



GT – 08: Geografia e apropriação urbana: ensino de cidade e das comunidades tradicionais

**CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA COLABORATIVA NA
CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE ENSINO DE GEOGRAFIA A
PARTIR DO ESPAÇO PÚBLICO DA CIDADE**

Wellington Gabriel de Borba
Mestrando da Universidade Federal de Goiás
wellingtonborba@gmail.com

RESUMO: Este relato aborda a construção de uma proposta de ensino de Geografia que se baseia no espaço público da cidade. O objetivo é desenvolver no aluno um pensamento geográfico e destacar a contribuição da Geografia para a cidadania. A pesquisa, realizada em colaboração com professores, incorpora imediatamente o novo conhecimento produzido à prática docente. Além disso, o estudo explora a relação entre espaço público, direito à cidade e cidadania, resultando em um mapa de conteúdos relacionados ao espaço público e uma proposta didática. Por fim, a pesquisa se revela uma estratégia valiosa para a formação contínua do professor, preservando sua autonomia nas práticas pedagógicas e o controle sobre o conhecimento transmitido.

Palavras-chave: Cidadania, Pensamento Geográfico, Percorso Didático

1. INTRODUÇÃO

A cidade é o espaço vivido da maioria da população brasileira desde o Censo de 1960, o que faz com que ela tenha uma importância jamais vista como realidade espacial das pessoas. Por outro lado, segundo Maricato (2021), a cidade é uma categoria ausente enquanto ponto de partida nas reivindicações dos movimentos sociais urbanos, das pesquisas acadêmicas que investigam os problemas urbanos, bem como dos partidos políticos que se propõem a representar os trabalhadores, que constituem a classe social mais afetada por esses problemas. Tudo isso é chamado pela autora de analfabetismo geográfico ou urbano.

O analfabetismo é uma ideia que remete à escola, que é entendida como a instituição social onde não só se adquire o conhecimento necessário da leitura e escrita, mas também para pensar a realidade através de disciplinas escolares como a Geografia. Neste contexto, a cidade

como uma forma do espaço, que é objeto explícito da Geografia, entende-se que essa disciplina, dentro de um projeto de educação para a cidadania, contribui com o fim do analfabetismo urbano.

Na relação entre cidadania, ensino de Geografia e analfabetismo urbano, adiciona-se também o espaço público da cidade como dimensão espacial acessível a todos e que pode ser apropriada pelo professor de Geografia dentro de uma proposta de educação cidadã, o que nem sempre é contemplado. Além do mais, tal relação tem pressupostos teóricos e práticos que precisam ser seguidos para que possa ser efetivada, sendo objetivo desse trabalho apontar alguns desses deles. Entre os pressupostos está pesquisa colaborativa como abordagem democrática de construção do conhecimento, o mapa de conteúdos associando ciência e valores éticos e morais, além de um plano de aulas que parta de problemas vividos pelos alunos.

Desta forma, entende-se que este trabalho pode contribuir com o processo reflexivo de professores e pesquisadores, especialmente do ensino de Geografia, e que entendem que parte da solução dos problemas urbanos envolve a educação sobre a cidade, especificamente na dimensão do espaço público, não só como tema de ensino, mas também como espaço a ser apropriado pelo professor em sua meta de educação para a cidadania.

A metodologia adotada para se alcançar tais objetivos compreende os pressupostos da pesquisa qualitativa (Deslauries; Kérisit, 2012) tendo em vista que essa modalidade fornecesse abordagens adequadas para a compreensão de objetos sociais e humanos, que são singulares e cujo adequado entendimento é alcançado a partir da compreensão de seus elementos das relações que eles fazem entre si. No contexto desta pesquisa, os objetos são a elaboração de um mapa de conteúdos e de plano de aula estruturado na problematização, sistematização e síntese, duas abordagens fundamentadas em Diáz, Pórlan e Navarro (2017) e Cavalcanti (2019) respectivamente. Tendo em vista que esses objetos são construções coletivas, foram adotados os fundamentos da pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2016), que é uma pesquisa participante direcionada para professores. Nela inexistente hierarquia entre pesquisador e professor, sendo as deliberações dialogadas e negociadas. O pesquisador atua delimitando o problema, definindo objetivos, propondo procedimentos, analisando os dados e publicando-os. O professor atua fornecendo elementos para o problema, produzindo os dados da pesquisa e incorporando os novos conhecimentos à sua práxis, o que também faz da pesquisa colaborativa um componente

da formação continuada para o docente. Por fim, este trabalho realizou a pesquisa bibliográfica para fundamentar a estruturar os conceitos empregados.

2. A CIDADANIA E O ENSINO DE GEOGRAFIA

A cidadania é um conceito ambíguo e que pode ser definida como o conjunto dos direitos sociais, políticos e civis (Carvalho, 2019) e pelo direito de participação nas lutas sociais em prol de novos direitos (Benevides, 1994). Também é entendida como um elemento sem o qual inexistiria a democracia. Neste contexto, entende-se que uma das justificativas sociais da pesquisa e do ensino da Geografia seja a contribuição de seu conhecimento às lutas sociais por direitos e a fundamentação do debate democrático para elas realizarem. De forma aprofundada, o conhecimento geográfico é a compreensão dos conceitos científicos que fundamentam essa disciplina e que forma o pensamento geográfico.

Para Cavalcanti (2019), o pensamento geográfico é objeto de estudo, muitas vezes implícito, dos geógrafos, pesquisadores e professores, através das pesquisas e do ensino da Geografia. Embora um pensamento geográfico complexo seja algo pertinente aos geógrafos, entende-se que uma forma simplificada pode e deve ser ensinada na escola, como forma de permitir a todos compreender a realidade e os seus problemas através da Geografia.

O ensino voltado à formação do pensamento geográfico não tem relações diretas com a cidadania, mas seus elementos podem dar embasamentos às pessoas quando elas se inserem nos debates sociais a respeito dos problemas espaciais (Cavalcanti; Souza, 2019). Já Barahona e Palacios (2019) afirmam que o pensamento geográfico contribui com a cidadania por possibilitar ao aluno se identificar com sua comunidade e espaço, gerando senso de respeito e responsabilidade, também por dar embasamentos científicos para a compreensão do espaço e dos problemas vivenciados nele, além de catalogar e organizar mentalmente a informação para acioná-la durante os debates públicos sobre os problemas espaciais.

O pensamento geográfico é uma perspectiva fundamentada na Teoria Histórico-Cultural – THC (Cavalcanti, 2019). Nela a ciência é considerada cultura, pois se trata de um produto do trabalho humano e transmitido de uma pessoa para outra, pela sociedade através, por exemplo,

da escola (Leontiev, 1978). Desta forma o pensamento geográfico é objeto cultural, pois suas bases são as mesmas que fazem da Geografia uma ciência.

Na THC, o pensamento também é um objeto da cultura pois, conforme Vygotsky (2021), a realidade é algo externo e que independe do indivíduo, sendo o pensamento a representação dela que é criada pela mente humana. Cada objeto da realidade é representado com um conceito, geralmente uma palavra, sendo que os conceitos são elaborações sociais, aprendidos de forma cotidiana ou científica.

Os conceitos cotidianos se formam espontaneamente, através da convivência direta da criança com as pessoas ao seu redor. Conforme a criança se desenvolve, o conceito cotidiano se torna mais complexo, mesmo assim faz uma representação falsa da realidade, geralmente associada às percepções próximas e concretas. Já os conceitos científicos, representam a realidade de forma verdadeira, ainda que seus objetos sejam distantes e são abstratos. Na escola, cabe ao professor ensinar os conceitos científicos de sua respectiva disciplina, o permite ao aluno representar a realidade com uma ciência (Vygotsky, 2021). No caso da Geografia, convém reforçar, essa representação é o pensamento geográfico (Cavalcanti, 2019).

O ensino de conceitos científicos requer abordagens adequadas. A simples descrição e memorização do significado de um conceito são ineficazes. O professor deve mediar o uso desses conceitos pelo aluno, permitindo que ele aplique operações mentais como análise, comparação, diferenciação, classificação e ordenamento. Além disso, é fundamental compreender que um conceito adquire significado quando inserido em um sistema composto por outros conceitos e que o aprendizado do aluno é condicionado pelo desenvolvimento de seu cérebro (Vygotsky, 2021).

3. A CIDADE E O ESPAÇO PÚBLICO

A cidade é referenciada aqui como algo que, desde sua fundação no período neolítico, mudou suas funções várias vezes. Embora seu espaço esteja subordinado à exploração capitalista atualmente, ela nunca perdeu uma de suas principais características: ser uma obra social. Essa característica, que envolve a participação de todos os habitantes na construção da cidade, é a base do direito à cidade. Segundo essa filosofia, todos que vivem na cidade têm

direito a ela, independentemente de suas classes sociais, condições econômicas ou origens, sem qualquer tipo de discriminação (Lefebvre, 2011).

O direito à cidade se manifesta de muitas formas, pois além de morar, também compreende a cidade para trabalhar, estudar, ter saúde, se encontrar, criar, conviver, se aventurar, festejar, ter segurança etc. Trata-se de uma forma de ler a cidade em seu contexto, identificando nela todos os mecanismos de exclusão, desigualdade e injustiça, principalmente dos mais pobres, e de propor por meio da democracia soluções para esses problemas.

Arendt (2004) considera o espaço público fundamental para a democracia, pois é nele que a política se concretiza. Nesse espaço, o indivíduo transcende as questões familiares e, ao interagir com os outros, constrói sua identidade como parte da sociedade. A democracia se estabelece quando todos têm igualdade de direitos para participar, opinar, votar e ser votado. Por outro lado, a ausência desse espaço público está associada à origem de regimes totalitários e ao consumismo, caracterizados pela violência, autoritarismo e falta de empatia.

Apesar do ideal de direito à cidade e do espaço público como instâncias de realização da democracia, a realidade nas cidades capitalistas é contraditória. Segundo Lefebvre (2011), a cidade moderna é essencialmente capitalista, subordinada aos interesses econômicos das empresas. Essa subordinação orienta a construção de edifícios de luxo no centro, onde o terreno é mais valorizado e o lucro é maior, enquanto os menos favorecidos são relegados à periferia, quando há moradia disponível para eles. Em países capitalistas periféricos, como o Brasil, essa desigualdade é ainda mais acentuada.

O interesse de empresas, como imobiliárias e incorporadoras, não se limita apenas a determinar onde e para quem novas moradias são construídas. Ele também molda o ordenamento da cidade como um todo. A cidade capitalista não é apenas um local de consumo; é um espaço de consumo. As intervenções urbanas, como a construção de vias e espaços públicos, bem como o planejamento dos bairros, visam favorecer a cidade como um espaço voltado para o consumo de mercadorias. Isso se reflete, por exemplo, na priorização de shoppings centers em detrimento do comércio de rua e na construção de avenidas para automóveis particulares, em detrimento de investimentos em transporte coletivo. Essas escolhas acentuam o individualismo na vida urbana.

Na relação entre a cidade e o capital, o espaço público também é apropriado pelos agentes econômicos, distorcendo seu propósito original em prol do lucro. Segundo Serpa

(2008), essa apropriação ocorre em diversos espaços públicos, incluindo praças e parques nas grandes cidades. Por exemplo, o Estado investe mais em áreas valorizadas por incorporadoras, imobiliárias e shoppings centers, privatizando esses espaços. Além disso, a implantação de espaços públicos em locais inacessíveis para pessoas mais pobres, devido a formas excludentes de acesso (como falta de transporte coletivo ou acesso via prédios privados), também contribui para essa privatização simbólica. Grupos marginalizados, pertencentes a classes sociais inferiores, são excluídos por mecanismos velados, como diferenças na linguagem, vestimenta, religião e preferências culturais.

Com isso, convém concluir, que mesmo que se idealize para todos o direito à cidade e o espaço público tenha, por essência ser local de encontro, aceitação e de construção de um senso de comunidade, apesar das diferenças, na cidade capitalista a ordem do lucro através do consumo, vão em sentido contrário, assinalando a desigualdade, exclusão e o individualismo. Esse padrão põe em risco a cidadania e com ela a democracia.

4. A PROPOSTA DE ENSINO DE GEOGRAFIA A PARTIR DO ESPAÇO PÚBLICO DA CIDADE

Esta discussão tem como objetivo apresentar parte dos elementos de uma proposta didática para o ensino de Geografia no espaço público da cidade com meta a formação cidadã, pois reconhece que isto é uma contribuição para o esforço social de combate ao analfabetismo e às desigualdades urbanas. Dentre os resultados parciais, está a pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2016), a produção de um mapa de conteúdos fundamentado em Díaz, Porlán e Navarro (2017) e um plano de aula fundamentado no percurso didático de Cavalcanti (2019).

Conforme já referenciado, a pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2016) é uma pesquisa participativa direcionada a professores fundamentada no diálogo e na democracia, aspectos que também são orientadores da cidadania expressa no direito à cidade e na forma de apropriação dos espaços públicos. Também se baseia na incorporação dos novos conhecimentos gerados de forma imediata pelo professor, além de que é uma modalidade também assentada na perspectiva de Vygotsky (2021), o sócio construtivismo, de que o conhecimento de uma pessoa, no caso

um pesquisador ou professor, ao ser compartilhado com o grupo poderá ser aprendido pelos demais, tornando aquele conhecimento algo coletivo.

Tendo em vista, foram visitadas escolas públicas no município de Goiânia e convidados alguns professores de Geografia, desde que eles atendessem o critério de serem formados na disciplina, atuarem profissionalmente lecionando ela e aceitassem, em conjunto com a escola, em participar dela de forma anônima e voluntária. Entre avanços e recuos, a pesquisa se efetivou no primeiro semestre de 2024, com um professor voluntário, ao qual foi atribuído o pseudônimo Dalton, de um colégio estadual localizado na periferia de Goiânia – GO. O convite a este professor foi efetivado após o pesquisador explicar o desenho da pesquisa e o professor concordar com a metodologia, o que foi formalizado com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o TCLE.

Uma vez iniciada a pesquisa, uma versão prévia de um plano de ações – com datas, atividades e objetivos – foi apresentado ao professor Dalton, que teve total autonomia para fazer alterações. Com o plano acordado, o pesquisador realizou encontros para conhecer o perfil acadêmico e profissional do professor, além de conhecer seus conceitos de cidadania, ensino de Geografia e de espaço público, bem como apresentar parte dos conceitos até então considerados nesta pesquisa, isto serviu para a sintetização do referencial empregado aqui. Convém destacar que essa abordagem permitiu saber que o professor costuma ler, estando naquele momento estudando a obra *Se a cidade fosse nossa* publicado por Joice Berth (2023), além de apontar para o pesquisador o emprego em suas aulas dos conceitos de necropolítica e decolonização.

Após os encontros entre pesquisador e professor, nos quais foram discutidos os conceitos de espaço público, direito à cidade e cidadania, o professor optou por iniciar aulas para sensibilizar e problematizar o tema com os alunos. Essa estratégia revelou-se crucial para o andamento do cronograma.

Nos encontros seguintes, o pesquisador sugeriu para a organizar a fundamentação teórica do percurso didático a construção de um mapa de conteúdos fundamentado na proposta de Díaz, Porlán e Navarro (2017). Segundo os autores, o conhecimento é constituído por conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Os *conceituais* são os conteúdos decorrentes da ciência que fundamenta o conhecimento a ser ensinado, os *procedimentais* são raciocínios e ações possíveis a partir dos conceitos, enquanto os atitudinais, são valores éticos

e morais de um determinado conhecimento frente à sociedade. A ideia de mapa tem a ver com a forma de organizar, distribuir e hierarquizar os conhecimentos e as subcategorias, o que se assemelha a um mapa do espaço. Os autores destacam que o mapa de conteúdos deve partir de um problema da realidade e que cada mapa deve ser coerente com o grau de aprendizado dos alunos.

O professor Dalton, ao receber a proposta, ficou surpreso com a ideia de organizar o conhecimento em dimensões diferentes. No entanto, ele alertou que, na escola pública estadual em que trabalha, o planejamento de um mapa de conteúdos é desafiador devido à sobrecarga de trabalho e às burocracias impostas à escola pela secretaria de educação. Esses obstáculos dificultam a leitura, reflexão e o planejamento de um mapa de conteúdos. Mesmo assim, o professor se interessou em criar um mapa para orientar o ensino sobre espaço público. Suas aulas foram essenciais para diagnosticar e sensibilizar os estudantes. A partir das discussões sobre como eles se relacionam com os espaços públicos, o professor formulou uma pergunta central: *O espaço público da cidade pode ser neutro?* Essa indagação surgiu a partir das falas dos alunos, que relataram evitar espaços públicos devido à violência urbana e policial na periferia, bem como ao preconceito e à reprovação em áreas mais valorizadas.

Dada a falta de prática, no início, a elaboração do mapa de conteúdos foi difícil para o pesquisador e para o professor, sugerindo o pesquisador observar as estratégias que Santos (2021, p. 177) adotou para organizar um mapa de conteúdos para ensinar geopolítica, onde foi sugerido como conteúdos procedimentais formas de raciocínio geográfico, que segundo Castellar, Pereira e De Paula (2021) são operações intelectuais próprias da análise geográfica sobre um tema, exemplo como localizar, distribuir, orientar, medir a escala, a intensidade etc. Os autores destacam que o raciocínio geográfico são operações intelectuais específicas, enquanto o pensamento geográfico é uma análise generalizada dessas operações. Após a observação do mapa de Santos (2021), o pesquisador e o professor construíram o mapa de conteúdos próprio, representado na Figura 1.

Nesse mapa é mantido o problema que o professor Dalton delimitou com os alunos, pois se trata de alcançar a resposta dela o objetivo do ensino. Também, o professor buscou enfatizar a necessidade de apropriação material e simbólica do espaço, tendo em vista os alunos explicitarem que a apropriação deles é condicionada pelo poder de consumo deles, que por serem trabalhadores é baixa.

Figura 1: Mapa de conteúdos da proposta didática



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

Os conteúdos conceituais são fundamentados nos conceitos científicos da Geografia e transversalmente da filosofia em reconhecimento ao postulado que o pensamento geográfico existe mediante a formação de um sistema conceitual. Já os conteúdos procedimentais buscam expressar raciocínios possíveis a partir dos conceitos, respectivamente de território, o lugar, o

espaço geográfico em si e a paisagem. Já os conteúdos atitudinais buscam fundamentar a compreensão da cidade como um patrimônio pertencente a todos, embasar o debate público e o senso de lutas sociais por uma cidade mais democrática.

Por fim, o pesquisador sugeriu ao professor construir uma proposta de ensino da Geografia a partir do espaço público da cidade fundamentada no percurso didático de Cavalcanti (2019, p. 163). Esse percurso também tem um problema da realidade como gerador e que se estrutura tem três elementos. O primeiro é a *problematização*, que é quando o professor sensibiliza os estudantes para o tema a ser abordado, diagnostica o conhecimento prévio deles e delimita um problema orientador, que deve estar associado à realidade próxima do estudante, o que aumenta o interesse dele pelo que vai ser ensinado e o compromisso do ensino de Geografia fornecer elementos para uma consciência crítica a respeito da realidade.

A *sistematização* é a etapa em que o professor aciona seus conhecimentos científicos e didáticos para mediatizar os conceitos científicos da Geografia para o estudante. Nesta etapa, tomando Vygotsky (2021) em perspectiva, é fundamental que o estudante seja estimulado a representar os objetos reais com os conceitos da Geografia por meio das funções intelectuais superiores, como a análise, descrição, generalização etc. Lembrando que o ensino do conceito está além de sua mera definição e memorização.

Já a *síntese* é a etapa em que os alunos utilizarão o que foi aprendido para explicar a realidade e o problema estudado. Nesta etapa há uma infinidade de atividades que podem ser aceitas como síntese, por exemplo, painéis, redações, mapas mentais, carta às autoridades etc. A síntese às vezes, segundo o planejamento do professor, pode envolver a também a experimentação, que diz respeito alguma forma de intervenção dos alunos na realidade usando o que aprenderam. Também é nesta etapa que se faz a avaliação do processo. Neste caso, Cavalcanti (2019) concorda com as concepções de Luckesi (2011), para quem a avaliação deve acolher o estudante, refletir sobre o que foi forte e frágil no processo e o que deve ser melhorado nos planejamentos futuros com a finalidade de se melhorar o aprendizado de todos.

A sugestão de percurso didático também foi aceita pelo professor Dalton, graças principalmente ao fato de que tal percurso orientador por um problema gerador, vinculado a realidade espacial do aluno. Convém assinalar, que durante a pesquisa Dalton comunicou em diversas situações preferir um ensinar de Geografia para denunciar mazelas sociais aos seus alunos, o que mais tarde foi confirmado pela forma como docente dinamizou o conteúdo, porém

dada a extensão deste trabalho, tema para outra publicação. Com esses pressupostos em mente, foi redigido o planejamento da proposta didática, expresso no Quadro 1. A maior parte das decisões e definições foram tomadas pelo professor, com o pesquisador sugerindo pontualmente formas de redação mais coerentes, bem como auxiliando na formatação do documento.

Quadro 1: Proposta didática planejada para o ensino de Geografia no espaço público da cidade

Público-alvo: 3ª Série Ensino Médio
Duração: 5 aulas (50 min) / 1 Trabalho de Campo (100 min)
TEMA: O ESPAÇO PÚBLICO DA CIDADE PODE SER NEUTRO?
PROBLEMATIZAÇÃO
Aulas prévias: Compreender as percepções dos estudantes a respeito dos espaços públicos frequentados por eles. Recursos e dinâmicas: realizados pelo professor colaborador de forma independente.
SISTEMATIZAÇÃO
Aula 01: Diagnosticar o direito à cidade no cotidiano de Goiânia. Recursos: fotografias divulgadas na imprensa local. Dinâmica: formar grupos e distribuir para cada um, pares de fotografias sobre uma dimensão do direito à cidade em Goiânia. Questionar os estudantes o que as fotografias transmitem sobre o direito à cidade. Compartilhar as respostas. Aula 02: Usar os conceitos básicos da Geografia para entender os conflitos urbanos. Recursos: Canção “Saudosa Maloca”, composição de Adoniram Barbosa. Resumo impresso dos conceitos da Geografia: lugar, paisagem, território e espaço geográfico. Dinâmica: retomar os grupos; relembrar os conceitos básicos da Geografia e a função deles para a interpretação da realidade; explicar o contexto da canção Saudosa Maloca e de seu compositor. Questionar os estudantes quais são suas compreensões a respeito da canção. Pedir apontamentos e justificativas de versos ou estrofes que apontem que podem ser descritas como lugar, paisagem, território ou espaço geográfico. Aula 03: Usar os conceitos básicos da Geografia para entender os conflitos urbanos. Recursos: Reportagens locais sobre problemas vivenciados nos espaços públicos da cidade de Goiânia. Dinâmica: retomar os grupos; com base na atividade sobre os conceitos básicos da Geografia, pedir para que os estudantes empreguem os conceitos da Geografia para descrever a realidade espacial retratadas nas reportagens. Aula 04: Compreender os mecanismos de exclusão existentes nos espaços públicos da cidade. Recursos: Trabalho de campo nos espaços públicos localizados nas imediações da escola; material de anotação e de caminhada. Dinâmica: definir previamente um roteiro de visita aos espaços públicos localizados na imediação da escola; apontar e explicar os problemas vivenciados neles.
SÍNTESE
Aula 05: Explicar os problemas encontrados nos espaços públicos da cidade. Recursos: Projetor multimídia. Dinâmica: os estudantes devem formar grupos e devem apresentar fotografias ou vídeos que evidenciem seus pontos de vistas a respeito dos problemas encontrados nos espaços públicos do bairro da escola, defender a percepção do grupo sobre a (não)neutralidade do espaço público.

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

Apenas na etapa final, a da síntese, o professor mostrou-se incerto sobre qual procedimento adotar, com o pesquisador sugerindo que os alunos produzissem um vídeo *POV* (Em inglês: *point of view*. Em português: ponto de vista), que se trata de um vídeo de curta duração, geralmente bem-humorado, bastante comum nas redes sociais, muito populares entre os estudantes, e nos quais o autor mostra um outro ponto de vista sobre algum tema cuja opinião geral é diferente. Exemplo: um vídeo denunciando as mazelas nos espaços públicos que são representados de formas positivas nas propagandas do poder público.

Como o Quadro 1 expressa, conforme sugestão de Cavalcanti (2019), o planejamento da proposta didática teve um problema gerador, sendo o mesmo do mapa de conteúdos (Figura 1) e que foi delimitado pelo professor durante as aulas diagnósticas. Nessa proposta do professor se desvinculou ao máximo do currículo prescrito para a escola e dos livros didáticos, adotando um material didático selecionado e produzido por ele, reportagens de jornais sobre problemas urbanos e nos espaços públicos da cidade dos estudantes, além da música *Saudosa Maloca* de Adoniran Barbosa para chamar atenção dos estudantes e trabalhar com eles os conceitos essenciais da Geografia.

O trabalho de campo nos espaços públicos localizados nas vizinhanças da escola foi inserido como estratégia de exercitar o olhar dos estudantes para com o espaço em que eles vivem e que muitas das vezes, as percepções passam como banal, pois os estudantes não são estimulados a ter este olhar, muito menos recebem um ensino de Geografia que os subsidie a isso. Por fim, a síntese adotou outra estratégia diferente do vídeo *POV*, no caso a fotografia dos problemas identificados nos espaços públicos visitados, algo tecnicamente mais simples de se produzir dada as limitações de habilidade e recursos técnicos dos alunos, além do cronograma em geral apertado com o qual professor trabalha. Entretanto, concluiu-se que a fotografia, com os encaminhamentos adequados do professor, tem potenciais similares de sintetizar um pensamento geográfico a respeito dos espaços públicos visitados.

O plano de aula efetivado teve uma dinâmica em sua realização e uma maior quantidade de aulas além do previsto. Contudo, dada as questões de objetivo e extensão deste trabalho, são assuntos para outras publicações.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente há uma dinâmica ambígua, ao mesmo tempo em que há pressões burocráticas sobre o professor de Geografia e que lhe tiram autonomia e a propriedade intelectual sobre seu ofício, o que torna o ensino da Geografia a reprodução de estruturas conservadoras e autônomas. Por outro lado, abordagens como a pesquisa colaborativa objetiva não só produzir novos conhecimentos, como dar elementos ao professor que enfatizam sua autonomia, intelectualidade frente a outros profissionais e o reconhecimento de que ele também produz conhecimentos, sobre os quais é dono.

Ao se propor a pesquisa colaborativa para desenvolver fundamentação teórica e procedimentos coerentes com um ensino de Geografia comprometido com a formação cidadã do aluno, principalmente com uma “alfabetização” a respeito da cidade, buscou se assinalar os entendimentos de que o professor é um intelectual, produtor e dono de seu conhecimento, gerando abordagens verdadeiras em relação aos alunos, na forma como eles se identificam com o espaço que vivem, se relacionam com ele e intervêm nele.

Posto isto, Dalton expressou em vários momentos da pesquisa colaborativa a percepção de que a produção do conhecimento nesta abordagem é desvinculada da existência de uma hierarquia onde o professor é um sujeito subordinado ao pesquisador. Também, que a efetividade da investigação estava condicionada à autonomia e liberdade docente dele para pensar, criar, testar e fazer, que seus conhecimentos mais peculiares sobre o ensino, uma vez compartilhados dentro da pesquisa, se tornam um conhecimento coletivo. Neste contexto, o mapa de conteúdos e o percurso didático foram procedimentos elogiados pelo professor, uma vez que fortalecem sua abordagem de ensino, desvinculada de livros e currículos formais – ainda que os procedimentos em si neguem esses – e que é focada nas mazelas vivenciadas pelo aluno em sua realidade imediata.

Do ponto de vista do pesquisador, é honesto falar que o acolhimento de Dalton e da escola campo foi facilitada por serem antigos colegas e locais de trabalho do pesquisador, também como docente de Geografia. Isto certamente favoreceu ao pesquisador ao falar do desenho da pesquisa e de suas expectativas em relação à escola e ao docente na produção de um novo conhecimento. Contudo, durante o desenrolar da pesquisa os afetos tornaram-se

questões menores, embora o tempo todo presentes, pois Dalton se comprometeu com a pesquisa não só realizando procedimentos e abordagens independentes do plano de ações acordado, contudo não contraditórias e que somaram, assim como trouxe muitos conhecimentos didáticos e científicos inerentes às especificidades de sua trajetória docente, cidadã e subjetiva. Esses conhecimentos também foram assimilados pelo pesquisador, tornando-se fatores que influenciarão as suas futuras abordagens científicas e profissionais, o que será, entretanto, tema para outras publicações.

6. REFERÊNCIAS

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

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

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

BERTH, J. **Se a Cidade Fosse Nossa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

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

CASTELLAR, S. M. V.; PEREIRA, M. G.; DE PAULA, I. R. O pensamento espacial e raciocínio geográfico: Considerações teórico- metodológicas a partir da experiência brasileira. In: **Rev. Geogr. Norte Gd.**, Santiago, n. 81, p. 429-456, 2022.

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

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

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

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

IBIAPINA, I.V. L. de M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, I.V. L.M.; BANDEIRA, H.M.M.; ARAUJO, F. A. M. (Orgs.) **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: EDUFPI, 2016, p. 33-61.

LEFEBVRE, H. **O Direito à Cidade**. São Paulo: Centauro, 2011.

LEONTIEV, A. O Homem e a Cultura. In.: **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, pp. 261-284, 1978.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MARICATO, E. **Para Entender a Crise Urbana**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

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

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

VIGOSTKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 5ª impressão, 2021.