

O ESPAÇO PÚBLICO COMO AMBIENTE DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Wellington Gabriel de Borba¹ 

¹Graduado em Geografia pela UFG, especialização em Educação Inclusiva pela FABEC Brasil, mestre em Geografia pela UFG. Professor da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. E-mail: wellington.borba@seduc.go.gov.br.

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 3 n. 2, 2024.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 23/06/2024

Aprovado em: 15/08/2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14188085>

Resumo

O presente trabalho faz um relato de experiência sobre um percurso didático de Geografia, realizado com estudantes do Ensino Médio e que utilizou das potencialidades do trabalho de campo para abordar a desigualdade de acesso e de uso dos espaços públicos do bairro do colégio campo da pesquisa, localizado no município de Goiânia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, colaborativa entre pesquisador e professor e que serviu como um dos procedimentos de uma dissertação de mestrado. O relato fundamenta-se na relação entre democracia, cidadania e educação, bem como no compromisso de ensinar a cidade com o intuito de favorecer a construção de um pensamento crítico e propositivo da realidade, fundamentado no pensamento geográfico, perspectiva sócio construtivista, segundo a qual o pensamento é formado pelo domínio dos conceitos inerentes a uma disciplina escolar. O espaço público é a dimensão de cidade ensinada, visitada e analisada no processo de ensino aprendizagem. Conclui-se que tal encaminhamento didático permitiu aos estudantes acionar os conhecimentos aprendidos para produzir sínteses críticas e propositivas a respeito da cidade, bem como das nuances geográficas que a compõe.

Palavras - chave: Cidadania. Direito à Cidade. Analfabetismo Geográfico. Ensino por Conceitos.

INTRODUÇÃO

Democracia e cidadania são ideias que se relacionam, evoluem com a sociedade e encontram na educação, sob a perspectiva crítica de ensino, fundamentos para se efetivarem. Sendo assim, em um ideal de sociedade democrática, a escola é fundamental, pois é por meio dela que todos poderiam ter acesso ao conhecimento necessário para se tornar cidadão. Porém, o ideal de cidadania na educação não se concretiza por si só, é preciso que as práticas pedagógicas na escola sejam orientadas para isso, sendo que tais orientações passem também pela práxis dos professores amalgamadas a esse propósito.

Na relação entre democracia, cidadania e educação, convém falar da cidade, a realidade espacial da maioria da população e que, especialmente em países periféricos como o Brasil, é caracterizada por vários problemas que se resumem no conceito de crise urbana (MARICATO, 2015). Além do mais, dada a relevância da cidade como realidade espacial da maioria da população e de seus diversos problemas, a cidade é um tema que deve estar no projeto de educação cidadã. Desse modo, o objetivo deste trabalho consiste em reportar uma experiência de ensino que contemplou a relação entre cidade, escola e cidadania por meio de um trabalho de campo no espaço público, compreendido por duas praças vizinhas ao colégio campo e pelas vias de acesso a elas.

Entende-se que a relevância deste relato de experiência seja a sua contribuição como experiência efetivada aos professores que se preocupam com a relação entre cidade, educação e cidadania. Também às lutas sociais em prol de uma cidade mais igualitária, pois essas lutas devem permear o ensino da cidade através de uma educação pública comprometida com a cidadania.

O relato de experiência trata-se de uma pesquisa qualitativa (DESLAURIES; KÉRISIT, 2012) do tipo pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2016) entre pesquisador e professor de Geografia da escola campo. Além dos dados da experiência didática, o relato explora também conceitos e teorias a partir da pesquisa bibliográfica em artigos científicos e livros acadêmicos. A pesquisa aconteceu em um colégio estadual, localizado no município de Goiânia – GO, sendo que a pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da UFG (Número do Parecer: 6.126.832), após as anuências prévias da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC – GO) e da direção do colégio campo. Devido os compromissos éticos firmados com o CEP/UFG, a SEDUC – GO e o colégio campo, serão omitidas as identidades dos sujeitos e da própria escola campo.

PENSAMENTO GEOGRÁFICO, DO CONCEITO CIENTÍFICO À CIDADANIA

Este relato de experiência fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural, que entende a cultura como o que é produzido pelo ser humano como o trabalho e que depende da sociedade para ser passada de uma pessoa para a outra. A cultura deve ser aprendida, pois ninguém nasce com ela, sendo a ciência uma parte dela e a escola o local onde todos acessam a cultura socialmente valorizada (LEONTIEV, 1978). Para Vygotsky (2021), a realidade é externa e independente dos indivíduos, sendo o pensamento sua representação. Cada objeto da realidade é representado por um conceito, geralmente a palavra, que tem significado dentro da sociedade, o que também torna o pensamento parte da cultura.

Os conceitos podem ser classificados como cotidianos ou científicos, sendo que o conceito cotidiano tende a ser sincrético, próximo, concreto e pode por isso representar de forma equivocada a realidade. Exemplo, a criança que pensa a chuva como a água que cai de furos no céu. Já o conceito científico é a representação verdadeira da realidade, servindo inclusive para objetos distantes e abstratos. Uma vez que um conceito científico é aprendido, ele substitui o conceito anterior, tornando-se um conceito cotidiano, sendo a justificativa social da escola garantir o acesso de todos aos conceitos científicos (cultural socialmente acumulado). Exemplo, quando a criança aprende o ciclo da água, a verdadeira causa da chuva.

O ensino dos conceitos está além da definição da memorização de seus significados. Conforme Vygotsky (2021, p. 246 – 247):

A inconsistência dessa concepção não resiste a um exame mais aprofundado tanto teoricamente quanto em termos de suas aplicações práticas. Sabe-se que, a partir das investigações sobre o processo da formação de conceitos, um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o seu nível mais elevado. [...]

Esse processo de desenvolvimento dos conceitos ou significados das palavras requer o desenvolvimento de toda uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, e todos esses processos psicológicos sumamente complexos não podem ser

simplesmente memorizados, simplesmente assimilados (VYGOTSKY, 2021, p. 246).

O ensino por meio de conceitos tem relação com a cidadania, um conceito constantemente disputado, ressignificado e ampliado desde o seu surgimento, na antiguidade grega (OLIVEIRA, 2009), sendo que atualmente uma de suas definições válidas a compreende como o conjunto de direitos civis, políticos e sociais do indivíduo, inclusive o direito de se mobilizar por mais direitos através das lutas sociais (CARVALHO, 2019; BENEVIDES, 1994).

Sforni (2022), ao defender a relação entre o ensino de conceitos científicos e a cidadania, critica as metodologias de ensino baseadas na descrição, memorização e repetição, pois não favorecem as representações verdadeiras da realidade através do conceito científico e, com isso, não subsidiam os estudantes a problematizarem e a criticarem a realidade. A autora também critica o ensino empirista, pois embora baseado na vivência crítica da realidade, a representação da realidade propiciada por ele é frágil por inexistir conceitos científicos. Contudo, a autora salienta que o ensino de conceitos científicos em si é insuficiente para um ensino voltado à cidadania. Seu exemplo é que não basta ensinar que o solo é resultado da decomposição das rochas, que há solos frágeis e outros resistentes, férteis ou inférteis, pois em um ensino do conceito para a cidadania é preciso evidenciar que a busca por solos férteis causa movimentos migratórios e disputas violentas no campo, que nas cidades os solos mais resistentes são mais valorizados, o que leva as pessoas mais pobres a ocuparem os solos frágeis, associados a catástrofes naturais e humanitárias.

A contribuição do pensamento geográfico para a cidadania

Para Cavalcanti (2019), a justificativa social da Geografia, enquanto ciência e disciplina escolar, é a sua contribuição à cidadania através do pensamento geográfico, que é objetivo de toda pesquisa e ensino de Geografia, ainda que os geógrafos nem sempre explicitem isto. Posto isso, do que se constitui o pensamento geográfico? Quais são as suas contribuições para a formação cidadã do estudante? Como ensiná-lo?

O pensamento geográfico é uma perspectiva histórico-cultural, tendo em vista que se baseia em Vygotsky (2021) ao reconhecer o pensamento como representação da realidade, sendo os conceitos científicos da Geografia usados para representar os objetos reais. Mas que conceitos empregados pela Geografia são esses?

Reconhecendo que há um complexo sistema de conceitos supraordenados e subordinados, por uma questão de objetividade, serão citados apenas quatro conceitos, muito recorrentes nas pesquisas e no ensino da Geografia. São eles o espaço geográfico, o lugar, o território e a paisagem. Cabe reconhecer que os conceitos científicos da Geografia não são estáticos no tempo, que eles são ressignificados conforme o conhecimento progride e que varia a forma como cada autor descreve um mesmo conceito, por isso cada definição não deve ser encarada como uma prescrição única, estática e canônica.

Feitas tais ressalvas, tem-se o *espaço geográfico* que é, segundo Santos (2022), o espaço produzido e ocupado pela sociedade. Possui elementos físico-naturais e humanos, objetos e ações, atuando sobre o outro, se transformando no decorrer do tempo em razão do trabalho e das técnicas empregadas. Já o *lugar* é, segundo Carlos

(1996), o espaço com o qual o indivíduo se identifica. Na grande cidade é o bairro, podendo ser a cidade inteira quando esta é pequena. O *território*, para Haesbaert (2005), é o espaço ocupado por um poder, geralmente do Estado, ou apropriado por pessoas e grupos. Por fim, a paisagem é, de acordo com Santos (1988), a forma como o espaço é percebido pelas pessoas através de seus sentidos, ou seja, é tudo o que é alcançado pela visão, tem som, tem odor, tem temperatura, movimento etc.

Entendidos os conceitos da Geografia, Palacios e Barahona (2019) argumentam que o ensino de Geografia preocupado com a formação do pensamento geográfico é essencial em um projeto de educação cidadã. Dentre os exemplos dos autores está a formação da identidade entre o indivíduo, sua comunidade e o espaço que eles ocupam, conseqüentemente, o senso de responsabilidade e o desejo por melhorias. Também que o pensamento geográfico auxilia na catalogação da informação, organização mental e em seu uso como argumentos nos debates públicos, prática essencial em uma democracia. Outro exemplo é que o conhecimento, propiciado pelos conceitos e teorias da Geografia, a respeito dos problemas vivenciadas pelo estudante em seu espaço, conseqüentemente, o enriquece intelectualmente para criticar tais problemas e lutar por mudanças.

O pensamento geográfico é uma consequência e objetivo do ensino por conceito, o que justifica formas mais adequadas de encaminhá-lo. Com isso, Cavalcanti (2019) propõe um modelo de percurso didático e justifica que sua potência reside em sua adaptabilidade aos diferentes conteúdos, currículos prescritos, disponibilidades de recursos e de tempo. Sua estrutura, baseada em problematizar, sistematizar e sintetizar, pode ser adaptada para uma aula simples, com 50 minu-

tos de duração, um planejamento quinzenal ou, até mesmo, em um projeto escolar que dure alguns bimestres.

A *problematização* é a primeira etapa do percurso didático de Cavalcanti (2019) e é nela que o professor sensibiliza os estudantes para um certo tema e diagnostica o conhecimento prévio deles. É ideal que a problematização parta de uma pergunta referente a uma situação geográfica vivenciada pelos estudantes em sua realidade espacial, o que chama a atenção e aciona a Geografia como conhecimento para interpretar a realidade.

A *sistematização* é a etapa onde o professor escolhe os materiais, recursos e procedimentos de ensino para explicar o problema delimitado usando os conceitos geográficos. É importante que nesta etapa os procedimentos didáticos provoquem operações mentais além da descrição e memorização, como comparação, ordenação, análise, decomposição, relação etc., instigando os estudantes desde sempre representar a realidade através da Geografia.

Na *síntese* os estudantes vão usar o que aprenderam para representar o problema, pode ser com uma redação, um mapa social¹, uma peça de teatro, a elaboração de painéis e cartazes, o envio de cartas às autoridades etc. A *síntese* também coincide com a avaliação, entretanto são desencorajadas as avaliações meramente quantitativas e classificatórias. Neste caso, a avaliação deve estar fundamentada no acolhimento do aluno e debruçada na compreensão da efetividade do processo de ensino-aprendizado desenvolvido com ele (LUCKESI, 2014).

A CIDADE COMO OBJETO A SER ENSINADO

Desde meados do século XX, a maioria da população brasileira vive na cidade, o que dá a este espaço uma importância jamais vista. Mesmo assim, denuncia Maricato (2021), a cidade é uma categoria ausente nas campanhas eleitorais, nas pesquisas acadêmicas e nas reivindicações dos movimentos sociais urbanos, constituindo o analfabetismo geográfico ou espacial, contexto que justifica a necessidade de uma educação a respeito da cidade com o intuito de conter a crise urbana, que é os problemas ambientais, sociais, econômicos etc.

Posta a crítica da autora, entende-se que a escola voltada à formação cidadã tem como um de seus compromissos ensinar a cidade. É reconhecido que todas as disciplinas podem falar deste tema, sendo que a Geografia assume papel de protagonismo, já que a cidade é uma dimensão do espaço geográfico. Mas que cidade se deseja construir com tal conhecimento?

Proposto por Lefebvre (2011), o direito à cidade entende a cidade como obra social e que pertence a todos. Desta forma todos seus habitantes, independente da classe social, devem ter direito de usufruí-la por meio da moradia, do trabalho, da educação, da cultura, da festa, dos encontros, das trocas e vivências com os outros, criando e recriando os elementos da cidade, se aventurando ou se protegendo. Também, o direito à cidade se firma como um jeito de olhar e de pensá-la a partir de seus problemas com o objetivo de garantir que todos possam usufruí-la de forma igualitária e inclusiva.

¹Representação do espaço ancorada na Cartografia Social. Trata-se de um mapa que prioriza a autorrepresentação de seus autores e das informações desvalorizadas pelos grupos hegemônicos. Servem como instrumento de questionamento de ideias e de transmissão e preservação de outras. Cf.: Acselrad e Viégas (2022) e Gomes (2017).

A cidade democrática de todos tem vínculos com o espaço público e com a cidadania. Arendt (2004), ao percorrer os diferentes momentos históricos, explica que desde a Antiguidade o espaço público constitui-se como o ambiente no qual a democracia se efetiva, contrapondo isto com as sociedades totalitárias ou consumistas, nas quais o autoritarismo e o individualismo se fixam devido ao enfraquecimento da dinâmica do espaço público como local de encontro, partilha, formação de identidades sociais e de ponto de partida para a ação política.

A cidadania e a democracia, segundo Arendt (2004), se efetivam quando são atendidas três condições. A primeira delas é o *trabalho*, que na perspectiva da autora se trata da condição mínima necessária para que o indivíduo possa subsistir, ou seja, se alimentar, ter saúde, segurança, moradia etc. Ou seja, a cidadania plena é precária para quem ainda luta para sobreviver com saúde e segurança. A *obra*, por sua vez, se trata das coisas perenes, duráveis, aquilo que o indivíduo produzirá a partir do momento que sobreviver não é mais sua prioridade. Já a terceira condição é a *ação*, que diz respeito à participação política do indivíduo nas questões sociais. Sem a *ação* não existe democracia e sem o espaço público não existe a *ação*, pois é nele que os indivíduos se encontram, reconhecem suas semelhanças e formam uma identidade social. O espaço público é fundamental à *ação* pois é nele em que tudo isso acontece, em que os indivíduos são aceitos e tratados como iguais na possibilidade de opinar e de votar nos assuntos públicos.

Por outro lado, Serpa (2008) denuncia que na cidade capitalista o espaço público é privatizado e esvaziado de seu sentido original, sendo a razão os interesses comerciais e ideológicos dos grupos hegemônicos, o que confronta o direito de todos à ci-

dade. O autor dá vários exemplos de como isso se processa. Um deles é o fato de que os espaços públicos com melhores condições de acesso e de permanência são localizados em bairros elitizados, muitas vezes escondidos pela própria paisagem urbana, ou são acessíveis por modais viários que favorecem apenas os moradores de maior renda, exemplo o automóvel particular. Outro exemplo é a coerção ideológica, às vezes com aparato policial, a certas formas de usos desses espaços. É o que acontece com a inaceitação de vendedores ambulantes, dos frequentadores de certas religiões e ou às pessoas que usam certos estilos de roupas, modos de falar, que assumem determinadas preferências estéticas, entre outros aspectos não aprovados pelos grupos hegemônicos.

Mecanismos socioespaciais como esses demandam a tomada de consciência social a respeito da função do espaço público no ideal de cidade igualitária, inclusiva e democrática, aspectos que podem ser resgatados através de uma educação para a cidadania.

A proposta didática para ensinar a cidade a partir do espaço público

Partindo desses pressupostos, foi formulada uma proposta didática para ensinar a cidade a partir do espaço público, ela foi elaborada dentro de uma pesquisa colaborativa entre o pesquisador e o professor de Geografia da escola campo, localizada na periferia de Goiânia – GO. Seu planejamento e realização aconteceram no primeiro bimestre do ano letivo de 2024 e teve como público os estudantes da 3ª série do Ensino Médio, escolhidos pelo professor colaborador em razão do grau de maturidade da turma, principalmente com a organização de debates. O percurso compreendeu 11 aulas de 50 minutos de duração,

além do trabalho de campo nos espaços públicos próximos à escola campo, com duração de 100 minutos. Devido à grande extensão, o plano² a seguir (Quadro 1) trata-se de um resumo dessas aulas.

Quadro 1 – Plano de aula efetivado para o ensino do espaço público com meta a cidadania.

Série: 3º Ano do Ensino Médio Aulas: 11 (50 minutos cada) / Trabalho de Campo: 100 minutos.
PROBLEMATIZAÇÃO
<i>Aulas diagnósticas:</i> Objetivos: Compreender as percepções dos estudantes a respeito dos espaços públicos frequentados por eles. Recursos e dinâmicas: questionar os estudantes sobre como eles se veem integrados à cidade, quais são os espaços públicos que eles acessam e os motivos. Quais espaços eles não visitam e a razão. Projetar o filme: <i>O direito à cidade</i> (SESC TV, 2019) para introduzir o conceito. Perguntar após isso a opinião dos estudantes sobre o espaço público e delimitar um problema. Problema delimitado: O espaço público pode ser neutro?
SISTEMATIZAÇÃO
Objetivos: Delimitar dimensões do direito à cidade no cotidiano da periferia de Goiânia; Empregar os conceitos básicos da Geografia para entender os conflitos relacionados ao direito à cidade; Entender as contradições do espaço público goianiense na ótica dos conceitos geográficos; Praticar técnicas e princípios da fotografia para registro do espaço público; Observar e identificar as contradições socioespaciais nos espaços públicos ao redor da escola (trabalho de campo). Recursos: fotografias divulgadas na imprensa local; canção “Saudosa Maloca” (Adoniram Barbosa); material impresso sobre os conceitos da Geografia, reportagem O Popular (2023); datashow, telefone celular ou câmera fotográfica digital; caderno e lápis, equipamento fotográfico, calçado e roupas para caminhada, protetor solar. Dinâmica: Formar grupos de discussão para debater internamente os temas, organizar roda de conversa para compartilhar e debater as opiniões, exibir a apresentação sobre os conceitos e atividades práticas de fotografia; realizar trabalho de campo nos espaços públicos localizados nas imediações da escola.
SÍNTESE
Objetivo: explicar a (não) neutralidade do espaço público urbano; Recursos: datashow. Dinâmica: Os estudantes devem escolher fotografias que representem o espaço público urbano das proximidades da escola, com os conceitos básicos da Geografia justificar se (in)existe uma neutralidade nele.

Fonte: Professor colaborador (2024). **Organização:** do autor (2024).

²Convém destacar que o currículo prescrito pelo Documento Curricular de Goiás, Etapa Ensino Médio (Goiás, S.D.) não foi contemplado de forma explícita no percurso didático, tendo em vista que tal documento, fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), dilui as fronteiras epistemológicas da Geografia e de outras ciências humanas e propõe objetos de ensino que não se aproximam com o objeto da Geografia. Tal crítica é aprofundada em Giroto (2016) e Santos (2019). Salienta-se, entretanto, que a proposta de percurso didático de Cavalcanti (2019) é totalmente adaptável ao planejamento que contempla um currículo pré-determinado.

Conforme o planejado, a experiência didática aconteceu seguindo a estrutura sugerida por Cavalcanti (2019). As primeiras aulas serviram para o professor conectar os estudantes ao tema, perguntando como eles usufruem da cidade, principalmente, quais os espaços públicos que eles acessam e o porquê. O professor inseriu também o conceito de direito à cidade usando o vídeo documentário referenciado no planejamento. Com as falas dos estudantes às provocações do professor, muitos comentaram preferir não acessar certos espaços públicos em razão de fatores como o medo da violência (racial, de gênero e sexualidade, policial, torcidas organizadas, criminalidade), a discriminação devida à classe social, aparência ou modo de falar. Posto isto, o professor propôs aos estudantes o problema: *O espaço público pode ser neutro?*

Na sistematização, o professor colaborador buscou construir entre os alunos noções como a de direito à cidade, principalmente para a população dos bairros periféricos de Goiânia. Para isso, extrapolou a ação para o entendimento de como o direito à cidade pode ser lido pelos conceitos da Geografia em relação ao espaço público. As aulas tiveram como principal forma de dinâmica a organização dos alunos em grupos seguida pela organização de roda de conversa com toda turma. Como recursos o professor utilizou imagens de lutas sociais urbanas ocorridas em Goiânia e outras cidades, uma canção e uma reportagem local como estratégia para apontar aspectos reais do cotidiano para os alunos construírem suas críticas, baseadas nos conceitos da Geografia. A canção *Saudosa Maloca*, composição de Adoniram Barbosa, foi mobilizada como linguagem representativa de conflitos urbanos relacionados ao direito à cidade e como exercício para os alunos identificarem e interpretarem os conceitos de espaço geográfico, lugar, território e paisagem. Como culminância da sistematização, o professor

colaborador programou um trabalho de campo em dois espaços públicos localizados nas vizinhanças do colégio para exercitar o olhar dos estudantes segundo os conceitos da Geografia e organizar um pensamento geográfico capaz de responder à pergunta: *O espaço público pode ser neutro?*

Os espaços escolhidos para o trabalho de campo foram as praças Monsenhor Moacyr Bernardino e Presidente John Kennedy, ambas no bairro do Jardim Novo Mundo. Durante a visita prévia, necessária ao planejamento do percurso didático, o professor colaborador e o pesquisador perceberam que ambos os espaços apresentavam sinais de abandono, como acúmulo de lixo, bancos e equipamentos sujos ou quebrados. Também que uma delas, a Pç. Presidente John Kennedy, aparentava uma maior apropriação pelos moradores locais, enquanto a Pç. Monsenhor Moacyr Bernardino aparentava pouco uso, sendo provavelmente um não lugar ou local de passagem. Pesou para a escolha desses espaços públicos a proximidade deles em relação ao colégio, tendo em vista que o trabalho de campo foi realizado a pé e com duração máxima de 100 minutos. A caminhada foi escolhida, por ser uma forma de deslocamento simples, sem custos e rápida devido tempo disponível. Também, para sensibilizar os estudantes para as condições de trânsito de pedestres nas vias públicas, porque elas também foram dimensões de espaços públicos tratados durante a proposta didática.

Para a realização do trabalho de campo houve a orientação prévia dos estudantes sobre o objetivo da atividade, comportamento, cuidados e ações durante a atividade, além da coleta das autorizações dos responsáveis. Durante a atividade, o professor fez apontamentos sobre a história do bairro, sobre as formas de apropriação da cidade e seus reflexos e contradições sobre os espaços públicos visitados.

A atividade síntese planejada foi o registro fotográfico pelos estudantes dos fenômenos geográficos,

identificados no percurso percorrido e espaços visitados durante o trabalho de campo, e que servissem como resposta à pergunta problematizadora. Houve uma aula sobre técnicas básicas de fotografia, consideradas úteis durante o trabalho de campo, envolvendo momentos de teoria e prática das técnicas pelos estudantes. A síntese consistiu nos grupos escolherem duas de suas fotografias que servissem como resposta à pergunta “*O espaço público pode ser neutro?*” A maioria das fotografias (4) tratavam do acúmulo de lixo nos espaços públicos tendo em vista que, na data do trabalho de campo, Goiânia passava por uma crise na coleta de lixo. Outros temas fotografados foram as calçadas inadequadas para o trânsito de pedestre (3), a sinalização insegura das ruas e avenidas (2) e a falta de manutenção das praças (1).

Em síntese, alguns estudantes comentaram que Goiânia é uma cidade que privilegia o automóvel e as opções privadas de convivência. Por esta razão as calçadas, quando existem, em sua maioria são sujas, irregulares, privilegiam os comerciantes ou acesso dos veículos à rua e aos imóveis, mas quase nunca o trânsito de pedestre. Uma aluna disse que isso era absurdo, pois qualquer pessoa pode um dia se tornar cega, cadeirante, usar muletas, precisar do carrinho de bebê e ter formas de uso para as quais as calçadas são inadequadas hoje. Um grupo comentou que sequer há faixas de pedestres para acessar o terminal de ônibus, localizado perto do colégio, mesmo que a finalidade do transporte coletivo seja atender os pedestres, pois a sinalização em volta do local dá preferência ao automóvel.

Todos os grupos lembraram do conceito de território para falar da preferência de se privilegiar os usos particulares dos espaços públicos. Dentre eles, um grupo comentou que a conservação precária das praças não dá vontade nos moradores próximos de frequentarem esses espaços, tornando-os não lugares, um conceito subordinado ao conceito de lu-

gar. Comentaram também que os gestores da cidade privilegiam os espaços públicos localizados nos bairros valorizados ou os espaços privados, como os *shoppings centers*, ambos casos privilegiando a elite da cidade.

O conceito de paisagem foi muito lembrado pelos grupos cujas fotografias trataram da crise do lixo, afinal, sacos e sacolas acumulados tornam a vista desagradável, além de trazerem mau cheiro, sendo que o odor é um componente da paisagem. O conceito de espaço geográfico não apareceu de forma explícita nas falas dos estudantes, certamente porque houve durante o percurso dificuldade para eles compreenderem tal conceito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um contexto em que a escola é fundamental para formação cidadã, da qual depende a democracia, é necessário que o que se ensina, como se ensina e porque se ensina esteja subordinado a este ideal. Diante desse pressuposto, é viável afirmar que essa prática de ensino se mostrou eficaz em relação ao objetivo de educação para a cidadania e a contribuição da disciplina de Geografia neste propósito.

Ocorreu a preocupação do professor em trazer os conceitos científicos da geografia (espaço geográfico, lugar, território e paisagem) e o filosófico de direito à cidade como ferramentas de análise e de representação da realidade. Tal prática docente evidência para os estudantes como um contato com a forma de pensar de uma ciência e de uma filosofia, aspectos valorizados em uma sociedade que o conhecimento (cultura acumulada) é valorizado.

Também, a prática do professor se mostrou independente das práticas tradicionais, como a descrição, memorização e mnemônica, bem como do empirismo. O resultado na atividade de síntese é que os estudantes conseguiram produzir visões crí-

ticas e propositivas a respeito da cidade usando o arcabouço teórico-conceitual da Geografia que lhes foi transmitido, comprovando que o conhecimento tem finalidade no que ele potencializa ao estudante entender sobre a realidade.

Embora apresentassem dificuldade de percepções em relação a parte ou totalidade de alguns conceitos, como o de espaço geográfico, pode se perceber que os estudantes conseguiram identi-

car problemas, produzir críticas fundamentadas na realidade, bem como sugerir melhorias durante suas respostas a questão de se o espaço público é neutro. Evidentemente, o tema não foi esgotado, muitos aspectos fugiram da percepção dos estudantes, e do professor, mas essas lacunas evidenciam a necessidade de mais práticas didáticas compromissadas com a cidadania, gerando novas pesquisas e relatos no futuro.

REFERÊNCIAS

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

ACSELRAD, H.; VIÉGAS, R. N. Cartografía social en Brasil y en la América Latina: desafíos epistemológicos y metodológicos de mapeos contra-hegemónicos de los espacios y territorios. **Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía**, v. 31, n. 2, p. 196-210, 2022.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum: Ensino Médio**. Brasília, 2017.

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

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

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

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

GIROTTO, E. D. Dos PCNS a BNCC: o Ensino de Geografia sob o Domínio Neoliberal. **Geo UERJ**, [S.l.], n. 30, p. 419-439, out. 2016.

IBIAPINA, I. M. L. 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.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular de Goiás: Etapa Ensino Médio**. S.L., S.D.

GOMES, M. F. V. B. Cartografia Social e Geografia Escolar: aproximações e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 97- 110, jan./jun. 2017.

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

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. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2014.

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

_____. Para Entender a Crise Urbana. **CaderNAU - Cadernos do Núcleo de Análises Urbanas**, v.8, n. 1, p. 11-22, 2015.

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

PALACIOS, F. A.; BARAHONA, S. Á. Desenvolvimento do Pensamento Geográfico e Formação Cidadã: um olhar desde o espaço vivido. **Signos Geográficos**, [S. l.], v. 1, p. 1-18, 2019.

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

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

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

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

SFORNI, M. S. de F. Fundamentos Teóricos-Metodológicos para a Organização do Ensino: Contribuições da

Relato de Experiência *O espaço público como ambiente do ensino de geografia*

Teoria Histórico-Cultural. In: RICHTER, D. SOUZA, L. F. MENEZES, P. K. de (Orgs.). **Percursos teórico-metodológicos e práticos do ensino de Geografia Escolar**. Goiânia: C & A Alfa Comunicação, pp. 15-31, 2022.

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