalcanti (2019), a sintetização, experimentar e avaliar a mobilização da aprendizagem geográfica (o pensamento geográfico).

A sintetização ocorreu com a aplicação de testes, por meio da estratégia pedagógica de resolução de situações-problema em situações geográficas do tema globalização, para que os alunos experimentassem operar com os instrumentos simbólicos geográficos – conceitos e princípios.

Na Escola A, os testes foram aplicados no dia 10 de setembro de 2021. Na oportunidade, estiveram presentes 13 alunos, todos fizeram os testes. Na Escola B, os testes foram aplicados no dia 8 de setembro de 2021 com 9 alunos. Na resolução, percebeu-se que muitos pularam os trechos motivadores das questões e foram direto para as questões, situação na qual não se interferiu, deixando-os à vontade para que apresentassem elementos indicadores da possibilidade de operar com a atividade intelectual do pensamento geográfico.

A experimentação ocorreu pelo estímulo à mobilização dos elementos do pensamento geográfico, por meio do tema globalização problematizada por resolução de situações-problema, que foram elaboradas pelo autor em três testes. Cabe destacar que a situação de experimentação estimulada pelos professores pode ser realizada em outros espaços, como, por exemplo, um trabalho de campo.

Além disso, a experimentação da mobilização do pensamento geográfico por resolução de situações-problema produzidas neste trabalho é semelhante a experiências nas práticas espaciais cotidianas, só que mediada simbolicamente com situações teóricas e exemplos empíricos produzidos com imagens e textos. Ou seja, um laboratório simbólico produzido na atividade de ensino para levar os alunos a mobilizarem o pensamento geográfico. E, por

consequente, cumprir o objetivo dessa mediação pedagógica de produzir as informações empíricas.

Os três testes foram construídos com trechos motivadores, iniciais, que representam situações geográficas da globalização. A primeira situação geográfica com uma representação teórica baseada em Santos (2015) e a segunda com uma representação empírica. Depois, utiliza-se a estratégia pedagógica da resolução de situações-problema para problematizar situações geográficas do tema globalização, como fábula, como perversidade e como possibilidade.

O teste 1 teve como objetivo estimular a mobilização de elementos estruturantes do pensamento geográfico na interpretação de práticas espaciais frente à temática globalização como fábula. Para isso, propõe-se aos alunos o desafio 1 orientado com perguntas geográficas (Quadro 8).

**Quadro 8:** Teste 1: Situações-problema sobre a globalização como fábula.

Os trechos 1 e 2 têm a função de ajudar na sua reflexão frente às situações-problema da globalização como fábula. Assim, não responda exclusivamente com esses textos, mas eles podem ser usados como apoio para você responder as situações-problemas (10 minutos para ler os trechos).

**Trecho 1: Globalização como fábula**

Segundo Santos (2015, p. 18-19):

Fala-se, por exemplo, em aldeia global para fazer crer que a difusão instantânea de notícias realmente informa as pessoas. A partir desse mito e do encurtamento das distâncias – para aqueles que realmente podem viajar – também se difunde a noção de tempo e espaço contraídos. É como se o mundo houvesse se tornado, para todos, ao alcance da mão. Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas (SANTOS, 2015, p. 18-19).

A seguir segue uma imagem que representa a globalização como fábula, conforme trecho 1.

**Figura 23:** Globalização como fábula.



Fonte: [Racionalize \(2017\). //racionalizeblog.wordpress.com/2017/03/03/a-faces-da-globalizacao.](https://racionalizeblog.wordpress.com/2017/03/03/a-faces-da-globalizacao/)

Acesso em: 13 de ago. 2021.

## Trecho 2: Natal no Gama Shopping

O Natal está chegando, antecipe suas compras, não deixe para última hora!”A frase acima se refere a uma propaganda feita pelo Gama Shopping referente ao Natal do ano de 2020. Logo, abaixo consta a imagem que contempla a mensagem e foi divulgada na rede social do Facebook do empreendimento (FACEBOOK GAMA SHOPPING, 2020).

**Figura 24:** Propaganda de Natal.



Fonte: <https://www.facebook.com/gamashopping/photos/a.1767630456710223/2763560850450507/>. Acesso em: 13 ago. 2021.

## Referências

GAMA SHOPPING. Natal premiado. 2020. Facebook. Disponível em:

<https://www.facebook.com/gamashopping/photos/a.1767630456710223/2763560850450507/>. Acesso em: 13 jan. 2021 (adaptado pelo autor, 2021).

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 25<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015. ISBN 978-85-01-05878-2.

**DESAFIO 1:** De acordo com a discussão dos trechos (1 e 2) sobre os aspectos da globalização como fábula, imagine uma situação hipotética: você é um pesquisador (a) reconhecido internacionalmente por estudar a globalização como fábula e suas implicações na sociedade. Por esse motivo, você foi convidado pelo governador do Distrito Federal para fazer uma análise geográfica e apresentar um relatório sobre a globalização como fábula para sua comunidade em prol da tomada de consciência de seus moradores. Diante disso, como você abordaria para sua comunidade às seguintes questões:

1. Onde ocorre a globalização como fábula? (Você tem 5 minutos para responder)

2. Como a globalização como fábula está distribuída no espaço geográfico?<sup>10</sup> (Você tem 5 minutos para responder).

3. Em quais escalas a globalização como fábula pode acontecer? (Você tem 5 minutos para responder)

4. Quais conexões podem ser feitas sobre a globalização como fábula no mundo e na Região Administrativa do Gama-DF? (Você tem 5 minutos para responder).

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021).

O teste 2 teve como objetivo estimular a mobilização de elementos do pensamento geográfico na interpretação de práticas espaciais frente à temática globalização como perversidade. Para isso, propõe-se aos alunos o desafio 2 para resolverem orientados com perguntas geográficas (Quadro 9).

**Quadro 9:** Teste 2: situações-problema sobre a globalização como perversidade.

Os Trecho 3 e 4 têm a função de ajudar na sua reflexão frente às situações-problema da globalização como perversidade. Assim, não responder exclusivamente com esses textos, mas eles podem ser usados como apoio para você responder às situações-problemas (Você tem 10 minutos para ler os 2 trechos).

Trecho 3: O mundo como é: globalização como perversidade.

Segundo Santos (2015, p. 19-20):

De fato, para a maior parte da humanidade a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades. O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. Os salários médios tendem a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes. Novas enfermidades como a SIDA se instalam e velhas doenças, supostamente extirpadas, fazem seu retorno triunfal. A mortalidade infantil permanece, a despeito dos progressos médicos e da informação. A educação de qualidade é cada vez mais inacessível. Alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos, a corrupção (SANTOS, 2015, p. 19-20).

A seguir, uma imagem que representa a globalização como perversidade, conforme trechos desse texto.

**Figura 25:** Globalização como ela é.

<sup>10</sup> Usou-se a expressão no espaço geográfico para tornar a questão mais compreensível para os estudantes. O entendimento adotado de espaço geográfico na presente pesquisa é de instância social, constituído de sistemas de objetos e ações. Idem para as questões 6 e 10.





Fonte: <http://afomecriseouescandalocolegiomotivo.blogspot.com/2013/06/charges-sobre-fome.html>. Acesso em 13/08/2021.

Trechos do livro *Por uma outra globalização*, Milton Santos (SANTOS, 2015, p. 19-20, adaptado por LUZ NETO, 2021).

#### Trecho 4: População de rua no Gama-DF

Nos últimos anos, alguns fatores contribuíram para o aumento da quantidade de moradores de rua instalados no Distrito Federal. Um deles foi o salto populacional no DF: de 11,4% entre 2012 e 2017, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os moradores de rua tendem a se concentrar no centro das metrópoles. Mas, no caso do DF, eles estão nas áreas periféricas. No Gama, perambulam em volta da rodoviária, do shopping e do hospital regional da cidade (JORNAL METRÓPOLE-DF, 2018).

Veja a imagem que representa essa realidade relatada pelo Jornal Metrôpole.

**Figura 26:** Moradores de rua.



Fonte: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/esquecidos-pelo-poder-publico-moradores-de-rua-se-espalham-pelo-df>. Acesso em: 14 ago. 2021.

#### Referências

COLÉGIO MOTIVO. A fome, crise ou escândalo. 2013. Disponível em: <http://afomecriseouescandalocolegiomotivo.blogspot.com/2013/06/charges-sobre-fome.html>. Acesso em: 13 ago. 2021.

JORNAL METRÓPOLE. Esquecidos pelo poder público, moradores de rua se espalham pelo DF. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/esquecidos-pelo-poder-publico-moradores-de-rua-se-espalham-pelo-df>. Acesso em: 14 ago. 2021.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 25ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

**DESAFIO 2:** De acordo com a discussão dos trechos (3 e 4) sobre aspectos da globalização como perversidade, imagine uma situação hipotética: você é o secretário de Estado do Governo do Distrito Federal e terá que apresentar na Câmara Legislativa do Distrito Federal sua análise sobre as perversidades que a globalização pode também promover na sociedade, na Câmara Legislativa do Distrito Federal. Para tanto, você terá que fazer um relatório para poder apresentá-lo. Diante disso, como apresentaria no relatório as seguintes questões:

5. onde você percebe a ocorrência da globalização como perversidade? (Você tem 5 minutos para responder).

---

6. Como a globalização perversa está distribuída no espaço geográfico? (Você tem 5 minutos para responder).

---

7. Em quais escalas a globalização perversa pode acontecer? (Você tem 5 minutos para responder).

---

8. Quais conexões podem ser feitas sobre a globalização como perversidade no mundo e no Gama-DF? (Você tem 5 minutos para responder).

---

---

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2020).

O teste 3 teve como objetivo estimular a mobilização de elementos do pensamento geográfico na interpretação de práticas espaciais frente à temática globalização como possibilidade. Para isso, propõe-se aos alunos o desafio 3 para resolverem orientados com perguntas geográficas (Quadro 10).

**Quadro 10:** Teste 3: situações-problema sobre a globalização como possibilidade.

Os trechos 5 e 6 têm a função de ajudar na sua reflexão frente às situações-problema da globalização como possibilidade. Assim, não responder exclusivamente com esses textos, mas eles podem ser usados como apoio para você responder às situações-problemas (Você tem 10 minutos para ler os trechos).

Trecho 5: A globalização como possibilidade.

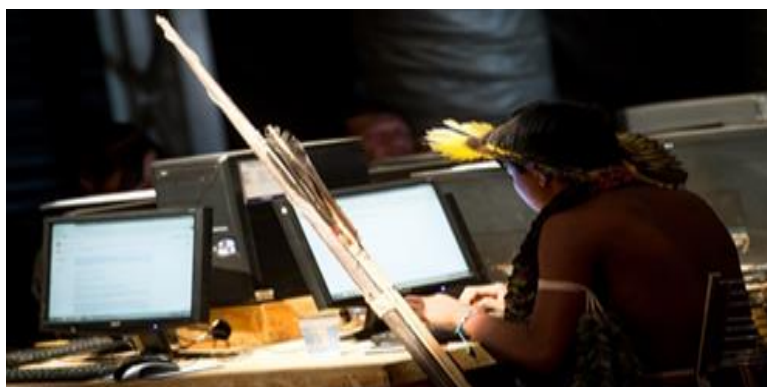
Segundo Santos (2015, p. 20-21):

Todavia, podemos pensar na construção de um outro mundo, mediante uma globalização mais humana. As bases materiais do período atual (...) poderão servir a outros objetivos, se foram postas a serviço de outros fundamentos sociais e políticos. (...) podemos, em primeiro lugar, reconhecer um certo número de fatos novos indicativos da emergência de uma nova história. O primeiro desses fenômenos é uma

enorme mistura de povos, raças, culturas e gostos, em todos os continentes. A isso se acrescente, graças aos progressos da informação, a mistura de filosofias, em detrimento do racionalismo europeu (SANTOS, 2015, p. 20-21).

A seguir segue uma imagem que representa a globalização como possibilidade, conforme trechos desse texto.

**Figura 27:** Globalização como possibilidade.



**Fonte:** <https://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2015-10/aldeia-conectadaindios-aderem-redes-sociais>.

Acesso em: 14 ago. 2021.

Trecho 6: O uso das tecnologias digitais como possibilidade para construir uma outra globalização.

Segundo Ribeiro (2000):

A apropriação das tecnologias digitais (redes sociais, celulares, câmeras, outras) pelos sujeitos menos favorecidos é uma possibilidade de construção de uma globalização voltada para igualdade de condições de vida e respeito à diversidade. (...) Nas periferias do Distrito Federal, a produção audiovisual também é pulsante, em especial para projetos de curta-metragem, que representam a vida cotidiana desses sujeitos, como, por exemplo, o curta-metragem *A Flor do Asfalto* (...). A obra acompanha o cotidiano de três jovens moradores do Gama, região administrativa de Brasília. Os três amigos possuem seus espaços particulares, suas casas, família e questões pessoais, mas compartilham e se conectam nas andanças de ônibus, nas conversas de barzinho e nas festas (RIBEIRO, s/p, 2020).

**Figura 28:** As tecnologias digitais como possibilidade de representação dos “de baixo”



**Fonte:** Disponível em: [Flor do Asfalto Curta-metragem - YouTube](#). Acesso em: ago. 2021.

#### Referências

AGÊNCIA BRASIL. Aldeia conectada: índios aderem às redes sociais. 2015. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2015-10/aldeia-conectada-indios-aderem-redes-sociais>. Acesso em: 14/08/2021.

RIBEIRO, Raquel Martins. Quatro curtas-metragens feitos na periferia do DF que você precisa conhecer. Brasília: Jornal Metrópole, 2020. Acesso em: 18 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.metropoles.com/entretenimento/cinema/quatro-curtas-metragens-feitos-na-periferia-do-df-que-voce-precisa-conhecer>.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 25ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

**DESAFIO 3:** De acordo com a discussão dos trechos (5 e 6) sobre aspectos da globalização como possibilidade, imagine uma situação hipotética: você é morador do Gama e foi selecionado para representar o Brasil na Organização das Nações Unidas (ONU) para planejar ações na construção de uma globalização justa e igualitária. Para tanto, você terá que fazer um relatório para poder apresentá-lo na ONU. Diante disso, como você apresentaria as seguintes questões na reunião:

9. Onde você percebe a ocorrência da globalização como possibilidade? (Você tem 5 minutos para responder).

---

10. De que forma a globalização como possibilidade pode ser distribuída no espaço geográfico? (Você tem 5 minutos para responder).

---

11. Em quais escalas a globalização como possibilidade pode acontecer? (Você tem 5 minutos para responder).

---

12. Quais conexões podem ser feitas sobre a globalização enquanto possibilidade no mundo e no Gama-DF? (Você tem 5 minutos para responder).

---

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021).

Dado o estímulo à mobilização dos elementos do pensamento geográfico pelos alunos nas resoluções de situações-problema nos três testes, eles foram analisados e discutidos no capítulo 5.

## **CAPÍTULO 5- ELEMENTOS INDICADORES DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO MOBILIZADOS NA INTERPRETAÇÃO DE PRÁTICAS ESPACIAIS POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS NO GAMA-DF**

Este capítulo tem como objetivo identificar elementos indicadores estruturantes do pensamento geográfico mobilizados na interpretação de práticas espaciais por alunos produzidos a partir das aplicações das resoluções das situações-problema. A produção dessas informações empíricas foi feita por meio de estímulo com três testes a partir das aplicações das resoluções de situações-problema com os alunos supracitados, em duas escolas públicas do Gama, conforme explicitado na seção 4.3.

Para analisá-las e discuti-las, foram utilizados três procedimentos da técnica de análise do conteúdo, baseando-se em Bardin (2011), por meio de identificação de códigos, construção da tabulação com os registros das categorizações e tratamento dos resultados inferência e interpretação, de acordo com o que se enunciou na seção 1.3.

Em primeiro lugar, identificaram-se os códigos constituintes das categorias (princípios-conceitos) com base na proposição metodológica para o ensino de Geografia de Moreira (2015a), como sendo elementos constituintes do pensamento geográfico. Em segundo lugar, construiu-se o quadro analítico com categorias mobilizadas pelos alunos em dois eixos: princípios lógicos e o segundo com os conceitos estruturantes.

Para constituir o quadro analítico, selecionaram-se 41<sup>11</sup> de 212 argumentos dos estudantes para compor as categorias pré-selecionadas (conceitos e princípios lógicos da Geografia) para a análise e discussões. O critério utilizado foi para cada uma das 14 categorias, escolheram-se metodologicamente três argumentos – um no teste 1, um no teste 2, um no teste 3. Porém, em virtude da ausência do indicador no princípio posição geográfica no teste 1, realizou-se a discussão com 41 argumentos, os quais permitiram concretizar o objetivo geral da pesquisa. Tais categorias foram identificadas (frases ou palavras) nos argumentos dos estudantes pela leitura flutuante direcionada a atender ao objetivo geral da pesquisa.

Em terceiro lugar, realizou-se o tratamento dos dados por meio da análise da mobilização dos elementos estruturantes do pensamento geográfico pelos alunos nos seus argumentos em frases ou palavras e nos testes aplicados nas duas instituições de ensino público

---

<sup>11</sup> Manteve-se a grafia original dos estudantes na íntegra. Assim, do mesmo modo que foi escrita por eles, é discutida nesta tese.

do Gama. Para fazer a discussão, baseou-se nos fundamentos teóricos dos capítulos 2 e 3, entre outros teóricos emergidos durante a dinâmica da produção de significados.

Em termos de estrutura, o capítulo contempla duas seções: Princípios lógicos da Geografia mobilizados por alunos na interpretação de práticas espaciais frente à temática globalização e a segunda relacionada a conceitos da Geografia mobilizados pelos alunos na interpretação de práticas espaciais frente à temática globalização.

### **5.1 Princípios lógicos da Geografia mobilizados por alunos na interpretação de práticas espaciais frente à temática globalização**

Esta seção tem como objetivo apresentar indicadores de princípios lógicos mobilizados por alunos do Ensino Médio na interpretação de práticas espaciais na resolução de situações-problema frente à temática globalização.

Os alunos do Ensino Médio conseguiram mobilizar os princípios lógicos da Geografia ao serem estimulados a interpretar práticas espaciais frente à temática globalização, conforme os elementos indicadores do pensamento geográfico. Tais indicadores foram identificados nas palavras e frases de suas argumentações, as quais serão apresentadas e discutidas a seguir.

- **Princípio de localização geográfica: elemento do pensamento geográfico mobilizado**

A mobilização dos princípios lógicos e dos conceitos na interpretação de práticas espaciais pelos estudantes, por meio do conteúdo globalização, é apresentada e discutida em conformidade com a escolha metodológica em três partes, que constituem a totalidade desse processo histórico-geográfico. A fundamentação teórica para essa escolha metodológica é a concepção de Santos (2015) de que se deve considerar esse processo como se fosse três mundo em um só: globalização como fábula, como perversidade e como possibilidade.

Dada essa escolha metodológica, foram produzidos três testes com a apropriação de estratégia de resolução de situações-problema contemplando essas três partes do movimento da totalidade da globalização para a produção das informações empíricas e discussão dos resultados da pesquisa. Desse modo, o teste 1 contemplou a fábula; o teste 2, a perversidade; e o teste 3, a possibilidade, discutidos separadamente para fins analíticos com a finalidade de atingir o objetivo da pesquisa. No entanto, entende-se que as partes constituem a dinâmica da totalidade, um mundo só, do processo de globalização contemporânea.

No teste 1, o Aluno 19 mobilizou o princípio da localização como mediador para interpretar as práticas espaciais frente à temática globalização como fábula com o significado de identificar objetos. Para ele, esse processo ocorre “*em qualquer lugar do mundo exemplo em um shopping da Itália*”(ALUNO 19, 2021). Nessa perspectiva, Moreira (2001) afirma que uma das primeiras fases da construção geográfica da sociedade é a localização, que, por sua vez, leva aos passos seguintes, como saber a extensão, a distribuição e as conexões dos fenômenos.

A mobilização desse princípio pelo Aluno 19 foi central para que ele entendesse que a fabulação da globalização pode aparecer em qualquer lugar, seja no Brasil ou em um *shopping* na Itália, como citado por ele. Assim, entende-se que o princípio da localização é importante para compreender os processos de produção de fabulações, pois elas são criadas localizadas em algum lugar e expandidas para outros locais. Constatou-se que o Aluno 19 realizou diversos processos cognitivos por meio da operação intelectual com o princípio da localização geográfica.

Entende-se que um princípio geográfico desemboca em muitos processos cognitivos. Logo, não fica restrito somente a um determinado processo psíquico, mas ao contrário, tais operações mentais são dinâmicas e complexas. Além do mais, um pensamento humano não é estruturado somente em um elemento, mas em diversos aspectos, como o biológico, histórico-cultural, bem como os adquiridos por meio do ensino formal.

No teste 2, o Aluno 14 mobilizou o princípio da localização para interpretar a globalização como perversidade, apresentando suas contradições. Para o estudante, a globalização pode realizar-se “*em muitos lugares, principalmente em regiões periféricas, que não obtém muita qualidade de vida para seus integrantes*”(ALUNO 14, 2021). Nessa perspectiva, Gomes (2017) afirma que o princípio da localização garante a observação da diversidade espacial, pois onde as coisas estão localizadas apresentam-se diferentes em relação às outras, em outras localizações.

Constatou-se no argumento do Aluno 14 o elemento indicador da mobilização do pensamento geográfico por meio da operação com o princípio da localização geográfica. O elemento foi fundamental em seus processos cognitivos para que ele localizasse questões relacionadas às injustiças espaciais provocadas pelas desigualdades sociais em localizações.

O Aluno 14 entendeu que a localização de onde estão as coisas influencia na qualidade de vida. Em uma área central de uma cidade ocorrem determinadas condições diferentes de outra área mais periférica. Logo, tal princípio mostrou-se potente na análise e interpretação do Aluno 14.



No teste 3, o Aluno 2 mobilizou o princípio da localização para interpretar as práticas espaciais da globalização como possibilidade. Segundo o discente, a possibilidade pode dar-se “*nos projetos que alcancem pessoas menos favorecidas por meio da tecnologia, acesso a esportes, estudos e cursos para a igualdade por meio da educação*” (ALUNO 2, 2021). Com relação à possibilidade desse princípio, Moreira (2019) dá destaque à força da localização geográfica sobre os fenômenos espaciais, por meio da constituição dos elementos naturais e sociais para a construção geográfica da sociedade.

O Aluno 2 mobilizou o princípio da localização geográfica para apontar como possibilidade para uma outra globalização. O estudante conseguiu localizar nas tecnologias um meio para construir projetos que possam dar acesso a condições básicas para atender a pessoas menos favorecidas. Assim como a apropriação dos instrumentos simbólicos, os instrumentos materiais – meios de comunicação, transportes, infraestrutura, moradia, entre outros – são recursos fundamentais na mediação para a construção de uma globalização justa.

Assim, por meio da argumentação dos discentes, foi possível detectar indicadores da mobilização do princípio de localização geográfica, pois esse princípio foi um mediador semiótico para a interpretação das práticas espaciais frente à temática globalização quando foram estimulados por situações-problema.

Logo, a mobilização do princípio de localização mostrou-se como um instrumento simbólico potente, conforme as evidências dos argumentos dos alunos 2, 14, 19 e o diálogo com os fundamentos de Gomes (2017), Martins (2016) e Moreira (2001), pois o princípio mediou a condição semiótica de interpretação das práticas espaciais frente à temática globalização.

- **Distribuição geográfica: elemento do pensamento geográfico mobilizado**

No teste 1, o Aluno 14 mobilizou o princípio da distribuição como mediador para interpretar as práticas espaciais frente à temática globalização como fábula com o significado de distribuição geográfica desigual dos sistemas de objetos.

Para o Aluno 14 (2021), a globalização como fábula “*está distribuída de maneira desigual, visto que nem todos têm acesso igualitário aos recursos oferecidos pela globalização*”. Essa compreensão do estudante aproxima-se da concepção de Santos (2014) sobre a distribuição desigual das riquezas produzidas. O autor reforça o poderio do meio técnico-científico-informacional e que a apropriação da técnica é concentrada nas mãos dos atores hegemônicos, os quais selecionam os lugares de reprodução do capital, principalmente

em espaços luminosos com maior densidade técnica.

O Aluno 14 mobilizou o princípio da distribuição e potencializou a interpretação das práticas espaciais de maneira crítica, pois ele foi capaz de entender que na globalização atual há concentração dos benefícios produzidos. Sendo assim, mesmo as mídias, ao maquiagem a realidade com propagandas que vendem o sonho da casa própria, carros e viagens para todos, isso é irreal, como constatado pelo argumento do Aluno 14, que interpretou que esses bens não são distribuídos para todos. Logo, o princípio da distribuição potencializou a interpretação das práticas na dimensão espacial da fabulação da globalização.

No teste 2, o Aluno 11 mobilizou o princípio da distribuição como mediador para interpretar as práticas espaciais frente à temática globalização como perversidade com o significado de causadora de desemprego.

O Aluno 11 afirmou que *“de fato para a maior parte da humanidade a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidade entre o desemprego crescente torna-se crônico”* (ALUNO 11, 2021). Segundo Martins (2016), a distribuição das coisas geograficamente tem suas intencionalidades, existe um motivo de algo ser distribuído em um lugar e em outro, não. Assim, esses motivos podem levar a produzir perversidades na distribuição geográfica desigual dos sistemas de objetivos.

O Aluno 11 mobilizou o princípio da distribuição como instrumento simbólico porque compreendeu a globalização como perversidade, como o desemprego é distribuído para a maior parte da humanidade. Isso porque o desenvolvimento do capitalismo, de acordo com Soja (2010), é desigual espacialmente. Assim, entende-se que ao se apropriar desse elemento do pensamento geográfico, ampliou-se a interpretação das práticas espaciais no mundo contemporâneo na ótica da globalização capitalista.

No teste 3, o Aluno 4 mobilizou o princípio da distribuição como mediador para interpretar as práticas espaciais frente à temática globalização como possibilidade com o significado de instalação de equipamentos urbanos para a acessibilidade e evitar o desemprego. Para ele, *“por meio de estruturas de acessibilidade em lugares públicos e privados, mudanças nos serviços públicos básicos, instalações de aparelhos tecnológicos facilitadores de ações, que não substituam empregos, etc.”* (ALUNO 4, 2021).

Em concordância com esse argumento sobre a possibilidade da distribuição geográfica, Santos (2014) defende que a distribuição geográfica pode definir e redefinir a atuação do homem frente a suas ações no meio geográfico.

O Aluno 4 mobilizou a distribuição para compreender que a distribuição de estruturas

urbanas é central para se construir uma outra globalização. Em consonância com o estudante, o acesso a vários equipamentos urbanos pode contribuir para melhorar a qualidade de vida de seus habitantes e usá-los para promover mudanças que busquem justiça espacial para todos.

Moreira (2001, 2012, 2015b, 2019) ratifica a potencialidade do princípio de distribuição geográfica defendida pelo Aluno 4 e Santos (2014), pois, para esse autor, os fatores naturais são essenciais para a distribuição geográfica, mas não como único fator determinante, porque o homem, por meio da técnica, tem potencialidade de transformação do meio natural e social.

Sendo assim, constatou-se a mobilização do princípio de distribuição geográfica pelos estudantes, o qual foi um instrumento simbólico potente para a interpretação das práticas espaciais frente à temática globalização, conforme as evidências dos argumentos dos alunos 4, 11 e 14 e reforçado teoricamente por Moreira (2001, 2012, 2015b, 2019), Martins (2016) e Santos (2014).

- **Escala geográfica: elemento do pensamento geográfico mobilizado**

No teste 1, o Aluno 4 mobilizou o princípio da escala como mediador para interpretar as práticas espaciais frente à temática globalização como fábula, que teve como significado a subdivisão da escala do fenômeno em regional, estadual, nacional e global. Para ele, a escala geográfica se apresenta na globalização como fábula “*em todas. regional, estadual, nacional e global. Inclusive em uma escala pessoal/individual*”(ALUNO 4, 2021). Souza (2015) ratifica essa interpretação realizada pelo estudante, pois, segundo ele, operar com a escala geográfica é subdividir a escala do fenômeno (sua abrangência no mundo – tamanho de um país, extensão de um rio, tamanho de um município) em escala de análise.

Entende-se que o Aluno 4 mobilizou o princípio da escala como mediador semiótico para interpretar que as práticas espaciais estão em todas as escalas, da local à global. Esse entendimento é relevante para que se possa compreender que a aplicação das seduções da globalização é operada não somente em grandes centros ou países longínquos dos locais onde estão localizados os sujeitos. Assim, essa atividade intelectual do aluno significou que o princípio da escala é um instrumento de análise dos fenômenos espaciais.

Desse modo, o Aluno 4, ao saber sistematizar as subdivisões da globalização como fábula, ele interpretou que as práticas espaciais na fabulação podem dar-se em escalas diversas, do local ao global.

No teste 2, o Aluno 10 mobilizou o princípio da escala geográfica como mediador para

interpretar as práticas espaciais frente à temática globalização como perversidade com o significado de relação local ao nacional. Para o estudante, a globalização como perversidade “*ela pode acontecer desde a rua da sua casa até em um país inteiro*” (ALUNO 10, 2021). Esse argumento se aproxima da defesa de Castro (2012), uma vez que a autora afirma que a escala geográfica é um instrumento analítico, o qual pode ter significado de fração do espaço ou de tamanho do espaço.

Assim, o Aluno 10 ao mobilizar a escala geográfica para compreender que as práticas espaciais frente à globalização como perversidade podem acontecer também em frações micro do espaço, como a rua onde mora, por exemplo. Isso significou uma potencialidade de operação intelectual de mediação semiótica com esse princípio.

No teste 3, o Aluno 4 mobilizou o princípio da escala geográfica como mediador para interpretar as práticas espaciais frente à temática globalização como possibilidade com o significado de relação do local ao global. De acordo com ele: “*apesar de sua projeção ser mais difícil, ela pode ser ocasionada em qualquer escala. Individual, regional, estadual, nacional, continental, global*” (ALUNO 4, 2021). Com relação a esse argumento de relação entre local e global, Corrêa (2007) afirma que operar com a escala geográfica é estabelecer intelectualmente a relação entre as unidades espaciais escolhidas para a análise: local, regional, nacional e global.

Desse modo, o Aluno 4 ao compreender que as práticas espaciais frente às influências da globalização como possibilidade são ações humanas que se relacionam entre as dimensões do indivíduo às escalas local, regional, nacional e global. Isso ampliou seu campo interpretativo de estabelecimento de que a globalização como possibilidade é relacional, os espaços não estão isolados somente em uma dimensão geográfica.

Com isso, constatou-se que a mobilização do princípio de escala geográfica pelos alunos foi um instrumento simbólico potente para a interpretação das práticas espaciais frente à temática globalização, conforme as evidências dos argumentos dos alunos 4 e 10 e reforçado teoricamente por Castro (2012), Corrêa (2007) e Souza (2015).

- **Conexão geográfica: elemento do pensamento geográfico mobilizado**

No teste 1, o Aluno 4 mobilizou o princípio de conexão geográfica como mediador semiótico para interpretar as práticas espaciais frente à temática globalização como fábula com o significado de ver reflexos dos fenômenos mundiais no Gama-DF, lugar onde vive. Para ele, “*pequenas cidades como o Gama são reflexos da situação mundial. Há 5 anos por exemplo,*

*nós não teríamos uma loja Mc Donalds aqui. Hoje temos, e habitantes consomem diariamente. É o efeito borboleta o qual estamos submetidos”* (ALUNO 4, 2021). Nesse sentido, Moreira (2015b) defende a importância da mobilização do princípio de conexão na perspectiva de que tudo deve ser visto em suas interligações.

O Aluno 4 ao mobilizar o princípio da conexão, compreendeu que as práticas espaciais cotidianas mudaram com a instalação da loja da *McDonald's*. Ele interpretou essa realidade por meio da conexão entre a chegada da loja e a relação de mudança de comportamento alimentar das pessoas, que para ele é um efeito borboleta com sentido de transformações e alterações em outros aspectos da vida das pessoas ao conseguir produtos alimentícios industrializados.

Compreende-se que o investimento nas grandes empresas globais do ramo alimentício citado pelo Aluno 4 tem consequências que estão conectadas a processos contraditórios. Além do estímulo a alimentos não saudáveis, as grandes empresas na competitividade podem provocar o fechamento de muitas lojas locais de alimentos. Por exemplo, a loja *McDonald's*, quando decide fechar, não se preocupa com os danos causados, seja na saúde pública local ou na economia do lugar, já que ela se instala nos lugares com o intuito de ampliar a sua taxa de lucro.

No teste 2, o Aluno 14 mobilizou o princípio da conexão geográfica como mediador para interpretar as práticas espaciais frente à temática globalização como perversidade com o significado de produção de grande quantitativo de sem-teto. Para o estudante, *“percebe-se a globalização perversa no Gama-DF nas regiões em que há muitos sem-teto e eles estão distribuídos ao redor de onde tem grande fluxo de pessoas”* (ALUNO 14, 2021).

Essa interpretação feita pelo Aluno 14 é uma perspectiva interessante para se analisar práticas espaciais de forma holística, em conformidade com Wulf (2016). Para esse autor, os clássicos, como Humboldt, já operavam com o princípio de conexão, pois os fenômenos isolados eram importantes somente se estivessem em relação com o todo. Sendo assim, Wulf (2016), o tempo todo em sua obra, defende a necessidade de se pensar de maneira holística, ao considerar os componentes geográficos de modo inter-relacionados.

O Aluno 14 estabelece uma relação entre a perversidade produzida pela globalização e as consequências nas práticas espaciais ao afirmar a produção de pessoas sem-teto. Assim, ao conectar essas relações, ele conseguiu potencializar suas interpretações sobre essas práticas espaciais e as contradições da globalização capitalista ao operar com o princípio da conexão. Desse modo, o princípio possibilitou a ampliação de seus processos cognitivos analíticos.

No teste 3, o Aluno 14 mobilizou o princípio da conexão geográfica como mediador

para interpretar as práticas espaciais frente à temática da globalização como possibilidade com o significado de tentativa de busca por igualdade social. De acordo com ele, “*as conexões podem ser estabelecidas usando de recursos que colaboram para o aperfeiçoamento de suprir as necessidades de quem mais precisa*” (ALUNO 14, 2021). Em consonância com o aluno, Moreira (2012) afirma que os recursos naturais e sociais devem ser considerados em tipos de análises que levem em consideração o princípio da conexão, pois tudo está relacionado, os componentes naturais e sociais.

O Aluno 14 conseguiu mobilizar o princípio da conexão para interpretar as práticas espaciais frente à influência da globalização ao identificar possibilidades para construir outra forma de globalização por meio da distribuição dos recursos para as pessoas que mais precisam.

Logo, evidenciou-se que a mobilização do princípio de conexão geográfica foi um instrumento simbólico potente para a interpretação das práticas espaciais frente à temática globalização pelos alunos 4, 14 e em conformidade teórica com Moreira (2012, 2015b) e Wulf (2016).

- **Distância geográfica: elemento do pensamento geográfico mobilizado**

No teste 1, o Aluno 13 mobilizou o princípio da distância geográfica como mediador para interpretar as práticas espaciais frente à temática globalização como fábula com o significado de criar imaginação de encurtamento de distância por meio de propagandas. Para ele, a globalização como fábula, “*ela ocorre na propaganda*” (ALUNO 13, 2021). No sentido desse argumento, Harvey (2014) traz uma reflexão sobre a utilização dos instrumentos materiais para o contexto de mundo contemporâneo.

Segundo Harvey (2014), a compressão tempo-espaço nada mais é do que uma dinâmica para cumprir os anseios da acumulação flexível. Assim, os instrumentos materiais (avião, carro, navio) são postos com a finalidade de promover a dinâmica de produção, circulação e consumo de mercadorias. Para o autor, o encurtamento da distância é uma estratégia competitiva localizada que torna um lugar potencial nessa relação de competitividade mercadológica. Desse modo, compreende-se que, quando as propagandas trazem a disponibilidade fácil de diminuição de distâncias geográficas, na verdade, trata-se de uma aparência de que o mundo encolheu.

O Aluno 13 mobilizou o princípio da distância geográfica quando interpretou que as práticas espaciais podem ser apresentadas como fábula no sentido de apresentar que o encurtamento das distâncias não é para todos. Para isso, como o aluno indicou, a propaganda

exerce uma mediação nesse sentido de criar o imaginário de que todos podem encurtar suas distâncias quando, na verdade, trata-se de uma fabulação, pois para ter acesso aos meios, precisa-se pagar, e nem todos têm poder aquisitivo para fazer e manter essa situação de modo mais longo.

No teste 2, o Aluno 1 mobilizou o princípio da distância geográfica como mediador para interpretar as práticas espaciais frente à temática globalização como perversidade com o significado de dificuldade de acesso aos objetos. Para o estudante, “*vê-se claramente no desemprego, nas coisas perdendo o valor, ter acesso a recursos básicos se tornando cada vez mais difícil*” (ALUNO 1, 2021).

Nessa perspectiva de acesso aos recursos para promover uma relação nas práticas espaciais no contexto de mundo globalizado, é discutida como um princípio de distância por Moreira (2019), que segundo ele, passou a ser importante desde os povos primitivos para ampliar a capacidade de sobrevivência humana, sendo hoje peça central na configuração geográfica da sociedade.

Entende-se que o Aluno 1 percebeu que essas contradições de dificuldade de acesso aos recursos mobilizou o princípio da distância geográfica, no sentido de que a falta de acesso aos objetos necessários para se relacionar no contexto de globalização capitalista aumenta as distâncias e, por conseguinte, a dificuldade de sobrevivência. Isso, pois, em uma dinâmica que exige fluidez dos sujeitos, ao não ter acesso aos meios de transporte, limitam-se suas ações e ampliam-se as desigualdades socioespaciais.

No teste 3, o Aluno 18 mobilizou o princípio da distância geográfica como mediador para interpretar as práticas espaciais frente à temática globalização como possibilidade com o significado dos meios digitais como facilitadores. De acordo com ele, “*através de meios sociais, a internet tem facilitado tudo isso*” (ALUNO 18, 2021).

Em concordância com essa questão de acesso às coisas para se promover possibilidades no mundo atual, Moreira (2012) afirma que frente a esse contexto, o sentido físico de distância pode ser alterado em virtude da possibilidade que os objetos podem promover, como o avião, o trem, a internet e o telefone.

Entende-se que o Aluno 18 mobilizou o princípio da distância geográfica para interpretar a existência de possibilidades nas práticas espaciais para construir outra globalização. O acesso aos meios tecnológicos, como a internet, e aplicativos, como o *Facebook, WhatsApp, YouTube, Instagram, Telegram, TikTok*, entre outros, podem ser usados como recursos para divulgar mobilizações de grupos sociais em prol de busca e de garantias de direitos sociais.

Desse modo, evidenciou-se que a mobilização do princípio de distância geográfica foi um instrumento simbólico potente para a interpretação das práticas espaciais frente à temática globalização pelos alunos 1, 13, 18 e em conformidade teórica com Harvey (2014), Moreira (2012, 2019).

- **Rede geográfica: elemento do pensamento geográfico mobilizado**

No teste 1, o Aluno 8 mobilizou o princípio de rede geográfica como mediador para interpretar as práticas espaciais frente à temática globalização como fábula com o significado de meio de conexão de fluxo. Para ele, a globalização como fábula “*ocorre nas propagandas, elas são usadas como meio para divulgar algo*”(ALUNO 8, 2021).

O uso de redes sociais como meio para promover o fluxo é também defendido por Corrêa (2012b) como um conjunto de elementos localizados espacialmente articulados por meio de redes fluviais, hidrelétricas, estradas, rede urbana, rede bancária e comunicação. Essa última, no contexto de fabulação, tem o papel intencional de propagar as narrativas hegemônicas.

O Aluno 8, ao argumentar sobre a ideia da divulgação da globalização como fábula por meio das propagandas, mobilizou o princípio de rede geográfica. Assim, entende-se que, para o estudante, compreender essa ação mediada das redes de comunicação foi central para ele ter mobilizado esse mediador simbólico para a interpretação das práticas espaciais, pois as propagandas são operacionalizadas por redes tecnológicas, as quais permitem criar o imaginário de uma única forma de mundo, sem contradição, homogênea e acessível a todos.

No teste 2, o Aluno 7 mobilizou o princípio de rede geográfica como mediador para interpretar as práticas espaciais frente à temática globalização como perversidade com o significado de desigualdade na rede tecnológica da informação. Para o estudante, a globalização como perversidade ocorre quando “*a maioria dos alunos não têm acesso à internet e outras coisas*” (ALUNO 7, 2021). Nesse sentido de contradição de acesso a redes compreendida pelo estudante, Dias (2012) afirma que a rede é considerada como um instrumento de poder para se estabelecer conexões, mas pode ter papel dúbio. De um lado, a rede pode promover inclusão; de outro, excluir.

O Aluno 7 mobilizou o princípio de rede geográfica ao interpretar que nas práticas espaciais a maioria dos sujeitos não têm acesso às redes tecnológicas, como a internet. Nesse sentido, entende-se que foi primordial para o estudante apropriar-se desse princípio geográfico, pois a tomada de consciência das contradições da globalização é fundamental para a construção



de outros projetos que busquem a emancipação dos sujeitos.

No teste 3, o Aluno 1 mobilizou o princípio de rede geográfica como mediador para interpretar as práticas espaciais frente à temática globalização como possibilidade com o significado de estabelecer conexões entre os lugares. De acordo com ele, para a construção da globalização como possibilidade *“a tecnologia pode ser uma das principais conexões, ajudando a população do Gama e do resto do mundo”* (ALUNO 1, 2021). Com relação à importância da tecnologia, Castells (1999) afirma que a organização da sociedade em rede é fruto principalmente das tecnologias da informação, que permitiu que a economia de todo o planeta passasse a ser interdependente, principalmente a partir do fim do Século XX.

O Aluno 1 mobilizou o princípio de rede geográfica ao indicar a possibilidade diante da globalização atual. Compreende-se que essa interpretação indica o papel das tecnologias como elos que estabelecem conexões entre os lugares, inclusive, entre o Gama e os demais territórios.

Entende-se que essas possibilidades tecnológicas indicadas pelo Aluno 1 são essenciais, pois, conforme Santos (2014), vive-se o meio técnico-científico-informacional. Desse modo, as alternativas de construção de projetos alternativos devem incluir apropriação de meios técnicos, como o informacional, os transportes e as bases estruturais (energia, construção civil, engenharias, entre outras). Essas redes são centrais para as estratégias de produção e organização geográfica das sociedades.

Evidenciou-se que a mobilização do princípio de rede geográfica foi um instrumento simbólico potente para a interpretação das práticas espaciais frente à temática globalização pelos alunos 1, 7, 8 e em conformidade teórica com Corrêa (2012b) e Castells (1999).

- **Extensão geográfica: elemento do pensamento geográfico mobilizado**

No teste 1, o Aluno 12 mobilizou o princípio da extensão geográfica como mediador semiótico para interpretar as práticas espaciais frente à temática globalização como fábula com o significado de abrangência de extensão global ao local, como nossas casas e ruas onde se vive. Para ele, *“em qualquer lugar pode ocorrer a globalização como fábula”* (ALUNO 12, 2021). Nesse sentido, Moraes (2007) afirma que o princípio da extensão tem dimensões variáveis, pois todos os fenômenos podem se manifestar em porções diferentes na superfície da terra.

O Aluno 12 mobilizou o princípio da extensão para analisar a globalização como fábula. Ele interpreta que as práticas espaciais ocorrem em porções territoriais que abrangem diversas porções espaciais. Sendo assim, entende-se que a interpretação das práticas espaciais e da

manifestação das fabulações da globalização foi potencializada pelo princípio de extensão geográfica.

No teste 2, o Aluno 11 mobilizou o princípio de extensão geográfica como mediador para interpretar as práticas espaciais frente à temática globalização como perversidade com o significado de abrangência de políticas públicas. Para o estudante, a globalização como perversidade acontece “*quando somos esquecidos pelo poder público, e entre os moradores de ruas que se espalham*”(ALUNO 11, 2021). Nessa consonância, Fonseca e Caracristi (2009) entendem que a expansão e a delimitação de áreas para a gestão ou dominação de territórios representam a operacionalização com o princípio de extensão geográfica.

Compreende-se que a mobilização do princípio da extensão geográfica pelo Aluno 11 foi potente para ele interpretar as contradições das ações do poder público. Dessa forma, ele entendeu que as práticas espaciais do poder público frente à globalização perversa são percebidas por meio do alcance e da seleção de sua extensão geográfica, uma vez que se dá prioridade a algumas extensões das porções do espaço em detrimento de outras, como nas áreas em que há moradores de rua, em que as situações são diferentes de outra área onde moram os empresários.

No teste 3, o Aluno 13 mobilizou o princípio de extensão geográfica como mediador para interpretar as práticas espaciais frente à temática globalização como possibilidade com o significado de extensões variáveis das dimensões do espaço. De acordo com ele, a globalização como possibilidade “*pode ocorrer em ruas, casas, apartamentos*” (ALUNO 13, 2021). Em consonância com o estudante, Moraes (2007) defende que o princípio da extensão geográfica das dinâmicas geográficas da sociedade é expresso em porções variáveis da superfície da terra.

Entende-se que o Aluno 13 mobilizou o princípio da extensão para interpretar que a possibilidade de outra globalização justa pode ser construída em várias extensões, em porções do espaço geográfico, desde o local de moradia até outros espaços de atuação dos sujeitos em suas práticas espaciais.

Evidenciou-se que a mobilização do princípio de extensão geográfica foi um instrumento simbólico potente para a interpretação das práticas espaciais frente à temática da globalização pelos alunos 11, 12, 13 e em conformidade teórica com Fonseca e Caracristi (2009) e Moraes (2007).

- **Posição geográfica: elemento do pensamento geográfico mobilizado**

No teste 1, sobre a globalização como fábula, não foi possível identificar nos escritos dos alunos a mobilização do princípio da posição geográfica. Além da dificuldade para encontrar fundamentos teóricos sobre esse princípio lógico, fato esse evidenciado por Corrêa (2004) de que há necessidade de mais estudos sobre posição geográfica.

No teste 2, o Aluno 5 mobilizou o princípio da posição geográfica como mediador para interpretar as práticas espaciais frente à temática globalização como perversidade com o significado de concentração em áreas centrais das cidades. Para o estudante, a globalização como perversidade pode ocorrer “*no centro das metrópoles*” (ALUNO 5, 2021). Nessa perspectiva, Corrêa (2004) opera com esse princípio de posição geográfica quando identifica lugares que ampliam a possibilidade de concentração de fluxos, como posição de lugar central da cidade, a qual seria um centro onde ocorre maior fluidez de mercadorias, consumo, serviços diversos, entre outros.

Compreende-se que o Aluno 5, ao argumentar que a globalização como perversidade ocorre no centro das metrópoles, mobilizou o princípio da posição geográfica. Isso porque a dinâmica das práticas espaciais frente à influência da globalização concentra-se em pontos selecionados.

No teste 3, o Aluno 5 mobilizou o princípio da posição geográfica como mediador para interpretar as práticas espaciais frente à globalização como possibilidade com o significado de concentração em áreas centrais das cidades. Para o estudante, a globalização como possibilidade pode acontecer “*nas grandes cidades*” (ALUNO 5, 2021). Esse argumento está em concordância com Corrêa (2004) de entendimento de posição como lugar central para as práticas espaciais. Para o autor, os lugares centrais envolvem uma complexidade de fatores, como circulação de bens e serviços.

Entende-se que, quando o Aluno 5 argumentou que a globalização como possibilidade pode acontecer nas grandes cidades, ele operou intelectualmente ao compreender que os fatores locais das grandes cidades podem ser usados para construir outras alternativas. Isso porque, nas grandes cidades, a posição geográfica de elementos potencializadores da globalização tende a se concentrar em portos, aeroportos, rodovias, energias, centros tecnológicos, entre outros. A apropriação desses elementos pelos atores não hegemônicos pode contribuir para a resistência e a produção de outras globalizações voltadas para o bem-estar de todos.

Mesmo com algumas limitações, evidenciou-se a mobilização do princípio de posição geográfica como um instrumento simbólico potente para a interpretação das práticas espaciais

frente à temática globalização pelo Aluno 5 e em conformidade teórica com Corrêa (2004).

- **Delimitação geográfica: elemento do pensamento geográfico mobilizado**

No teste 1, o Aluno 9 mobilizou o princípio da delimitação geográfica como mediador para interpretar as práticas espaciais frente à temática globalização como fábula com o significado de delimitar áreas com critérios administrativos para promover ações globais. Para ele, a globalização como fábula pode ocorrer “*no Brasil*”(ALUNO 9, 2021) Em consonância com essa ideia de delimitar áreas para agir, Dortzbach *et al.* (2020) entendem que a delimitação é instrumento para que se possa escolher áreas mais precisas para atender a decisões a serem realizadas. Sendo assim, para os autores, pode-se delimitar espaços levando em consideração limites administrativos, como o país, o Estado e o município.

Compreende-se que o Aluno 9, ao delimitar que a globalização como fábula pode ocorrer no Brasil, se identificou, assim, com a mobilização do princípio de delimitação pelo critério de limites administrativos (país) como essencial também para a lógica da expansão da globalização, pois o Brasil tem condições de contribuir com a reprodução do projeto dos atores globais nas práticas espaciais, bem como de resistências favoráveis à justiça espacial.

No teste 2, o Aluno 21 mobilizou o princípio da delimitação geográfica como mediador para interpretar as práticas espaciais frente à temática globalização como perversidade com o significado de delimitar políticas públicas contraditórias para os grupos sociais. Para o estudante, a contradição das práticas espaciais na globalização como perversidade ocorre “*de forma desigual, sempre favorecendo polos políticos, como capitais*” (ALUNO 21, 2021).

Nessa perspectiva de ações espaciais seletivas elencadas pelo Aluno 21, Corrêa (2012) afirma que os humanos agem nas suas práticas espaciais de maneira seletiva por meio das quais faz escolhas de acordo com os atributos existentes nos lugares para atender a seus interesses embutidos em seus projetos.

Entende-se que o Aluno 21 mobilizou o princípio da delimitação geográfica para interpretar as contradições nas práticas espaciais frente ao contexto da globalização como perversidade. Isso porque a expansão da globalização atual tem a finalidade de satisfazer os anseios dos atores hegemônicos do processo de globalização, cujas ações políticas espaciais realizadas são contraditórias, pois, enquanto para determinadas áreas são destinados muitos recursos públicos do Estado para cumprir interesses hegemônicos. Por outro lado, para determinados lugares são destinados recursos desiguais quando se comparam as áreas que têm

maiores atributos em benefício da lógica da reprodução do capital hegemônico ou das classes sociais com maior poder aquisitivo.

No teste 3, o Aluno 7 mobilizou o princípio da delimitação geográfica como mediador para interpretar as práticas espaciais diante da globalização como possibilidade com o significado de delimitar tarefas em prol da igualdade social. De acordo com ele, a globalização como possibilidade pode ser “*de forma em que algumas tarefas sejam de acordo com a igualdade*” (ALUNO 7, 2021).

Em consonância com o argumento do Aluno 7, para Silva *et al.* (2010), a delimitação geográfica é realizada de acordo com os objetivos dos atores sociais e deve levar em consideração os fatores geográficos de modo integrado.

Compreende-se que o Aluno 7 mobilizou o princípio da delimitação geográfica de maneira que permitiu interpretar que as práticas espaciais podem construir outra globalização por meio de ações que busquem a igualdade social. Como as ações delimitadas pelos sujeitos têm objetivos, logo grupos sociais podem promover atuações de modo que construam uma sociedade justa para todos. A ideia é dar oportunidade para que todos possam ter acesso aos recursos (materiais/simbólicos).

Os argumentos dos alunos demonstram evidências da mobilização do princípio da delimitação geográfica nos testes. E que foram potentes na interpretação das práticas espaciais frente à temática globalização quando foram estimulados por situações-problema. Logo, evidenciou-se que a mobilização do princípio de delimitação geográfica foi um instrumento simbólico potente para a interpretação das práticas espaciais frente à temática globalização pelos alunos 7, 9, 21 e em conformidade teórica com Corrêa (2012a), Dortzbach *et al.* (2020) e Silva *et al.* (2010).

Constatou-se também que a problematização com perguntas geográficas estruturadas nos princípios lógicos foram bases orientadoras que propiciaram a operação intelectual dos estudantes, tanto com outros princípios quanto com conceitos geográficos, os quais serão analisados e discutidos na próxima seção.

## **5.2 Conceitos da Geografia mobilizados pelos alunos na interpretação de práticas espaciais frente à temática globalização**

Esta seção tem como objetivo apresentar conceitos da Geografia mobilizados na interpretação de práticas por alunos do Ensino Médio na resolução de situações-problema. A

produção dessas informações ocorreu por meio de estímulo com três testes, conforme explicitado na seção 4.3.

Os alunos do Ensino Médio mobilizaram os conceitos da Geografia ao serem estimulados a interpretar práticas espaciais frente à temática globalização, conforme os elementos indicadores estruturantes do pensamento geográfico, identificados nas palavras e frases em suas argumentações que serão apresentadas e discutidas nos tópicos seguintes.

- **Espaço geográfico: elemento do pensamento geográfico mobilizado**

No teste 1, o Aluno 10 mobilizou o conceito do espaço geográfico como mediador semiótico para interpretar as práticas espaciais frente à temática globalização como fábula com o significado de totalidade-mundo. Para ele, a globalização como fábula “*ocorre no mundo inteiro*” (ALUNO 10, 2021).

Essa interpretação do Aluno 10 está em consonância com Santos (2014), no sentido de que os fenômenos espaciais devem ser considerados em sua totalidade. A totalidade é um processo que está sempre em movimento e é incompleta porque sempre está em busca de se totalizar. Assim, para o autor, o espaço é a especificidade do todo social, um aspecto particular da totalidade, o todo só pode ser conhecido pelo conhecimento das partes e das partes pelo todo.

Entende-se que o Aluno 10 mobilizou o conceito de espaço geográfico para analisar ações presentes da globalização como fábula, pois ele interpretou que tais processos podem acontecer em várias partes do mundo. Logo, ele conseguiu apreender que as influências da globalização nas práticas espaciais podem ocorrer no movimento da totalidade-mundo.

No teste 2, o Aluno 21 mobilizou o conceito de espaço geográfico como mediador para interpretar as práticas espaciais frente à temática globalização como perversidade com o significado de vivência, percepção e concepção de contradições nas práticas espaciais cotidianas dos grupos sociais. Esse estudante dá um exemplo da globalização como perversidade ao argumentar que “*temos um grande exemplo na rodoviária, aonde podemos ver varios sem teto sobrevivendo em situações desumanas* (ALUNO 21, 2021).

Nessa concepção do estudante, Lefebvre (2006) defende que as práticas espaciais podem ser interpretadas nas dimensões do percebido, do concebido e do vivido. A primeira dimensão diz respeito aos espaços vividos, isto é, são as experiências dos sujeitos nas práticas espaciais cotidianas. O espaço percebido é a base prática para exercitar a percepção do mundo exterior. O espaço concebido é uma representação intelectual sobre as dimensões espaciais das ações dos

sujeitos muito próximo da apreensão da cientificidade. Entende-se que essa forma de apreensão é um modo de pensar por conceitos porque os sujeitos acionam intelectualmente elementos simbólicos mais sofisticados pela cultura.

Evidenciou-se que o Aluno 21 mobilizou o conceito de espaço geográfico nas dimensões do percebido porque ele, ao passar por pessoas na rodoviária vivendo em situação de rua, conseguiu lembrar-se dessa experiência e citá-la como exemplo. Ele também conseguiu conceber o espaço intelectualmente porque interpretou as contradições de pessoas que vivem em condições desumanas, além de vivenciar essas experiências ao se locomover pela rodoviária diariamente na RA do Gama-DF.

No teste 3, o Aluno 18 mobilizou o conceito do espaço geográfico como mediador para interpretar as práticas espaciais frente à temática globalização como possibilidade com o significado de instrumento de ações com objetos para transformar a realidade. De acordo com o estudante, a globalização como possibilidade ocorre *“através de meios sociais, a internet tem facilitado tudo isso”* (ALUNO 18, 2021).

Em concordância com essa afirmativa de que os meios técnicos são intermediadores, Santos (2013) afirma que os sistemas de objetos são intermédios da relação humana nos meios geográficos, em especial, no meio contemporâneo técnico-científico-informacional, que é a base do mundo globalizado atual. Os instrumentos técnicos são as bases nas quais se sustentam as ações humanas para a realização da fluidez dos processos exigidos por comandos exógenos objetivados nos lugares e corpos.

O Aluno 18 mobilizou a dimensão do conceito de espaço geográfico porque ele percebeu que os instrumentos materiais são meios sociais que criam possibilidades de construção de outra globalização. Assim, a internet como objeto social pode ser usada para produzir possibilidades, como divulgar ações por justiça espacial (ambiental, raça, gênero, moradia, contra qualquer tipo de violência, entre outros). Sendo assim, essa perspectiva aproxima-se também da visão de Massey (2015) de que o espaço é aberto, um campo de coexistências e possibilidades sempre em estado de construção, um por vir.

Assim como diz o Aluno 18, Santos (2013) e Massey (2015), outra globalização é possível a partir da apropriação dos meios técnicos para produzir outras espacialidades, logo outras organizações geográficas da sociedade.

Evidenciaram-se aspectos indicadores da mobilização do conceito de espaço geográfico como um instrumento simbólico potente para a interpretação das práticas espaciais frente à temática globalização pelos Alunos 10, 18 e 21 e em conformidade teórica com Lefebvre

(2006), Massey (2015) e Santos (2014, 2013).

- **Território geográfico: elemento do pensamento geográfico mobilizado**

No teste 1, o Aluno 4 mobilizou o conceito de território como mediador para interpretar as práticas espaciais diante da temática globalização como fábula com o significado de ações intencionais para promover mudanças. De acordo com seu argumento, a globalização como fábula se manifesta “*nas mudanças e fatos presentes na sociedade atual que relacionam uma mudança para melhor com medidas originadas intencionalmente ou que já foram influenciadas por outros países. Desde a moda, serviços de streaming até o novo ensino médio*” (ALUNO 4, 2021).

Nessa perspectiva do estudante, Santos (2015) ratifica a concepção de que as ações dos atores na narrativa da globalização como fábula são intencionais e construídas por escolhas. E em outra oportunidade, Santos (1997) afirma que as narrativas por meio da informação divulgada pelas mídias são fabricadas porque elas têm uma intencionalidade fabril que direciona o que vai ser importante e não importante para ser consumido pela sociedade.

Santos (1997) dá exemplos ao afirmar que os livros conhecidos como *bestsellers* têm uma fabricação que direcionam ações de *marketing*, que usam as mídias para divulgação. Outro exemplo são as escolhas das notícias, que geralmente são sempre as mesmas, os mesmos temas, porque as empresas midiáticas, muitas delas, prestam serviços para as grandes corporações. Por isso pode-se apreender os motivos pelos quais não se veem tantas notícias sobre o trabalho escravo, salários muito baixos e impactos ambientais promovidas por grandes empresas.

Compreende-se que a mídia e o *marketing* são usados em sua maior parte como meios para se construir uma fabulação da globalização de que todos têm acesso aos benefícios da produção em escala globalizada de modo competitivo, ou seja, uma fábula.

O Aluno 4 mobilizou o conceito de território no sentido de entender que as práticas espaciais têm suas intencionalidades e escolhas. E isso influencia tanto outros territórios como outros países. Assim, uma escolha no Brasil pode ter o poder de influenciar a dinâmica de outro país no processo da globalização atual, dentro de sua proporção, como citado no exemplo de serviços de *streaming* (serviços que permitem transmissão de conteúdos pela internet). Ao se escolher um serviço de *streaming* de um país, isso pode impactar na dinâmica não somente econômica, mas também cultural, com documentários, séries, filmes com conteúdo organizados com escolhas feitas por atores externos ao país.



No teste 2, o Aluno 7 mobilizou o conceito de território como mediador para interpretar as práticas espaciais mediante a temática globalização como perversidade com o significado político. Para o estudante, a globalização perversa aparece *“na política envolve desemprego”* (ALUNO 7, 2021). O estudante mobilizou o conceito de território na dimensão política, que é uma das dimensões compreendidas por Haesbaert (2014), para quem o conceito de território corresponde aos aspectos de domínios econômicos, funcionais, simbólicos e políticos.

Entende-se que o Aluno 7 mobilizou o conceito de território ao compreender que a globalização perversa é uma construção política que produz, entre seus impactos contraditórios, a geração de desemprego. Isso porque a concentração da renda por poucos grupos econômicos e a redução de mão de obra com o uso de tecnologia faz com que se crie cada vez mais um exército de reserva de trabalhadores em busca de emprego.

No teste 3, o Aluno 13 mobilizou o conceito de território como mediador para interpretar as práticas espaciais diante da temática globalização como possibilidade com o significado de apropriação de instrumentos técnicos como poder de transformação social. De acordo com ele, a globalização como possibilidade pode acontecer por meio da *“apropriação das tecnologias digitais (redes sociais, celulares, câmeras, outras) pelos sujeitos menos favorecidos é uma possibilidade de construção de uma outra globalização voltada para igualdade de vida”* (ALUNO 13, 2021).

Em concordância com o argumento do Aluno 13, Santos (2015) afirma que outra globalização é possível, porque além das ordens verticais dos atores hegemônicos, há a produção de relações horizontais que ocorrem nos espaços banais, as redes de solidariedades. Para o autor, a apropriação dos objetos técnicos pode ser usada para construir ações territoriais na construção de outra globalização a partir das necessidades do território usado.

Compreende-se que o Aluno 13 mobilizou o conceito de território para interpretar a globalização como possibilidade ao trazer aspectos relacionados à apropriação das tecnologias para promover ações em prol da igualdade social nos territórios.

Evidenciou-se que a mobilização do conceito de território geográfico foi um instrumento simbólico potente para mediar a interpretação das práticas espaciais frente à temática globalização pelos alunos 4, 7, 13 e em conformidade teórica com Haesbaert (2014) e Santos (2015).

- **Paisagem geográfica: elemento do pensamento geográfico mobilizado**

No teste 1, o Aluno 8 mobilizou o conceito de paisagem como mediador semiótico para interpretar as práticas espaciais frente à temática globalização como fábula com o significado de criação de imaginário por *designer*. Ao ser desafiado a interpretar as práticas espaciais face à globalização como fábula, o Aluno 8 argumentou que “*podem ser feitos através de posters, altdor, internet*” (ALUNO 8, 2021).

Tal argumentação sobre a paisagem geográfica mobilizada pelo estudante encontra fundamentação em Santos (2012b), que defende que a paisagem geográfica como fruto de produção, por isso ela é mutável e alterável pelas ações sociais para atender a suas demandas.

Compreende-se que a mobilização do conceito de paisagem geográfica foi um instrumento potente para que o Aluno 8 interpretasse as práticas espaciais de que as paisagens geográficas sobre as fabulações são produzidas pela globalização. O estudante conseguiu entender a forma como é construída a narrativa de discursos hegemônicos em prol de cumprir metas específicas de interesses de alguns grupos sociais em detrimento de outros.

No teste 2, o Aluno 4 mobilizou o conceito de paisagem como mediador semiótico para interpretar as práticas espaciais frente à temática globalização como perversidade com o significado de sentido de percepção visual das contradições. Para o estudante, a globalização como perversidade aparece “*de forma visual, lugares sem atendentes de caixa, moradores de rua, pessoas trabalhando em áreas que não são originalmente um emprego, como em estacionamento, moradias irregulares*” (ALUNO 4, 2021).

Nesse sentido do argumento do Aluno 4, Moreira (2012) afirma que a paisagem geográfica é um ponto de partida para se compreender as projeções da totalidade. Assim, esse estudante, ao compreender ou visualizar moradores de rua e desempregados, conseguiu mobilizar o elemento paisagem estruturante do pensamento geográfico.

Compreende-se que o Aluno 4 mobilizou o conceito de paisagem geográfica e foi potente para que ele pudesse interpretar as contradições das práticas espaciais face às paisagens influenciadas pela globalização, quando ele afirma pessoas trabalhando em áreas que não são originalmente um emprego, ou seja, ele entendeu que há atividades nesse processo que são precarizadas.

No teste 3, o Aluno 12 mobilizou o conceito de paisagem como mediador para interpretar as práticas espaciais frente à temática globalização como possibilidade com o significado de visualização das ações de conscientização. De acordo com ele, a globalização como possibilidade pode ser realizada “*através de propagandas, panfletos, com intuito de espalhar informações sobre o assunto*” (ALUNO 7, 2021).

Em concordância com essa análise geográfica do Aluno 12, Souza (2015) afirma que a paisagem pode ocultar a essência dos fenômenos. Por isso, operar com esse conceito é importante para analisar as formas-conteúdos e se alcançar a essência do aparente aos olhos do observador.

Entende-se que a mobilização do conceito de paisagem geográfica pelo Aluno 12 foi um mediador semiótico potente para a interpretação das práticas espaciais. O aluno entendeu que a paisagem é uma produção que pode promover a conscientização. Logo, ele propôs que a mediação de informações sobre paisagens em forma de panfletos, por exemplo, pode conscientizar os outros de maneira intencional para construir outra globalização.

Constatou-se a mobilização do conceito de paisagem geográfica como instrumento simbólico potente para a interpretação das práticas espaciais mediante a temática globalização, em conformidade com os argumentos dos alunos 4, 8 e 12 e os fundamentos teóricos de Moreira (2012), Santos (2012b) e Souza (2015).

- **Conceito de região geográfica: elemento do pensamento geográfico mobilizado**

No teste 1, o Aluno 10 mobilizou o conceito de região geográfica como mediador semiótico para interpretar as práticas espaciais frente à temática globalização como fábula com o significado de distribuição em regiões. Para ele, a globalização como fábula “*ela está distribuída por regiões*” (ALUNO 10, 2021). Para dialogar com o argumento do estudante, Haesbaert (2014) defende o conceito de região como instrumento de análise porque permite compreender a diferenciação espacial, tanto de aspectos sociais como naturais. O foco de entendimento depende da intencionalidade da análise em buscar coerência e coexistência nos fenômenos espaciais.

No argumento do Aluno 10, identificou-se que ele mobilizou o conceito de região, pois ele conseguiu interpretar que a globalização como fábula se distribui geograficamente em regiões. Assim, infere-se que o estudante interpretou que esse processo é intencional e concentra elementos diferenciadores nas porções geográficas da realização da globalização como produtora de discursos que alienam regiões e pessoas.

No teste 2, o Aluno 6 mobilizou o conceito de região geográfica como mediador para a interpretar as práticas espaciais mediante a temática globalização como perversidade com o significado de diferenciação de regiões onde se situam ricos e pobres. Para o estudante, a globalização perversa é percebida com “*a concentração de classes pela região central costuma*

*ser da classe média a alta. Assim vemos no mundo como a Europa é bem mais globalizada quanto a Ásia. Assim classes baixas são normalmente periferia”* (ALUNO 6, 2021).

Essa forma de operar do Aluno 6 com o conceito de região por meio de diferenciação de áreas é tratada por Corrêa (2000). Para o autor, a diferenciação de áreas é um dos aspectos que envolve a noção de região geográfica em que se entende as porções espaciais como diferentes umas das outras, ou seja, sempre existem características peculiares diferenciadas.

Evidenciou-se no argumento do Aluno 6 que ele mobilizou o conceito de região geográfica como instrumento potente porque permitiu interpretar as contradições das práticas espaciais na operacionalização da globalização. Ele conseguiu entender que as contradições são diferentes em cada região geográfica, que certas regiões concentram as pessoas mais ricas, e outras, as mais pobres. Essa interpretação é importante em uma análise geográfica em que se preze pelo pensamento geográfico crítico-reflexivo que busque a transformação da sociedade para outras globalizações pautadas na justiça espacial.

No teste 3, o Aluno 22 mobilizou o conceito de região geográfica como mediador para interpretar as práticas espaciais frente à temática globalização como possibilidade com o significado de construção em múltiplas escalas. De acordo com ele, a globalização como possibilidade é possível, porque *“há conexão entre globalização em forma de possibilidade, de forma regional e mundial”* (ALUNO 22, 2021).

Nessa perspectiva do Aluno 22, Haesbaert (2019) afirma que a globalização não advém tão somente da lógica da globalidade, mas que existem as resistências regionais também. Diante dessa situação, o autor afirma que muitos teóricos preferem falar em globalizações, no plural, ao invés de globalização, no singular.

Nesse contexto, Santos (2012b) defende que a globalização deve ser considerada dentro das dinâmicas mais amplas. Sendo assim, o regional e o global devem ser considerados nas análises regionais.

O Aluno 22 mobilizou o conceito de região geográfica para analisar e interpretar as práticas espaciais como possibilidade frente à dinâmica da globalização. Embora o estudante não tenha citado como, mas o fato de reconhecer a existência da possibilidade indica que ele foi capaz de fazer deduções que, mesmo com os desafios, é possível visualizar outras possibilidades em âmbito global e também regional diante da globalização contemporânea.

Os elementos indicadores dos argumentos dos alunos evidenciaram a mobilização do conceito de região geográfica como instrumento simbólico potente para a interpretação das práticas espaciais frente à temática globalização pelos alunos 6, 10 e 22 e em conformidade

teórica com Corrêa (2000), Haesbaert (2014, 2019,) e Santos (2012b).

- **Conceito de lugar: elemento do pensamento geográfico mobilizado**

No teste 1, o aluno 20 mobilizou o conceito de lugar como mediador semiótico para interpretar as práticas espaciais frente à temática globalização como fábula com o significado de diversidade de locais. Para ele, *“a globalização como fábula ocorre em qualquer lugar. Desde a nossa casa até na rua”* (ALUNO 20, 2021).

Nessa mesma compreensão do Aluno 20, que a globalização como influência pode ocorrer em lugares diversos, desde a sua casa. Nesse sentido, Santos (2015) entende que operar com o conceito de lugar significa compreendê-lo que ele exerce um papel revelador sobre a realidade em sua totalidade, pois os pontos das verticalidades (ações hegemônicas) e das horizontalidades (ações não-hegemônicas) revelam muito sobre o mundo no meio geográfico atual.

Santos (2015) afirma ainda que a globalização por meio de forças de comando exerce o poderio político-econômico e cultural nos lugares e nas pessoas, mas ao mesmo tempo deve-se reconhecer a existência da heterogeneidade dos fenômenos e da resistência dos lugares, pois são espaços do acontecer solidário.

Evidenciou-se, assim, que o Aluno 20 mobilizou o conceito de lugar para interpretar as práticas espaciais mediante a globalização como fábula. Ele analisou as situações-problema e compreendeu que as ações da dinâmica da globalização afetam os sujeitos desde as suas moradias, bem como as ruas que circundam suas residências. Assim, operar com o conceito de lugar lhe permitiu entender que, de alguma forma, a globalização impacta na vida cotidiana, nas dimensões materiais-simbólicas.

No teste 2, o Aluno 16 mobilizou o conceito de lugar geográfico como mediador para interpretar as práticas espaciais face à temática globalização como perversidade com o significado de contradições na cidade do Gama, onde ele mora. Para o estudante, a globalização perversa ocorre *“no Gama-DF existe muita desigualdade social e desobrigados nas ruas”* (ALUNO 16, 2021).

Em consonância com essa interpretação do Aluno 16, Moreira (2012) entende o conceito de lugar a partir do nexos estruturante entre as ações verticais e as horizontais que formam uma tensão entre os lugares dos homens rápidos e dos lentos. Nessa relação, na perspectiva de Santos (2014), no mundo globalizado, os lugares são selecionados para a concretização de alguns

projetos e de outros são excluídos, fato que reproduz as desigualdades socioespaciais.

Entende-se que o Aluno 16 mobilizou o conceito de lugar como instrumento potente para interpretar as contradições nas práticas espaciais, pois sua atividade intelectual possibilitou a observação do lugar onde reside, no Gama. Ao compreender que o Gama é seu lugar na dinâmica da totalidade em movimento e que há muitas desigualdades sociais, isso é um dos elementos promotores que fazem com que as pessoas vivam na rua. Assim, a operação intelectual com esse conceito fez com que potencializasse essa interpretação geográfica da dimensão espacial da realidade.

No teste 3, o Aluno 14 mobilizou o conceito de lugar como mediador semiótico para interpretar as práticas espaciais perante a globalização como possibilidade com o significado de apropriação de instrumentos materiais-simbólicos. De acordo com ele, a globalização como possibilidade acontece *“em todos os lugares, principalmente em localidades onde há um grande incentivo na educação e no avanço tecnológico”* (ALUNO 14, 2021).

Em concordância com a interpretação do Aluno 14, sobre a possibilidade de alternativas de outra globalização pelo lugar por meio da apropriação dos instrumentos técnicos, Santos (2014) também acredita na força do lugar, pois, para ele, o lugar é a sede da resistência, da possibilidade de construção de outra globalização que seja justa para todos. Isso porque, segundo Santos (2015), as bases materiais da globalização atual são os sistemas de objetos técnicos. Sendo esses sistemas de objetos mediadores materiais para a circulação do grande capital na lógica da globalização perversa que produz a precariedade nos lugares e em seus atores.

Por outro lado, as novas técnicas podem ser usadas para outros objetivos (SANTOS, 2015). Sendo assim, o autor defende que esses sistemas de objetos podem ser utilizados para outros fundamentos políticos e sociais; logo, para uma outra globalização com justiça espacial. Assim como defende Soja (2010), concorda-se com a argumentação do autor de que a aquisição dos instrumentos, sejam materiais ou simbólicos, é uma grande possibilidade para construir outras alternativas de sociedade em que todos os sujeitos possam ter acesso aos bens produzidos historicamente pela humanidade.

Evidenciou-se no argumento do Aluno 14 que ele mobilizou o conceito de lugar para interpretar as práticas espaciais ao entender a existência de possibilidades de produção de outra globalização justa e que atenda aos anseios da coletividade. Isso ratifica que o conceito de lugar foi potente para a análise e interpretação geográfica da dimensão espacial da realidade.

Portanto, os indicadores nos argumentos dos alunos evidenciaram que a mobilização do

conceito de lugar foi um instrumento simbólico potente para a interpretação das práticas espaciais frente à temática globalização pelos alunos 14, 16 e 20 e em conformidade teórica com Moreira (2012) e Santos (2014, 2015).

Em suma, após a análise dos três testes com as resoluções de situações-problema realizadas no trabalho de campo, constatou-se a manifestação dos elementos indicadores do pensamento geográfico mobilizados pelos alunos do Ensino Médio. Desse modo, pôde-se responder à problemática inicial desta pesquisa: “afinal, em situação prática de experimentação em sala de aula, é possível identificar elementos indicadores estruturantes do pensamento geográfico, conceitos e princípios, mobilizados por alunos do Ensino Médio como instrumentos simbólicos potentes na interpretação de práticas espaciais? Quais?”.

A resposta é sim, foram identificados e constatados nos argumentos dos alunos (frases/palavras) os elementos estruturantes, indicadores da mobilização do pensamento geográfico, tanto nos princípios – localização, distribuição, escala, conexão, rede, extensão, posição – quanto nos conceitos – espaço, território, região, paisagem, lugar. O Quadro 11 apresenta uma síntese desses elementos a partir da atribuição de significados do pesquisador.

**Quadro 11:** Síntese dos conceitos e princípios da Geografia.

<b>Princípios geográficos</b>	
Localização	Defende-se a mobilização do princípio da localização como um instrumento simbólico que potencializa os processos cognitivos de interpretar as práticas espaciais por meio da operação intelectual da noção de onde e seus respectivos desdobramentos de compreensão geográfica da realidade.
Distribuição	Defende-se a mobilização do princípio de distribuição como um instrumento simbólico potente para que se interprete a distribuição dos sistemas indissociáveis de objetos e ações (práticas espaciais).
Escala	Compreende-se que operar com esse instrumento do pensamento geográfico é estabelecer uma atividade semiótica na relação entre as unidades espaciais escolhidas para uma determinada análise: local, regional, nacional e global.
Conexão	Defende-se a mobilização do princípio de conexão como instrumento simbólico potente que amplia a possibilidade de interpretar as práticas espaciais por meio da análise inter-relacionada dos fenômenos, ou seja, as coisas se conectam umas com as outras, nenhum fenômeno é totalmente isolado.
Distância	Defende-se o princípio da distância geográfica como instrumento simbólico a ser mobilizado pelos sujeitos na interpretação do fator distância, que é uma relação de distanciamento qualitativo entre os sistemas de objetivos e ações. Assim, estar perto ou estar longe depende de uma multiplicidade de fatores intermediados por sistemas de objetos na dinâmica do espaço geográfico.
Rede	Compreende-se que a mobilização do princípio da rede geográfica é um instrumento simbólico potente para a interpretação das práticas espaciais,

	uma vez que permite ao aluno mediar suas análises ao operar com os mediadores semióticos de que a ferrovia, a rodovia, o infoviário, o aeroviário, o hidroviário, os cabos elétricos e os cabos de fibra ótica são conectores dos lugares, ao mesmo tempo em que podem excluí-los.
Posição	A mobilização do princípio da posição geográfica é um instrumento simbólico potente porque pode propiciar o entendimento de como a localização de um determinado fenômeno é diferente de outros. Isso porque é influenciada por vários outros elementos posicionados espacialmente para formar um todo em determinado meio geográfico, os quais podem ter condições locais ou serem inseridos na lógica da sociedade globalizada dos atores hegemônicos ou dos atores locais para atender às necessidades de sobrevivência.
Delimitação	Compreende-se que a mobilização do princípio delimitação geográfica é um instrumento simbólico potente a ser mobilizado na escolha de áreas por meio de critérios integrados que levam em consideração múltiplos fatores sociais e naturais integrados na dinâmica do espaço geográfico.
Extensão	Entende-se que a mobilização do princípio da extensão é um instrumento simbólico potente para a análise geográfica por meio da possibilidade de interpretar o tamanho inicial e final de uma porção espacial de um fenômeno na dinâmica geográfica da sociedade
<b>Conceitos geográficos</b>	
Espaço	Compreende-se que o conceito de espaço geográfico, ao mesmo tempo em que é o objeto da Geografia, é também um instrumento simbólico potente para a análise, interpretação e atuação frente às práticas espaciais de forma crítico-reflexiva. Sendo assim, a mobilização desse conceito é importante para a compreensão dos fenômenos espaciais com o significado de constituir-se como um conjunto híbrido de sistemas de objetos (materiais-simbólicos) e sistemas de ações (práticas espaciais).
Território	Compreende-se que o território é constituído por um conjunto de ações sociais na dinâmica espacial, por meio da relação de poder na apropriação e produção do espaço geográfico. Assim, defende-se como um instrumento simbólico que pode ser mobilizado pelos sujeitos, entre esses, os jovens escolares, para fazerem análises e atuarem frente às práticas espaciais.
Paisagem	Entende-se que mobilizar o conceito de paisagem geográfica potencializa a interpretação das formas-conteúdos das práticas espaciais. Por isso, defende-se a mobilização do conceito de paisagem como instrumento simbólico para a interpretação da forma-conteúdo das práticas espaciais de modo crítico-reflexivo.
Região	Compreende-se que a mobilização do conceito de região permite entender que a superfície da terra se apresenta com múltiplas diferenciações de áreas na dinâmica do espaço geográfico. Sendo assim, cada porção do espaço não é igual à outra, sempre existem características específicas que as diferenciam, tanto de ordem físico-naturais quanto sociais. Desse modo, defende-se a mobilização desse conceito como instrumento simbólico potente para a interpretação das práticas espaciais de forma crítica.
Lugar	Entende-se o conceito de lugar como local integrado de eventos tempo-espaciais na dinâmica das práticas espaciais cotidianas, mediadas por instrumentos materiais-simbólicos. Nele, é onde ocorre a experimentação do



	<p>vivido, que se viabiliza por relações objetivas-subjetivas na relação socioespacial. Além disso, o lugar é o ponto das interseções das relações escalares entre o local-global, bem como um o locus da multiplicidade da coexistência de histórias e forças de atuação, seja dos atores hegemônicos ou não hegemônicos. Essa sua constituição múltipla e coexistente de histórias e forças lhe permite ser aberto ao porvir (novas histórias, relações e configurações geográficas). Por isso, defende-se esse conceito como um instrumento simbólico potente para que os sujeitos possam mobilizá-lo a fim de compreender as práticas espaciais cotidianas.</p>
--	---

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2022).

A mobilização desses elementos foi essencial para que os estudantes, ao serem estimulados por situações-problema, conseguissem interpretar práticas espaciais frente às influências da globalização como fábula, como perversidade e como possibilidade.

Em primeiro lugar, referente à temática globalização como fábula, os alunos, ao mobilizarem os elementos estruturantes do pensamento geográfico como mediadores simbólicos, interpretaram que ela se realiza, principalmente, por ações intencionais dos atores hegemônicos por meio de propagandas, discursos e uso da mídia para divulgar interesses específicos e que a narrativa dominante na lógica de reprodução do capital é a de que todos e em todo o mundo podem ter acesso aos benefícios propiciados pelos avanços tecnológicos e aos demais bens produzidos historicamente pela humanidade.

Em segundo lugar, referente à temática globalização como perversidade, os alunos conseguiram mobilizar elementos do pensamento geográfico como mediadores simbólicos para interpretar contradições na globalização da forma como ela é, contraditória, desigual e competitiva. Isso porque foi possível evidenciar nos argumentos escritos pelos estudantes que interpretaram que nas práticas espaciais existem situações de desigualdade de acesso aos bens materiais/imateriais, o que provoca marginalização e precarização de lugares e seus sujeitos que os produzem na vida cotidiana.

Em terceiro lugar, referente à temática globalização como possibilidade, os alunos conseguiram também mobilizar elementos estruturantes do pensamento geográfico como mediadores simbólicos para analisar as situações-problema e interpretar alternativas em prol de produzir uma globalização justa para todos nas práticas espaciais. Esses argumentos dos estudantes sobre a interpretação da globalização contemporânea como fábula, como perversidade e como possibilidade se aproxima da proposta de Santos (2013, 2014, 2015) escolhida como recorte metodológico da temática utilizada nesta pesquisa, pois a globalização é um processo complexo e com muitas nuances.

Constatou-se que essa escolha metodológica, nas três dimensões da globalização proposta por Santos (2015), foi fundamental para que fosse realizada a produção dos dados, análise, interpretação e discussão dos resultados. Assim, pode-se apontar novas e outras possibilidades de pesquisas com potencial enorme a ser explorado cientificamente ao se utilizar essas três dimensões da globalização – fábula, perversidade e possibilidade.

Além disso, constatou-se que problematizar, sistematizar e sintetizar a temática globalização nessas três dimensões com alunos do Ensino Médio potencializou a mobilização do pensamento geográfico dos estudantes. Assim, essa temática deve ser garantida no currículo escolar da Educação Básica, pois é um recurso de mediação simbólica potente na construção e na mobilização de conceitos que contribuem para a produção de uma outra globalização com justiça espacial.

Cavalcanti (2013b) corrobora com essa constatação quando afirma que os conteúdos da Geografia na escola são recursos mediadores para além da realidade imediata, pois eles são instrumentos do pensamento geográfico dos estudantes. Nesse entendimento, os conteúdos são meios que possibilitam a análise geográfica porque extrapolam a realidade empírica dos estudantes ao se reunir condições de se estabelecer relações do imediato com o mediato nas operações intelectuais propiciadas com a mobilização dos elementos do pensamento geográfico.

A utilização do percurso didático proposto por Cavalcanti (2019) foi primordial para que se pudesse orientar metodologicamente as ações de estímulo à mobilização, tanto na realização da oficina como na aplicação dos testes. Além disso, os resultados desta pesquisa também estão associados ao método (visão), baseado no materialismo histórico-dialético, aos procedimentos e às técnicas que foram operacionalizadas na pesquisa.

O estímulo direcionado intencionalmente com perguntas geográficas orientadas com princípios geográficos selecionados para problematizar a temática globalização foi central para que os alunos pudessem mobilizar os elementos do pensamento geográfico. Essa constatação é reforçada por Vygotsky (2009), Leontiev (2014) e Luz Neto (2019, 2022). Para Vygotsky (2009, p. 160), “não pode surgir nenhuma atividade endereçada a um fim sem que existam o objetivo e o problema que aciona e orienta esse processo”.

Para Leontiev (2014), a atividade psíquica deve ser direcionada para atingir um motivo, uma vez que ele é a finalidade pela qual o sujeito se mobiliza objetivamente para concluí-lo. Assim, compreende-se a necessidade das atividades didático-pedagógicas serem direcionadas com motivo-objetivo mediado por conteúdos e operacionalizadas pelo método adotado pelo professor.

Assim, propõe-se que a ação do professor de Geografia seja orientada com a seguinte sugestão: motivo-objetivo-conteúdo-método. Motivo diz respeito à justificativa/explicitar para o aluno do porquê aquele conteúdo selecionado para a aula ser importante; o objetivo é a finalidade geral da atividade de ensino no desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual do estudante, por meio do conteúdo; e, por fim, o método trata-se de perspectiva de visão de mundo, de ciência e de ensino do professor de Geografia mobilizada para problematizar, sistematizar e experimentar o que foi trabalhado na atividade de ensino.

No ensino de Geografia, Luz Neto (2019, 2022) evidenciou a relevância da atividade direcionada e os impactos nos processos de ensino e aprendizagem quando não existe o estímulo orientado. Isso porque o autor fez um estudo com dois professores de Geografia em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental sem ter interferido com estímulos intencionais para que eles pudessem mobilizar os conceitos e princípios orientados em suas aulas. Isso porque foram feitas observações e aplicações de entrevistas sem orientar o direcionamento da mobilização desses elementos geográficos para serem mobilizados pelos docentes em suas estratégias pedagógicas.

Por isso, os resultados foram surpreendentes, pois, de um lado, um dos professores formado em um contexto em que, possivelmente, não teve essa discussão sobre a importância dos conceitos e princípios estruturadores do pensamento geográfico, quais seriam esses elementos e como mediar para que os alunos mobilizassem tais elementos. O resultado mostrou que esse docente operou com os elementos do pensamento geográfico em suas aulas de maneira limitada em suas estratégias pedagógicas (LUZ NETO, 2019, 2022).

Já o outro professor que realizou os cursos de graduação e de mestrado em uma universidade que tem forte discussão sobre o Ensino de Geografia conseguiu operar com os conceitos e princípios geográficos de modo mais potente nas aulas observadas (LUZ NETO, 2019, 2022). Desse modo, caso no início da pesquisa o pesquisador tivesse realizado uma oficina pedagógica para direcionar seu motivo-objetivo orientando os dois docentes sobre a importância de se mobilizar os conceitos e princípios em suas aulas, a mobilização desses elementos e outros poderia ter aparecido nas aulas observadas de modo mais constante e potente.

Sendo assim, constatou-se que, para que seja potencializada a mobilização de elementos do pensamento geográfico, é importante a criação e a organização de condições didático-pedagógicas de modo direcionado para atingir motivos educacionais. Nesse sentido, faz-se necessário orientar o estímulo para que os alunos mobilizem os conceitos e princípios estruturantes por meio dos conteúdos. A pesquisa apontou que fazer perguntas geográficas

sobre o conteúdo a ser trabalhado nas aulas de Geografia a partir dos princípios lógicos mostrou-se um caminho potencializador da mobilização do pensamento geográfico.

Portanto, a pesquisa atingiu seu objetivo de identificar elementos indicadores estruturantes do pensamento geográfico mobilizados por estudantes do Ensino Médio em seus argumentos (frases/palavras). Tais evidências documentais, em diálogo com os fundamentos teóricos, comprovaram a defesa da tese de que a mobilização de elementos estruturantes do pensamento, conceitos e princípios, são instrumentos simbólicos potentes para a interpretação das práticas espaciais de forma crítico-reflexiva.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A ideia da pesquisa surgiu das reflexões acadêmicas do autor em grupos de pesquisa, eventos científicos e experiência em sala de aula enquanto professor de Geografia da Educação Básica, há mais de uma década, e das constatações da pesquisa de mestrado defendida em dezembro de 2019. Tais relações evidenciaram debates sobre a indicação da potencialidade da mobilização do pensamento geográfico por meio dos seus elementos estruturantes, conceitos e princípios lógicos.

Frente a isso, emergiu a necessidade de continuidade da pesquisa no doutorado em razão do seguinte questionamento: “afinal, em situação prática de experimentação em sala de aula, é possível identificar elementos indicadores estruturantes do pensamento geográfico, conceitos e princípios, mobilizados por alunos do Ensino Médio como instrumentos simbólicos potentes na interpretação de práticas espaciais? Quais?”.

Para responder a essa questão problematizadora, analisaram-se elementos indicadores do pensamento geográfico mobilizado para a interpretação de práticas espaciais por alunos da 3ª série do Ensino Médio, em duas escolas públicas do Gama, no Distrito Federal, em 2021. Para tanto, além da pesquisa bibliográfica, realizou-se mediação pedagógica em campo para a produção de informações empíricas, por meio de uma oficina pedagógica, aplicações de questionários e testes com os estudantes.

Os resultados apontaram que a discussão sobre o conceito de práticas espaciais ainda está em construção e merece mais pesquisas. Parte-se da compreensão de que as práticas espaciais são ações sociais espacialmente localizadas e realizadas por diversos atores sociais, mediadas por sistemas de instrumentos materiais-simbólicos. Elas produzem, reproduzem, apropriam-se e organizam o espaço geográfico.

Assim, a pesquisa contribui nesse debate central para a compreensão dos sistemas de ações na dinâmica dos fenômenos espaciais, principalmente ao dar destaque ao papel dos instrumentos mediadores simbólicos, sem esquecer os sistemas de instrumentos materiais, pois esses instrumentos (materiais-simbólicos) são elementos que potencializam as práticas espaciais para a produção e a organização do espaço geográfico.

As práticas espaciais tornam-se mais complexas com as interferências do processo de globalização contemporânea. Tais influências dizem respeito aos impactos provocados pelas ações, principalmente dos atores hegemônicos em diversas dimensões da realidade – econômica, política e cultural. Nesse contexto, defende-se a tese de que a mobilização de elementos estruturantes do pensamento geográfico, conceitos e princípios lógicos, são instrumentos simbólicos potentes para a interpretação das práticas espaciais de maneira crítico-reflexiva.

A Geografia enquanto componente curricular do Ensino Médio contribui para a aquisição e mobilização dos elementos do pensamento geográfico pelos estudantes que possibilitam instrumentalizá-los intelectualmente. Essa possibilidade de estímulo foi realizada e constatada nesta pesquisa, por meio do trabalho pedagógico com o conteúdo globalização, que foi problematizado ao se criar/organizar situações de laboratório simbólico para a experimentação da mobilização dos elementos do pensamento geográfico com situações-problema orientadas com perguntas geográficas, baseadas em princípios geográficos (localização, escala, distribuição, conexão, rede). Esses princípios, por sua vez, foram essenciais para que os alunos mobilizassem elementos do pensamento geográfico para a interpretação de práticas espaciais por intermédio da temática globalização.

Sobre os sujeitos da pesquisa, alunos da 3ª série do Ensino Médio de duas escolas públicas do Gama, ao serem questionados sobre os conhecimentos prévios e da importância da Geografia na escola, obtiveram-se os seguintes resultados. Em primeiro lugar, com relação à importância do ensino de Geografia, a maior parte respondeu que sim, a disciplina é importante, e para sustentar suas defesas eles correlacionaram a contribuição da Geografia à capacidade de tomada de consciência, cidadania, conhecimento do mundo, entendimento, localização, senso crítico, entre outros.

Em segundo lugar, em relação à mobilização dos conhecimentos da Geografia, constatou-se que os alunos consideram a mobilização dos conhecimentos geográficos importante. A mobilização atribuída pelos estudantes foi diversa, como: localizar, compreender, formação ampla, capacidade de debater, interpretar dados e pôr em prática o saber.

Em terceiro lugar, pediu-se um exemplo em que o estudante mobilizou conhecimentos geográficos. Eles apresentaram exemplos de mobilização em práticas espaciais em viagens, situar-se, explicar o espaço geográfico, debates, estudos, globalização e orientação.

Em quarto lugar, foi perguntado se a globalização pode influenciar na vida deles. Eles argumentaram que sim, e deram destaque à influência no mundo, expansão econômica, às tecnologias, à ajuda no futuro, à dependência tecnológica, à criação de emprego e ao desemprego. Concorde-se também com os estudantes, pois o diálogo com os fundamentos teóricos e a experiência empírica mostram que a globalização contemporânea sob a ótica da influência do capitalismo tem interferido nas práticas espaciais. Basta ir a um cinema no Brasil para constatar esse fato, pois grande parte dos filmes é estrangeira, em especial da indústria norte-americana - Hollywood. Além de muitas franquias de cinemas pertencerem a empresas estrangeiras, os refrigerantes, geralmente, são de marcas globalizadas, entre outros aspectos. Assim, poder-se-ia ter mais filmes diversificados, investir em cinemas populares e estimular outros produtos alimentícios locais-nacionais.

Os argumentos dos alunos no questionário trazem também uma importante evidência de possíveis mudanças no ensino de Geografia, pois constatou-se que os alunos compreendem a importância da Geografia para a vida cotidiana, trazendo exemplos de mobilização do pensamento geográfico. Desse modo, considera-se que não se pode generalizar que os alunos não gostam de Geografia e que não veem sentidos em seus conteúdos.

Desse modo, por meio do recorte metodológico de duas instituições de educação e 22 alunos do EM esta pesquisa é um exemplo de que pode haver movimentos de mudança da perspectiva da Geografia enquanto o rótulo dessa disciplina for de decoreba e não fizer sentido para os estudantes, pois os resultados apontam que, de alguma forma, existem práticas educativas que contribuem para o desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes da rede pública de ensino do Gama. Muitos desses estudantes têm consciência, dentro de suas possibilidades, de entendimento da potencialidade da apropriação e da mobilização do pensamento geográfico.

A mediação didático-pedagógica no campo, por meio do estímulo no método de dupla estimulação e no percurso didático – problematização, sistematização e experimentação –, permitiram, respectivamente: fundamentar teoricamente a perspectiva de estímulo e orientá-lo para a mobilização dos elementos do pensamento geográfico na experimentação por meio da resolução de situações-problema. Indica-se essa forma de mediação com estímulo operacionalizada na pesquisa como uma possibilidade de procedimento metodológico para

pesquisas e para atividades de ensino de Geografia.

As situações-problema foram planejadas antecipadamente e intencionalmente para atingir determinados objetivos da pesquisa, sendo fatores essenciais para obtenção dos resultados. Isso porque orientou a atividade intelectual dos alunos na resolução de problemas de práticas espaciais diante da temática globalização. Sendo assim, constatou-se a relevância de a mediação didático-pedagógica ser intencional e direcionada pelo docente para que se desenvolva e estimule a mobilização do pensamento geográfico do aluno. Pois, caso contrário, pode limitar o desenvolvimento, bem como a mobilização do pensamento geográfico ou até mesmo deixar de acontecer. Isso porque os humanos precisam criar-adquirir os instrumentos simbólicos para mobilizá-los.

Com relação à mediação pedagógica, cabe-se destacar que os resultados são fruto da operacionalização intencional com um método, seus procedimentos metodológicos realizados e os sujeitos pesquisados. Nesse sentido, com a mobilização com outros métodos, procedimentos metodológicos, a não estimulação de modo direcionado/intencional e a aplicação com outros sujeitos, os resultados poderiam ser outro. Por exemplo, ao se operar com outros conceitos e princípios com crianças do Ensino Fundamental I ou com licenciandos em Geografia e pedir-lhes que façam uma análise sem direcioná-los com perguntas geográficas, supõe-se que a identificação da mobilização do pensamento geográfico poderia se dar de outras formas, estar ausente ou se apresentar de maneira limitada.

Dentro das escolhas metodológicas, destacam-se as escolhas dos elementos estruturantes do pensamento geográfico, baseado na classificação do geográfico brasileiro Ruy Moreira, na obra *Pensar e ser em Geografia*. No entanto, identificaram-se ao longo da pesquisa outros elementos estruturantes que também podem ser mobilizados para a interpretação das práticas espaciais, tais como conceitos (meio geográfico, natureza, segregação socioespacial, gênero de vida, meio técnico-científico-informacional, campo, cidade, componentes físico-naturais, formação socioespacial, geograficidade, clima, relevo, vegetação, processo, forma, função, estrutura, dois circuitos da economia, migração, dinâmica populacional, segregação socioespacial, outros) e princípios (analogia, causalidade, diferenciação, ordem, descrição, observação, unidade, entre outros).

Em virtude da potencialidade apresentada, indica-se o método mobilizado nesta pesquisa, que é o de estimular a mobilização de elementos do pensamento geográfico por meio do trabalho pedagógico com o conteúdo como potente para o ensino de Geografia escolar na Educação Básica, mas que se abre uma possibilidade de os docentes, por meio de suas autorias,

construírem também seus projetos metodológicos autorais para estimular a mobilização do pensamento geográfico e que sejam orientados em elementos estruturantes do pensamento geográfico mobilizados nesta pesquisa ou em outros fundamentos e elementos geográficos.

Esta tese de doutorado é somente um dos exemplos dessa possibilidade de autoria docente, já que a relação nas práticas educativas em sala e as constatações da pesquisa de mestrado do pesquisador apontam que esses trabalhos autorais já são desenvolvidos em sala de aula, mas muitas vezes não são publicados academicamente.

É importante o professor de Geografia ter a clareza de que a mediação por meio dos conteúdos escolares é semiótica porque representa a realidade. Essa representação não é a realidade imediata, mas se aproxima dela em virtude de tratar-se do real-pensado, que é um meio simbólico possibilitador para que se desenvolva e estimule a mobilização de conceitos e princípios geográficos – instrumentos do pensamento geográfico.

Ao se ter tal consciência, o docente pode trabalhar orientado pelos conteúdos geográficos sem excluir outras alternativas, como o trabalho de campo, os experimentos de laboratórios, as multimídias, a música, a arte, a pedagogia dialógica, os projetos pedagógicos, a realidade empírica dos escolares, a situação geográfica, a pedagogia dos projetos, os projetos de extensão, entre outras.

Na aplicação dos testes, ao serem estimulados em situações de laboratório criadas pelo pesquisador por meio do conteúdo globalização a resolverem situações-problema, os alunos foram capazes de interpretar práticas espaciais de forma crítico-reflexiva ao mobilizar elementos do pensamento geográfico. Essas situações de laboratório criadas pelo pesquisador foram experimentais e potencializaram a mobilização do pensamento geográfico dos estudantes.

Cabe destacar que o estímulo com perguntas geográficas, baseadas em princípios lógicos, foi primordial para que os alunos operassem com os elementos do pensamento geográfico, pois caso isso não tivesse acontecido, possivelmente os resultados seriam outros, poderia não ter acontecido ou ter ocorrido de maneira limitada.

Evidenciou-se a mobilização de princípios lógicos (localização, delimitação, conexão, extensão, rede, escala, posição) e conceitos (espaço, território, paisagem, lugar, região). Esses elementos foram instrumentos simbólicos, os quais permitiram a instrumentalização semiótica dos alunos para a interpretação das práticas espaciais de modo potente. Isso porque os elementos do pensamento geográfico propiciaram a possibilidade de realização de múltiplos processos cognitivos, como identificar, analisar e interpretar práticas espaciais na resolução de situações-



problema mediante as influências da globalização contemporânea.

Assim, a mediação simbólica com os elementos do pensamento geográfico possibilitou o trânsito semiótico na atividade intelectual do pensamento geográfico dos alunos entre passado, presente e perspectiva de futuro – o devir.

Constatou-se nas argumentações dos estudantes que, ao se mobilizar um elemento do pensamento geográfico, outros elementos são acionados. Assim, pode-se afirmar que os elementos do pensamento geográfico não são mobilizados de maneira isolada, mas em redes de sistemas conceituais – princípio, princípio-princípio, princípio-conceito; conceito, conceito-princípio, conceito-conceito; entre outros conceitos e princípios para além da escolha metodológica desta pesquisa.

Na presente pesquisa buscou-se de modo específico identificar indicadores peculiares de cada elemento, mas em cada elemento identificado, em uma análise geral, aparecem outros aspectos estruturantes do pensamento geográfico do aluno. Assim, nos argumentos dos estudantes foi possível identificar diversos elementos do pensamento geográfico em um mesmo posicionamento para resolver um determinado problema.

Logo, o aluno não pensa somente com um princípio ou somente com um conceito, uma vez que um elemento pode desdobrar-se em um movimento sistêmico em redes conceituais, que é dialético e funciona em espiral, cheio de idas e vindas. Em outras palavras, o desenvolvimento e a mobilização do pensamento geográfico não é uma linha reta, tampouco existe uma hegemonia de um único elemento, eles se complementam.

Na pesquisa, ao se estimular os alunos por perguntas geográficas com princípios lógicos, promoveu-se o desdobramento sistêmico em redes conceituais que propiciaram diversos processos cognitivos operados com esses elementos do pensamento geográfico, entre outros. Essa operacionalização do pensamento geográfico em redes de sistemas conceituais foi constatada à medida que os princípios lógicos foram surgindo como bases articuladoras que propiciaram a operação intelectual, tanto com outros princípios quanto com outros conceitos geográficos.

Quanto à mobilização dos princípios lógicos, evidenciou-se o desdobramento de diversos indicadores de processos cognitivos nos argumentos dos alunos, como:

- Localização geográfica: identificar objetos espacialmente; entender contradições nas localizações geográficas; observação da diversidade espacial; entender a influência da localização na qualidade de vida das pessoas; entender a força da localização geográfica sobre os fenômenos espaciais; identificar a

localização de objetos como tecnologias, entre outros;

- Distribuição geográfica: compreender que a distribuição geográfica dos sistemas de objetos é desigual; interpretar que a globalização concentra os benefícios produzidos pela humanidade; apreender que a distribuição das coisas é intencional; apontar que a distribuição dos sistemas de objetos pode definir e redefinir as práticas espaciais, entre outros processos cognitivos.
- Escala geográfica: compreender que a escala geográfica pode ser subdividida em regional, estadual, nacional e global; estabelecimento de relação entre escala local e global; entender que os fenômenos geográficos podem acontecer em porções espaciais, entre outros;
- Conexão geográfica: entendimento de que tudo deve ser visto em suas interligações; estabelecimento de relações entre produção de perversidade relacionadas à globalização e seus impactos geográficos; conexão ao indicar a distribuição de recursos e a produção de outra globalização, entre outros;
- Distância geográfica: entender as contradições do encurtamento de distância por meio de propagandas; a ausência de objetos aumenta as distâncias geográficas para se relacionar diante da globalização capitalista e, por conseguinte, implica na dificuldade de condições de sobrevivência, entre outros;
- Rede geográfica: um meio para promover fluxos; instrumento de poder para estabelecer conexões; meio que pode incluir ou excluir, entre outros;
- Extensão geográfica: entendimento de abrangência do fenômeno da globalização local e global; interpretação das práticas espaciais como ocorrência em porções territoriais variáveis; o entendimento sobre como se dá a expansão e a delimitação de áreas para a gestão ou dominação de territórios, entre outros;
- Posição geográfica: identificação de concentração de pontos em áreas centrais das cidades; entender que a posição geográfica de elementos são potencializadores da globalização e tendem a se concentrar em portos, aeroportos, rodovias, entre outros; redação
- Delimitação geográfica: delimitar áreas com critérios administrativos para se promover ações globais; delimitar políticas públicas; entender que os humanos agem nas suas práticas espaciais de maneira seletiva; delimitar tarefas em prol de igualdade social, entre outros processos cognitivos propiciados pela atividade intelectual do pensamento geográfico.

Já em relação à mobilização dos conceitos geográficos evidenciaram-se múltiplos indicadores de processos cognitivos na argumentação dos alunos, a saber:

- Espaço geográfico: entendimento dos fenômenos espaciais dentro da totalidade em movimento; apreensão do espaço vivido, percebido, concebido; compreensão de produção mediada (objetos) do espaço geográfico, entre outros;
- Território geográfico: entendimento de que as ações intencionais podem promover mudanças; entender a dimensão política das práticas espaciais; a apropriação de instrumentos técnicos tem poder para mediar a transformação social, entre outros;
- Região geográfica: compreensão da diferenciação espacial, tanto de aspectos sociais como naturais; entendimento da produção das contradições e possibilidades são diferentes em cada região geográfica, entre outros;
- Paisagem geográfica: entender que as formas são construídas, mutáveis e alteráveis; percepção visual das contradições e possibilidades; percepções de ações de conscientização geográfica, entre outros;
- Lugar geográfico: entendimento das diversidades locais; interpretação de que as ações da dinâmica da globalização afetam os sujeitos desde os seus lugares de moradia; entendimento de possibilidades de alternativas de outra globalização pelo lugar por meio da apropriação dos instrumentos técnicos, entre outros processos cognitivos propiciados pela atividade intelectual do pensamento geográfico.

Dada a constatação da mobilização de diversos atos do pensamento geográfico dos estudantes, é importante salientar que a instrumentalização simbólica vai além das operações cognitivas, pois a operação simbólica também é constituída de emoções. Assim, quando os alunos mobilizam o pensamento geográfico, incluem-se também aspectos emocionais que não foram foco da pesquisa, mas são acionados quando se precisa analisar ou atuar frente a situações-problema nas práticas espaciais.

Portanto, evidenciou-se que os alunos do Ensino Médio mobilizaram conceitos-princípios, elementos estruturantes do pensamento geográfico, como instrumentos simbólicos potentes para a interpretação das práticas espaciais de forma crítico-reflexiva. Por isso, indica-se o estímulo à mobilização dos elementos do pensamento geográfico, conceitos e princípios lógicos, como método para o ensino de Geografia porque instrumentaliza simbolicamente os sujeitos a interpretarem as práticas espaciais de forma crítico-reflexiva.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi. Revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALENCAR, Ana Carolina; RENGIFO-HERRERA, Francisco José Rengifo. Mealtimes, Development and Semiosis form the triadic approach on Early Childhood Education. **International journal of Child Care and Education Policy Mealtimes, Development and Semiosis form the triadic approach on Early Childhood Education**, 2020b. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/337059890\\_Mealtimes\\_Development\\_and\\_Semiosis\\_form\\_the\\_triadic\\_approach\\_on\\_Early\\_Childhood\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/337059890_Mealtimes_Development_and_Semiosis_form_the_triadic_approach_on_Early_Childhood_Education). Acesso em: 9 set. 2020.

ALMEIDA, Cecília Cardoso de; MARTINS, Elvio Rodrigues; SILVA, José Luiz Barcelos da. A ciência geográfica e o ensino de Geografia dos anos 1980 aos dias atuais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 18, 2019. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/747>. Acesso em: 31 jan. 2022.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. As geografias oficial e invisível do Brasil: algumas referências. **GEOUSP (Online)**. São Paulo, v. 19, n. 2, p. 374 – 390, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/102810/105686>. Acesso em: 29 jan. 2022.

ARAGÃO, W. A. **A escala geográfica e o pensamento geográfico: experiências com jovens escolares do ensino médio**. 2019. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

BARDIN, Laurence. **A análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Neto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Emídio. **A produção da globalização como fábula**.

BRAINFACTS. **Lóbulo Frontal**. 2022. Disponível em: Disponível em: [https://www.brainfacts.org/3d-brain#intro=false&focus=Brain-cerebral\\_hemisphere-frontal\\_lobe](https://www.brainfacts.org/3d-brain#intro=false&focus=Brain-cerebral_hemisphere-frontal_lobe). Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Brasília. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_1\\_10518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_1_10518.pdf). Acesso em: 01 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Brasília. Ministério da Educação. Brasília. **O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**. Brasília: Capes, 2022d. Disponível em: <https://www-periodicos-capes.gov.br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/quem-somos.html>. Acesso em: 8 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, estabelece**

as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília- DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 11 out. 2018.

CANDIOTTO, Kleber Bez Birolo. Fundamentos epistemológicos da teoria modular da mente de Jerry A. Fodor. **Trans/Form/Ação**: Revista de Filosofia. v. 31, n. 2, p. 119-135, 2008. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/985/888>. Acesso em: 8 abr. 2022.

CARLI, Eden Correia. Argumentar cientificamente: perspectivas e investigações para o ensino de Geografia Escolar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v. 10, n. 20, p. 520-540, jul./dez., 2020. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/822/488>. Acesso em: 30 set. 2021.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Raciocínio geográfico e a Teoria do Reconhecimento na formação do professor de Geografia. **Revista Signos Geográficos**, Goiânia, v. 1, 2019. p. 18-20. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59197/33478>. Acesso em: 26 abr. 2022.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venâncio Majer. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Iná Elias de. O problema da escala. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs). **Geografia: conceitos e temas**. 15ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2012. p. 117-140.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia Escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social. In: SILVA, Eunice Isaias da; PIRES, Lucineide (Org.). **Desafios da didática de Geografia**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2013b. p. 45- 68.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18. ed. Campinas-SP: Papyrus Editora, 2013a.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O trabalho do professor de geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. In: ASCENÇÃO, Valéria R. de O. *et al.* (Orgs). **Conhecimentos da geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017. p. 100-123.

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

CAVALCANTI, Lana de Souza. Contribuições do pensamento geográfico para o ensino e a pesquisa. In: PINHEIRO, Antônio Carlos Pinheiro; ALMEIDA, David Luiz Rodrigues de (organizadores). **Contribuições do pensamento geográfico para o ensino e a pesquisa**. Goiânia: C & A Alfa Comunicação, 2021. p. 16-27. Disponível em: <https://editoraalfa.com.br/pages/e-books>. Acesso em: 17 jan. 2022.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A relação de professores e alunos com os conhecimentos geográficos. In: CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Matheus Marchesan (Orgs.).

**Geografia Escolar:** diálogo com Vigotski. Goiânia: C & A Alfa Comunicação, 2022a. p. 13-33.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Olhar a paisagem com a mediação do pensamento geográfico: aprendizagem potente para o mundo contemporâneo. **Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales**. n. 10, p. 42-58, 2022b. Disponível em: <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/reidics/article/view/4237>. Acesso em: 4 mar. 2022.

CHARLOT, Bernard. A mobilização no exercício da profissão docente. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 7, n. 13, jan./jul. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1655>. Acesso em: 18 ago. 2021.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2020.

CHRISTAN, Patrícia; SOUZA, Vanilton Camilo de. Prática espacial cotidiana no processo de significação da aprendizagem em Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v. 10, n. 20, p. 223-240, jul./dez., 2020. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/767/459>. Acesso em: 11 dez. 2021.

CIRQUEIRA, José Vandério; SPOSITO, Eliseu Savério. **Geograficidade:** modo de ser, experiência e prática espacial. Curitiba: Appris, 2019.

CLAUDINO, Guilherme dos Santos. **Raízes e constelações do saber geográfico acadêmico brasileiro:** o conhecer e o pensar na condição de nervuras. 2019. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, 2019. 601 f. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192153>. Acesso em: 11 ago. 2021.

CLAVAL, Paul. **A terra dos homens**. Tradução Domitila Madureira. 1. ed. 2ª impressão. São Paulo: Contexto, 2015.

COPATTI, Carina. **Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático:** percursos para a educação geográfica. 2019. Tese (doutorado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí), 2019. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/6056>. Acesso em: 20 de marc. 2021.

COPATTI, Carina. Pensamento pedagógico-geográfico e o ensino de Geografia. **Revista Signos Geográficos**. v. 2, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/65204>. Acesso em: 21 jan. 2022.

COPATTI, Carina. O pensamento geográfico na formação de professores na docência em Geografia. In: PINHEIRO, Antonio Carlos Pinheiro; ALMEIDA, David Luiz Rodrigues de (organizadores). **Contribuições do pensamento geográfico para o ensino e a pesquisa**. Goiânia: C & A Alfa Comunicação, 2021. p. 28-40. Disponível em:

<https://editoraalfa.com.br/pages/e-books>. Acesso em: 17 jan. 2022.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CORRÊA, Roberto Lobato. Posição geográfica de cidades. **Revista cidades**. v. 1, nº 2, 2004. 31-323. Disponível em:

<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/cidades/article/view/12545/8035>. Acesso em: 25 set. 2021.

CORRÊA, Roberto Lobato. Diferenciação sócio-espacial, escala e práticas espaciais.

**Cidades**. v. 4, n. 6, p. 62-72, 2007. Disponível em:

<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/cidades/article/view/12795/8363>. Acesso em: 20 set. 2021.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave da Geografia. *In*: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 15<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2012a. p. 15-47.

CORRÊA, Roberto Lobato. Redes geográficas: reflexões sobre um tema persistente. **Revista Cidades**. v. 9, n. 16, 2012b. Disponível em:

<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/cidades/article/view/12033/7730>. Acesso em: 6 out. 2021.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS

SOCIOECONÔMICOS. **Pesquisa nacional da Cesta Básica de Alimentos**. São Paulo:

Dieese, 2021. Disponível em:

<https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/analiseCestaBasicaAnteriores.html>. Acesso em: 29 jan. 2022.

DIAS, Leila Christina. Redes: emergências e organização. *In*: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p. 141-164.

DIEESE. DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS

SOCIOECONÔMICOS. **Pesquisa nacional da Cesta Básica de Alimentos**. São Paulo:

Dieese, 2021. Disponível em:

<https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/analiseCestaBasicaAnteriores.html>. Acesso em: 29 jan. 2022.

DISTRITO FEDERAL (GDF). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

**Currículo em movimento da Educação Básica: Ensino Médio**. Brasília: SEEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL (GDF). Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Atlas do**

**Distrito Federal 2020**. Brasília: Codeplan, 2020. Disponível em:

<http://www.codeplan.df.gov.br/atlas-do-distrito-federal-2020/>. Acesso em: 8 mar. 2021.

DORTZBACH, Denilson *et al.* Delimitação geográfica da área da IG erva-mate do Planalto Norte Catarinense. **Research, Society and Development**.v. 9, n. 10, 2020. Disponível em:

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:kD6qvl52cUgJ:https://rsdjournal.or>

[g/index.php/rsd/article/download/8769/7857/123344+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br.](https://www.scielo.br/j/rbla/a/4rPGQDHD7bQzFNjckswKXdr/?lang=pt)

Acesso em: 3 mar. 2022.

DUTRA NETO, Claudionor *et al.* Delimitação geográfica para a denominação de origem do café do planalto de Vitória da Conquista. VIII SEAGRUS - Semana de Agronomia - UESB, 2017, **Anais...** Vitória da Conquista - BA: UESB, 2017. p. 1-5.

FERREIRA, Dina Maria Martins. Do semelhante ao mesmo, do diferente ao semelhante: sujeito, ator, agente e protagonismo na linguagem. **Revista brasileira de linguística aplicada**. v. 17, n. 4, p. 619-640, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/4rPGQDHD7bQzFNjckswKXdr/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2020.

FONSECA, Valdelúcio; CARACRISTI, Isorlanda. Os princípios geográficos e suas relações com a consolidação da ciência geográfica. **Revista homem, espaço e tempo**. v. 3, n. 2, 2009. Disponível em: <https://rhet.uvanet.br/index.php/rhet/article/view/73>. Acesso em: 2 set. 2021.

FONSECA, Vitor da. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. A prática do ensino de geografia através de oficinas pedagógicas. **Revista Faz Ciência**. v. 4, n. 1, p. 103, 2002. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/7466/5522>. Acesso em: 27 mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLLEDGE, Reginald G. The nature of geographic knowledge. **Annals of the Association of American geographers**. v. 92, n. 1, p. 1-14, 2002. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-8306.00276>. Acesso em: 3 fev. 2021.

GOMES, Paulo César da Costa. *In*: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p. 49-76.

GOMES, Paulo César da Costa. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GONZÁLEZ, Rafael de Miguel. Del pensamiento espacial al conocimiento geográfico a través del aprendizaje activo con tecnologías de la información geográfica. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**. v. 4, n. 2, p. 7-13, jul./dez., 2015. Disponível em: <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/668>. Acesso em: 20 dez. 2020.



HAESBAERT, Rogério; PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A nova des-ordem mundial**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

HAESBAERT, Rogério. Região, regionalização e regionalidade: questões contemporâneas. **ANTARES**. n° 3. jan./jun., 2010. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/416>. Acesso em: 27 set. 2021.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite**: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HAESBAERT, Rogério. Conceitos fundamentais da Geografia. **GEOgraphia**. Niterói. vol. 21, n° 45, 2019: jan./abr. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/28995/16836>. Acesso em: 17 set. 2021.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HOBBSAWM, Eric. **Globalização, democracia e terrorismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. 2013. 1 vídeo (13 min). **O que tem o cérebro humano de tão especial?** TEDGlobal, 2013. Disponível em: [https://www.ted.com/talks/suzana\\_herculano\\_houzel\\_what\\_is\\_so\\_special\\_about\\_the\\_human\\_brain/transcript?autoplay=true&language=pt](https://www.ted.com/talks/suzana_herculano_houzel_what_is_so_special_about_the_human_brain/transcript?autoplay=true&language=pt). Acesso em: 21 ago. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. **Necessidade de trabalhar e desinteresse são os principais motivos para abandono escolar**. IBGE, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28286-necessidade-de-trabalhar-e-desinteresse-sao-principais-motivos-para-abandono-escolar>. Acesso em: 31 jan. 2022.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace). 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2006.

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Farias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexei. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83.

LEONTIEV, Alexei N. Atividade, consciência e personalidade. 2014. Tradução de Marcelo José de Souza e Silva. **Marxists internet archiveem**. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/index.htm> Acesso em: 6 fev. 2021.

LACOSTE, Yves. **A Geografia- isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Tradução Maria Cecília França. 19.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Educativa**. Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago., 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/313941644\\_A\\_teor%C3%ADa\\_do\\_ensino\\_para\\_o\\_developimento\\_humano\\_e\\_o\\_planejamento\\_de\\_ensino](https://www.researchgate.net/publication/313941644_A_teor%C3%ADa_do_ensino_para_o_developimento_humano_e_o_planejamento_de_ensino). Acesso em: 30 mar. 2022.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. Tradução Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Ícone, 1990.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. **O desenvolvimento do raciocínio geográfico na aula de Geografia: desafios e possibilidades do professor**. 2019. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38280>. Acesso em: 23 marc. 2022.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. **Mobilização do pensamento geográfico: práticas educativas de professores de Geografia no Ensino Fundamental**. Goiânia: C & A Alfa Comunicação, 2022. Disponível em: <https://editoraalfa.com.br/pages/e-books>. Acesso em: 18 mar. 2022.

MAIA, Humberto Cordeiro Araujo; ARAÚJO, Joseane Gomes; SAAB, Thiago Bueno. Escola sem partido: contradições, disputas, e sentido no ensino de Geografia. **GEOgraphia**. v. 23, n. 51, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/45516/29625>. Acesso em: 16 jan. 2022.

MENDES, Luís César Castrillon; RIBEIRO, Renilson Rosa. “América” e ensino de história no Brasil: invenções e redescobertas. **Revista Labirinto (UNIR)**, v. 22, p. 24-50, 2015. Disponível em: [https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=Am%C3%A9rica%E2%80%9D+e+ensino+de+hist%C3%B3ria+no+Brasil%3A+inven%C3%A7%C3%B5es+e+redescobertas.&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Am%C3%A9rica%E2%80%9D+e+ensino+de+hist%C3%B3ria+no+Brasil%3A+inven%C3%A7%C3%B5es+e+redescobertas.&btnG=). Acesso em: 01 jun. 2022.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. *In*: LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003. p. 174-214.

MARTINS, Elvio Rodrigues. O pensamento geográfico é Geografia em pensamento? **GEOgraphia**. Rio de Janeiro. v. 18, n. 37, p. 61-79, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13758/8958>. Acesso em: 16 jan. 2022.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Trad. Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

MENEZES, Victória Sabbado; KAERCHER, Nestor A. Trajetórias metodológicas de uma pesquisa em ensino de geografia: uma análise das concepções teóricas e da epistemologia da prática do professor de Geografia. In: PESSÔA, Vera Lúcia Salazar; RÜCKERT, Aldomar Arnaldo; RAMIRES, Julio Cesar de Lima (Organizadores). **Pesquisa qualitativa, aplicação em Geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2017. p. 262-286.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MORAES, Antônio Carlos Robert de. **Geografia**: pequena história crítica. 21. ed. São Paulo: Annablume, 2007.

MORAES, Jerusa Vilhena de. **A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania**: uma proposta para o ensino de geografia. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2010.

MORAES, Jerusa Vilhena de. As pesquisas em ensino de geografia no Brasil: para onde devemos ir? **Signos Geográficos**, Goiânia-GO. v.1, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/58902>. Acesso em: 26 abr. 2022.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa. Vygotsky e a construção de sistemas conceituais. In: CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Matheus Marchesan (Orgs.). **Geografia Escolar**: diálogo com Vygotsky. Goiânia: C & A Alfa Comunicação, 2022. p. 75-92.

MOREIRA, Ruy. As categorias espaciais da construção geográfica das sociedades. **GEOgraphia**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 15-32, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13397/8597>. Acesso em: 1º set. 2021.

MOREIRA, Ruy. Categorias, conceitos e princípios lógicos para (o ensino e o método de) uma geografia dialeticamente pensada. In: VALE, José Misael Ferreira do *et al.* **Escola pública e sociedade**. São Paulo: Saraiva, 2002. p. 194-203.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015a.

MOREIRA, Ruy. **O pensamento geográfico brasileiro**: as matrizes originárias. São Paulo: contexto, 2015b.

- MOREIRA, Ruy. Uma ciência das práticas e saberes espaciais. **Rev. Tamoios**. São Gonçalo. ano 13, n. 2, p. 26-43, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/30458>. Acesso em: 2 abr. 2022.
- MOREIRA, Ruy. **Espaço, corpo do tempo: a construção geográfica da sociedade**. Rio de Janeiro: Consequência, 2019.
- MOREIRA, Ruy. **O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes de renovação**. v. 2. 2. ed. São Paulo, 2021.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **VIGOTSKY: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1996.
- PEIXOTO, Joana. Tecnologias e relações pedagógicas: a questão da mediação. **Revista de Educação Pública**. v. 25, n. 59/1, p. 367-379, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3681/2579>. Acesso em: 28 mar. 2022.
- PESSÔA, Vera Lúcia Salazar. Geografia e pesquisa qualitativa: um olhar sobre o processo investigativo. **Geo UERJ**. Rio de Janeiro. ano 14, n. 23, v. 1, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/3682>. Acesso em: 15 fev. 2021.
- PINO, Angel. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotsky**. São Paulo: Cortez, 2005.
- POZO, Juan Ignacio. **Aquisição de conhecimento: quando a carne se faz verbo**. Trad. Antonio Feltrin. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUINCAS, André Luiz Nascimento; LEÃO, Vicente Paula; LADEIRA, Francisco Fernandes. Construção do raciocínio geográfico: conceitos e práticas na escola. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. v. 8, n. 16, p. 112-129, 2018. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/548>. Acesso em: 29 dez. 2021.
- RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Trad. Maria Cecília França. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- SANTOS, Luline Silva Carvalho. **Pensamento Geográfico: o desafio da formação inicial em Geografia**. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, 2020. Disponível em: [Biblioteca Digital de Teses e Dissertações: Pensamento geográfico: o desafio da formação inicial em geografia](#) acesso em: 26 ago. 2020.
- SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1988.
- SANTOS, Milton. **Um dos maiores geógrafos brasileiros disserta sobre globalização e o**

**papel do intelectual na política nacional.** Youtube. 1h26m23s. TV Cultura, 1997. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xPfkIR34law>. Acesso em: 7 fev. 2022.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem.** 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012a.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia nova:** da crítica da geografia a uma geografia crítica. 6.ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012b.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo:** globalização e meio técnico-científico-informacional. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo. Razão e emoção. 4ª. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 25. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020.

SCHATZKI, Theodore R. Spaces of practices and of large social phenomena. **Undisciplinary journal of social sciences:** Espace Temps. Net, le 24, 2015. Disponível em: <https://www.espacestems.net/en/articles/spaces-of-practices-and-of-large-social-phenomena/>. Acesso em: 4 nov. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec.** São Paulo. v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 14 mar. 2021.

SILVA, Aparecido L.; CERDAN, Veloso; C. Q., Delphine, V. (2010). Delimitação geográfica da área: homem, história e natureza. *In:* CERDAN, Claire Marie; BRUCH, Kelly Lissandra; SILVA, Aparecido Lima da. **Curso de propriedade intelectual e inovação do agronegócio:** Módulo II. Indicação geográfica. 2ª ed. Brasília: MAPA, Florianópolis: SEAD/UFSC/FAPEU, 2010. p. 130-156.

SILVEIRA, Maria Laura. Uma situação geográfica: do método à metodologia. **Revista Território.** v. 6, n. 6, 1999. p. 21-28. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:B4ojhyqrMaIJ:https://edisciplinas.u.br/mod/resource/view.php%3Fid%3D3181184+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. acesso em : 13 maio 2021.

SIMONSEN, Kirsten. Practice, spatiality and embodied emotions: an outline of a geography of practice. **Human affairs.** v. 17, n. 2, p. 168-181, 2007. Disponível em: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=272471>. Acesso em: 4 mar. 2020.

SOJA, Edward W. **Seeking spatial justice**. London: University of Minnesota Press, 2010.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

SPINK, Mary Jane; FREZZA, Rose Mary. Práticas discursivas e produção de sentido: a perspectiva da psicologia social. *In*: SPINK, M. J. (Org). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. Aproximações teóricas e metodológicas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013. p. 1-21. Disponível em: [https://www.dropbox.com/s/8doiy1qqvef7z0s/SPINK\\_Praticas\\_discursivas\\_e\\_producao\\_FIN\\_AL\\_CAPA\\_NOVA.pdf](https://www.dropbox.com/s/8doiy1qqvef7z0s/SPINK_Praticas_discursivas_e_producao_FIN_AL_CAPA_NOVA.pdf). Acesso em: 21 fev. 2022.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e filosofia**: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

STERNBERG, Roberto. **Psicologia cognitiva**. Trad. Roberto Cataldo Costa. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STERNBERG, Roberto. **Psicologia cognitiva**. Tradução por Ana Maria Dalle Luche, Roberto Galman. 5. ed. São Paulo: Cengage Learning Edições Ltda., 2010.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, 32(93), 175-195, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152621/149092>. Acesso em: 21 ago. 2021.

TAO Wei; CAI, Shaoyan; YU, Xiaochen. The emotional reconstruction and spatial practices of mobilizing family: A perspective from mobility. **Acta Geographica Sinica**. v. 74, n. 6, p. 1252-1266, 2019. Disponível em: <http://gb.oversea.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?filename=DLXB201906014&dbcode=CJFD&dbname=CJFDTEMP>. Acesso em: 10 ago. 2020.

TEIXEIRA, João de Fernandes. **Mente, cérebro e cognição**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009.

TURKER, Hank. **Os 10 novos bilionários do mundo**. Acesso em: 21 de abril de 2021. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-money/2021/04/os-10-novos-bilionarios-da-onda-das-spacs/#foto1>. Universidad Gabriela Mistral, 2012. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:PUuOdqhpmBkJ:robinalexander.org.uk/wp-content/uploads/2019/12/Alexander-Visiones-de-Education.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 2 mar. 2021.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. A questão do meio na pedologia. **PSICOLOGIA USP**. São Paulo, 2010b, 21(4), 681-701. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022>. Acesso em: 17 out. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 3-20.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010a.

WULF, Andrea. **A invenção da natureza**: a vida e as descobertas de Alexander Von Humboldt. Trad. Renato Marques. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2016.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e sociedade**. Campinas. v. 28, n. 101, 2007. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 3 fev. 2022.

## **ANEXOS**



## Anexo A – Memorando da SEEDF



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL  
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA  
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - EAPE



Memorando Nº 021/2021 – EAPE

Brasília, 26 de março de 2021.

Para: **Coordenação Regional de Ensino do Gama**  
Assunto: **Autorização para realização de pesquisa**

Senhor(a) Diretor(a),

Encaminhamos autorização de solicitação de pesquisa de DANIEL RODRIGUES SILVA LUZ NETO, Doutorando do Programa da Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília – UnB.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola, com profissionais e alunos, dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e alunos é necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS nº466/2012, e quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Atenciosamente,

**DANILO LUÍZ SILVA MAIA**

Matrícula 181.204-1

DIRETOR

Diretoria de Organização do Trabalho  
Pedagógico e Pesquisa – DIOP/EAPE

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE  
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-071  
Telefone: 3901-2378

## Anexo B – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
E SOCIAIS DA UNIVERSIDADE DE  
BRASÍLIA - UNB



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A MOBILIZAÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO DE ALUNOS DA 3 SÉRIE DO ENSINO MÉDIO: a interpretação de práticas espaciais do processo de globalização na resolução de situações-problema em escolas do Gama-DF

**Pesquisador:** DANIEL RODRIGUES SILVA LUZ NETO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 48524521.1.0000.5540

**Instituição Proponente:** Programa de Pós Graduação em Geografia

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.923.781

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O Pesquisador apresentou o Termo de Assentimento e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais ou responsáveis que estavam pendentes.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BRASÍLIA, 22 de Agosto de 2021

---

Assinado por:  
**MARCIO CAMARGO CUNHA FILHO**  
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900  
UF: DF Município: BRASÍLIA  
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep\_chs@unb.br

## **APÊNDICES**

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



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

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e Termo de Assentimento Livre Esclarecido - TALE**

Prezado aluno (a), você está sendo convidado para participar da pesquisa *Mobilização do Pensamento Geográfico na Interpretação de Práticas Espaciais por Alunos do Ensino Médio*. Queremos saber se você pode participar da pesquisa, que tem como objetivo analisar elementos indicadores da mobilização do pensamento geográfico na interpretação de práticas espaciais, por alunos do Ensino Médio em escolas públicas no Gama-DF.

A participação nesta pesquisa é voluntária e será feita em instituições públicas de ensino do Gama-DF, por meio de um questionário, participação de uma oficina e resolução de três situações-problema sobre o conteúdo da globalização. Posteriormente, o material coletado será analisado por meio da técnica de análise de conteúdo e discutido de acordo com os fundamentos teóricos pertinentes ao objetivo da pesquisa.

A realização dessas intervenções é segura, mas é possível ocorrer riscos, como: constrangimento, mudanças no comportamento dos alunos durante as três fases da pesquisa e medo de exposição ou de julgamentos. Para assegurar a sua participação, você receberá todos os esclarecimentos antes e no decorrer da pesquisa.

Asseguramos o rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo (a). Assim, o participante será denominado dentro da pesquisa de um número, exemplo, A1, A2, A3, B1, B2, B3 (...).

Há coisas boas que podem acontecer, como contribuição para a formação de professores de Geografia; contribuição social a partir do momento que se identifique elementos indicadores da mobilização do pensamento geográfico na interpretação de práticas espaciais em situações-problema.

Quando terminarmos a pesquisa, os resultados serão divulgados no site do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília (UnB). Em caso de dúvida, entre em contato com o pesquisador responsável – DANIEL RODRIGUES SILVA LUZ NETO – telefone: (61)9-82846169, e-mail: [danieltabuleiro1@gmail.com](mailto:danieltabuleiro1@gmail.com), currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4209547032778929>.

Este projeto foi submetido à Plataforma Brasil no Comitê de Ética em Pesquisa de Ciências Humanas e Sociais (CEPCHS) da Universidade de Brasília. CAAE: 48524521.10000.5540, número do Comprovante: 070425/2021. Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma com o pesquisador responsável e a outra com o(a) senhor(a).

---

Assinatura do participante ou responsável

---

Assinatura do pesquisador

Apêndice B – 1ª etapa da pesquisa de campo– caracterização das escolas



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

**Apêndice B - 1ª etapa da pesquisa de campo – caracterização das escolas selecionadas da rede pública do Gama-DF .**

**Orientando:** Daniel Rodrigues Silva Luz Neto

**Orientador:** Dr. Néio Lúcio de Oliveira Campo

**Título do projeto:** A mobilização do pensamento geográfico na interpretação de práticas espaciais por alunos do Ensino Médio

**Objetivo do questionário:** Caracterizar as escolas selecionadas para a realização da pesquisa da rede pública do Gama-DF.

1. Ente federativo: Distrito Federal; Região administrativa do Gama.
2. Nome da escola: informação sigilosa conforme explicitado no código de ética da universidade e do memorando de aprovação da pesquisa: A ou B.
3. Localização: marque um x. ( ) área urbana central  
( ) área urbana periférica
4. Nível e modalidade de ensino ministrado na escola:  
 ( ) Ensino Médio regular  
 ( ) Ensino Médio Integral
5. História da instituição (não citar o nome da instituição).

Dependências	Quantidade	Utilização marque um (x)		Caso a resposta for não, justifique-a.
		Sim	Não	
Diretoria				
Secretaria				
Sala de professores				
Sala de coordenação pedagógica				
Sala de orientação educacional				
Sala de leitura ou biblioteca				

Sala de TV e vídeo				
Sala de informática				
Sala de multimeios				
Sala de ciências/laboratório				
Auditório				
Sala de aula				
Almoxarifado				
Depósito de material limpeza				
Dispensa				
Refeitório				
Recreio coberto				
Quadra de esportes descoberta				
Quadra de esportes coberta				
Circulações internas				
Cozinha				
Área de serviço				
Sanitário dos funcionários				
Sanitário dos alunos				
Vestiário dos alunos				
Sanitário para portadores de necessidades especiais				

Apêndice C – 1ª etapa da pesquisa de campo – caracterização dos alunos



**Apêndice C - 1ª etapa da pesquisa de campo – caracterização dos alunos de 3º ano de Ensino Médio em escolas públicas do Gama-DF**

**Orientando:** Daniel Rodrigues Silva Luz Neto

**Orientador:** Dr. Néio Lúcio de Oliveira Campo

**Título do projeto:** A mobilização do pensamento geográfico na interpretação de práticas espaciais por alunos do Ensino Médio

**Objetivo do questionário:** Caracterizar perfil dos alunos da 3ª série do Ensino Médio participantes da pesquisa em duas escolas públicas do Gama-DF

EIXO 1: ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS

1. Qual é a sua idade?

16 anos     17 anos     18 anos     Acima de 18 anos

2. Qual é o seu sexo?

Masculino     Feminino     Lgbtqi+   

3- Qual é a sua cor/raça/etnia autodeclarada?

Preto(a)     Branco(a)     Indígena     Pardo(a)     Amarela     Outro:\_\_\_\_\_.

4- Mora em que tipo de moradia?

Própria     Alugada     Cedida     Mora na rua     outro tipo (especifique):\_\_\_\_\_

5- Qual é a sua renda familiar *per capita*?

Menor que 1 salário-mínimo (R\$ 1.100).     De 1 a 2 salários mínimos (R\$ 2.200)

De 2 a 3 salários mínimos (R\$ 2.200-R\$ 3.300)     De 3 a 4 salários mínimos(R\$ 3.300-4.400)

De 3 a 4 salários mínimos(3.300- 4.400)     Acima de 4 salários mínimos (R\$ 4.400).

EIXO 2: ENSINO DE GEOGRAFIA: CONHECIMENTOS PRÉVIOS E IMPORTÂNCIA SOCIAL DA GEOGRAFIA

6) Fale sobre a importância do ensino de Geografia na sua vida.

---

7) A mobilização dos conhecimentos da Geografia é importante para você? Por quê?

---

8) Cite um exemplo em que você mobilizou conhecimentos geográficos.

---

9) A globalização atual pode influenciar na sua vida? Por quê?

---

10) Os conhecimentos do ensino de Geografia são relevantes para compreender as influências da globalização? Por quê?

---

---



Apêndice D – 3ª etapa da pesquisa



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

**Apêndice F** - 3ª etapa da pesquisa - análise dos dados

**3.1 Primeiro procedimento da análise de dados:** identificação dos códigos (presença/ausências) nas frases, por meio da leitura flutuante nos trabalhos dos alunos das escolas A e B.

**Quadro 12:** Procedimento de leitura flutuante para identificar códigos.

EIXO 1	Princípios lógicos geográficos	EIXO 2	Conceitos geográficos
	Localização		Espaço
	Distribuição		Território
	Escala		Paisagem
	Conexão		Lugar
	Distância		Região
	Rede		
	Extensão		
	Posição		
	Delimitação		

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2020), baseando-se na classificação de Moreira (2015, p. 116-117).

**3.2 Segundo procedimento da análise de dados:** produção de quadros analíticos com as categorias - princípios lógicos e conceitos geográficos.

**Quadro 13:** Procedimento de produção de quadros analíticos com as categorias da produção de dados.

Alunos	EIXO 1	EIXO 2
	Princípios geográficos	Conceitos geográficos
Aluno 1		
Aluno 2		
Aluno 22		

Fonte: Elaborado por Luz Neto (2021).

**3.3 Terceiro procedimento da análise de dados: discussão dos resultados.**

**Quadro 14:** Procedimento da discussão dos resultados em dois eixos.

EIXO I	EIXO II
Princípios lógicos	Conceitos estruturantes
Localização, distribuição, escala, conexão, distância, rede, extensão, posição e delimitação	Espaço, território, paisagem, região, lugar

Fonte: Elaborado por Luz Neto (2021).