



**UNIR - UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA**  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM GEOGRAFIA

**CIDADE E ENSINO DE GEOGRAFIA:**

Contribuição a uma Educação Geográfica *da e para* a cidade

PORTO VELHO - RO

2008

**SANDRA GALLO**

**CIDADE E ENSINO DE GEOGRAFIA:**

Contribuição a uma Educação Geográfica *da e para* a cidade

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Geografia – UNIR, área de concentração - A Amazônia e Políticas de Gestão Ambiental. Linha de pesquisa: Estado e políticas de Desenvolvimento, sob a orientação do Prof. Dr. Nilson Santos.

**PORTO VELHO - RO**

**2008**

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação - CIP

91:37 Gallo, Sandra.  
G172c

Cidade e ensino de geografia: contribuição a uma educação da e para a cidade / Sandra Gallo. -- Porto Velho, 2008.

213p.

Dissertação (Mestrado). – Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2008.

Orientação Prof. Dr. Nilson Santos, Núcleo de Ciência e Tecnologia, Departamento de Geografia.

1. Geografia – Estudo e Ensino 2. Educação Geográfica I. Título II. Santos, Nilson.

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária Leandra Perdigão CRB 11/415



MESTRADO EM GEOGRAFIA - UNIR  
A Amazônia e Políticas de Gestão Territorial

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE RONDÔNIA



NÚCLEO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA  
PROGRAMA DE MESTRADO EM GEOGRAFIA

**PPGG**

**ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

## **Sandra Gallo da Silva**

A Banca de defesa de Mestrado presidida pelo orientador Prof. Dr. Nilson Santos e constituída pelas examinadoras Profa. Dra. Maria Madalena Ferreira e pela Profa. Dra. Amélia Regina Batista Nogueira reuniu-se no dia 28 de novembro de 2008, às 16:30 horas na sala Josué de Castro, Prédio de Mestrado em Geografia, no Campus Universitário José Ribeiro Filho-UNIR, para avaliar a Dissertação de Mestrado intitulada “Cidade e Ensino de Geografia: Contribuição a uma Educação Geográfica *da e para* a cidade” da mestranda *Sandra Gallo da Silva*. Após a explanação da mestranda, e sua argüição pela Banca Examinadora, a referida dissertação foi avaliada e de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Geografia foi

*Aprovada*

Porto Velho, 28 de novembro de 2008.

  
Prof. Dr. Nilson Santos  
Orientador

  
Profa. Dra. Maria Madalena Ferreira  
Examinadora

  
Profa. Dra. Amélia Regina Batista Nogueira  
Examinadora Externa

“Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada podemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto”.

Emilia Ferreiro

## DEDICATÓRIA

---

---

### **Dedico esta conquista a minha família:**

Ao meu esposo Carlos, pelo apoio incondicional e pela grandeza que sempre conduziu as dificuldades enfrentadas pela minha ausência e distância.

Ao meu filho Saymon, ao mesmo tempo, desculpando-me pelo tempo que não compartilhei, pelos programas que não fiz, pela irritação exigindo silêncio para ler, pensar e escrever.

Aos meus pais Rosalino e Lurdes pela forte presença em minha vida e pelas vibrações, orações, preocupações com minhas viagens semanais a Porto Velho, por cuidarem de meu filho.

As minhas maninhas Sônia e Sheila por me receberem em sua casa durante o período do curso, pelas palavras de estímulo em momentos difíceis e pelas muitas risadas e brincadeiras que tivemos. Ao meu cunhado Robson pela sempre companhia em saborear uma picanha na chapa e pela sincera torcida.

Aos meus amados avós Tereza e Gualdemar que acompanharam parte deste sonho (*in memoriam*).

## AGRADECIMENTOS

---

---

**A realização deste trabalho envolveu um número expressivo de pessoas, portanto, faço questão de dizer, lembrar, agradecer e registrar:**

A todos os **alunos e alunas** que durante a minha prática docente contribuíram direta e indiretamente para a construção deste trabalho. Quero que saibam que foram e são minha fonte de inspiração e motivo pelo qual procuro evoluir e dar o melhor de mim na compreensão geográfica do mundo. Aos alunos das séries **5ª B e 6ª A** da Escola Tancredo e os alunos das séries **6ª C e 7ª A** da Escola Eurídice, por participarem diretamente neste trabalho (2007).

Ao professor **Dr. Josué da Costa Silva**, que através do seu empenho trouxe o Mestrado em Geografia para Rondônia, tornando possível a realização do meu sonho centrado na busca de uma *Geografia Escolar Educadora*.

Ao professor **Dr. Sérgio Rivero** (1º orientador) minha imensa gratidão por ter acreditado no meu trabalho e na minha competência.

Ao professor **Dr. Nilson Santos**. Um orientador confiante o que me proporcionou certa tranquilidade na construção e, sobretudo conclusão desse trabalho.

Agradeço aos professores (as): **Carlos Santos** (pelas disciplinas Teoria da Geografia e Geografia Urbana), **Maria das Graças e Ivonete Tamboril** (disciplina de Gênero e Gestão de Políticas Sociais para a Amazônia), **Sérgio Rivero** (disciplina Métodos Quantitativos e Modelagem), **Josué da Costa Silva** (disciplina Espaço Rural), **Sandra Keli e Maria Madalena Ferreira**, (disciplina Educação Ambiental para a Amazônia) pelas discussões enriquecedoras e pelo comprometimento e dedicação ao Mestrado. Agradeço também as professoras **Ivonete Tamboril e Maria Madalena Ferreira** que participaram da banca de qualificação e fizeram apontamentos preciosos para a concretização desta pesquisa.

Ao professor **Ricardo Gilson**, pelo incentivo aos estudos desde a graduação em Geografia e com o qual pude compartilhar muita das dúvidas sobre o processo de pesquisa, ajudando a refletir a respeito de alguns pontos teórico e metodológico em muitos dos nossos diálogos geográficos, e pelos muitos livros indicados e emprestados na área de Ensino de Geografia.

Aos professores **Èrica e Amarildo** por ter aberto as portas das aulas de Geografia permitindo a observação de seus alunos e de suas práticas, aos professores **Antônia, Antônio e Andréia** pela colaboração partilhando a experiência de sua vida profissional que tornaram possível este estudo.

A todos das Escolas Eurídice e Tancredo, na pessoa: **Dinalva** (Diretora), **Fátima** (Vice-diretora), **Elly** (Diretora) e **João** (Vice-diretor) e **Joziany** (Supervisora), **Sueli** (Orientadora) e **Jane** -

*in memoriam* (Supervisora), pelo apoio durante a coleta de dados, e por ter me acolhido de braços abertos.

Não poderia deixar de agradecer a todos os funcionários da **REN-Representação de Ensino de Alta Floresta D'Oeste** que direta e indiretamente contribuíram com este estudo. A professora **Ireni** (Chefe da REN Representação de Ensino de Alta Floresta D'Oeste até meados de 2008) pelo sincero apoio durante o processo de liberação do afastamento remunerado para cursar este mestrado. Ao professor **José Jaques**, (atual Representante de Ensino) pela ajuda irrestrita durante este percurso. A professora **Tereza Inês** pela força junto à representante para a minha liberação . A **Adriana** (Chefe do Setor Administrativo) pela atenção, esforço e apoio com a minha frequência mensal. Ao **Nei** (Auxiliar administrativo) pelas sempre fortes palavras de incentivo: “boa sorte professora, e tome cuidado viu menina, com a sua saúde”. A professora **Marilza** (Coordenadora do Ensino Médio do Campo) e **Valéria** (Chefe do setor Pedagógico) pela paciência e entendimento no empréstimo dos livros, não exigindo prazo para devolução.

Os colegas da turma do **mestrado 2006** pelos momentos compartilhados no caminho e pelos debates de sala de aula que com a diversidade de formações contribuíram com diferentes olhares a cerca do objeto de estudo da Geografia, em especial as amigas **Leonilda, Madalena Cavalcanti e Jeanne** que se fizeram, de fato, amigas do coração.

A **Daise** pelas observações críticas e revisão metodológica do texto, sobretudo, pela amizade construída.

A **Sueli** muito mais que uma secretária do lar, amiga por todos os momentos dessa caminhada, cuidando do Saymon quando da minha ausência e “presença ausente”.



## RESUMO

---

---

Esta dissertação apresenta como foco central de interesse: a cidade como objeto pedagógico para o ensino de geografia nas 5ª e 6ª séries do ensino fundamental. O interesse principal é saber em que medida o ensino de geografia pode contribuir na formação da cidadania, dialogando a partir dos significados e as representações sociais que os alunos atribuem a determinados conceitos geográficos em relação à cidade onde se encontram inseridos. A pesquisa é um estudo de abordagem qualitativa que tem como objetivo analisar as dimensões educativas da cidade a partir das interpretações dos alunos e entender de que forma a escola e o professor podem transpô-las no processo educativo. Para buscar estes objetivos fiz observações em quatro salas de aulas de Geografia em duas escolas na cidade de Alta Floresta D'Oeste, questionário com 59 alunos, entrevistas com quatro alunos e cinco professores e três seqüência didática envolvendo todos os alunos das quatro turmas. As representações sociais foi o suporte teórico e metodológico para a compreensão e análise acerca da construção do conhecimento geográfico pelos alunos. Os resultados da análise apontam a contribuição da cidade para o ensino de geografia vez que os alunos vivenciam este espaço de diferentes formas e esta apresenta-se educativa a partir de três dimensões - *aprender a cidade, aprender na cidade e aprender da cidade*. Assim, a aprendizagem escolar ancora-se na percepção da realidade concreta e vivida das relações entre os diversos elementos que compõem o espaço geográfico, buscando soluções para os problemas, atuando ativamente, constituindo-se em cidadãos no meio em que vivem. Uma *educação geográfica* a partir do espaço vivido.

**Palavras chave:** Ensino de Geografia; Cidade; Educação; Cidadania.

## ABSTRACT

---

---

This present work paper aims direct to the main focus of interest: the town as the teaching object to the Geography teaching at 5<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grades in the fundamental teaching. My main objective is to know in what measure the Geography teaching can contribute to the foundation of citizenship, dialoging from the meaning and the social representations the students attribute to determined Geography concepts relating to the town where they live in. The research is a study of a qualifying approaching that aims to analyzing the educational dimensions of the town starting of the interpretations of students and understand how come the school and the teacher can eventually coming over them in the educational process. To search these objectives, I have done some observations in four school class of Geography teaching at two schools in the city of Alta Floresta D'Oeste, questionnaire with 59 students, interview with four students and five teachers and three didactic followings involving all the students of the four streams. The social representation was the technical theory support and methodological to the comprehension and the analysis about the construction of the geographic acknowledge of the students. The analyses results affirms the contribution of the town to the Geography teaching, once the students living in this space in different aspects and presents educational from three dimensions – *learning the town, learning the town, learning the town*. In such a way, the school learning rests in the perception of the concrete reality and lived and the relations of several elements that make part of the geographic space, look for solutions to problems, actively acting, playing the role of citizen in the world where they live. A *geographic education* from the lived space.

**Key words:** Geography teaching; Town; Education; Citizenships.

## **LISTA DE FIGURA, TABELA, SIGLA E ABREVIATURA**

---

### **Lista de figuras**

<b>01:</b> Roteiro de observações	14
<b>02:</b> Número e período das observações	14
<b>03:</b> Dados sociais, econômico e geográfico das escolas pesquisadas	48
<b>04:</b> Área urbana do município de Alta Floresta D'Oeste: localização das escolas	49
<b>05:</b> Projeto Amigos da Vida	52
<b>06:</b> Projeto Uma Leitura Puxa a Outra	53
<b>07:</b> Projeto Noite Cultural	57
<b>08:</b> Projeto Tom da Amazônia.	58
<b>09:</b> Formação da área urbana do município de Alta Floresta d'Oeste/RO 1980-2000	61
<b>10:</b> População rural e urbana Alta Floresta d'Oeste- 1996 -2007	63
<b>11:</b> Diferenciação espacial dos bairros de Alta Floresta d'Oeste	66
<b>12:</b> Festa do Peão de Boiadeiro -EXPOALTA - Exposição Agropecuária Industrial e Comercial de Alta Floresta d'Oeste.	68
<b>13:</b> Festa da Cidade de Alta Floresta D'Oeste.	70
<b>14:</b> Festa da Lingüiça na Linha 65 no município de Alta Floresta D'Oeste	71
<b>15:</b> Festa do Divino Espírito Santo no Vale do Guaporé- Rolim de Moura do Guaporé -1999	73
<b>16:</b> Quadro geral dos professores participantes da pesquisa	77
<b>17:</b> Livros didáticos utilizados pelos professores	97
<b>18:</b> Sala de aula das escolas pesquisadas	116
<b>19:</b> Idade dos participantes da pesquisa em 2007	121
<b>20:</b> Índice de reprovação nas escolas	122
<b>21:</b> Tempo que os alunos moram em alta floresta D'oeste	123
<b>22:</b> Localização geográfica dos alunos da pesquisa	124
<b>23:</b> Número de pessoas por domicílio	125

<b>24:</b> Renda mensal das famílias dos alunos participantes da pesquisa	126
<b>25:</b> Gosto pelo estudo	129
<b>26:</b> Atividades de lazer preferidas	130
<b>27:</b> Gosto pela cidade	147
<b>28:</b> Planta baixa da área urbana de Alta Floresta d'Oeste	152
<b>29:</b> Dinâmica completando frases	153
<b>30:</b> Dinâmica dança da cadeira: ninguém pode ficar de pé	159
<b>31:</b> Dinâmica passe o repolho	165
<b>32:</b> Representação da Escola Tancredo	168
<b>33:</b> Representação da Praça do centro da cidade	169
<b>34:</b> Representação do bairro Princesa Izabel	170
<b>35:</b> Representação de problemas sociais urbanos	171
<b>36:</b> Representação do centro comercial da cidade	172
<b>37:</b> Representação espacial do espaço urbano	174
<b>38:</b> Representação da poluição ambiental urbana	175
<b>39:</b> Representação dos problemas ambientais	176
<b>40:</b> Representação virtualizada da cidade	177
<b>41:</b> Dimensões educativas da cidade	184
<b>42:</b> A cidade como objeto pedagógico	188
<b>43:</b> Processo Educativo-Ensino da Geografia	189

## Lista de tabelas

<b>01:</b> Amostra dos alunos participantes da pesquisa	11
<b>02:</b> Amostra dos professores participantes da pesquisa	11
<b>03:</b> População Alta Floresta D'Oeste/RO 1996-2000-2007	63
<b>04:</b> Responsáveis pelos alunos participantes da pesquisa	83
<b>05:</b> Distribuição dos alunos segundo a cidade natal	123
<b>06:</b> Ocorrência de respostas quando perguntado sobre os equipamentos eletrônicos e de informação que tem em casa	126
<b>07:</b> Ocupação dos responsáveis pelos alunos participantes da pesquisa	127
<b>08:</b> Ocorrência de respostas quando perguntado sobre a leitura fora das atividades escolares	128
<b>09:</b> Ocorrência de respostas quando perguntado sobre quais as disciplinas que mais gostam de estudar	136
<b>10:</b> Ocorrência de respostas quando perguntado sobre quais as disciplinas que menos gosta	136
<b>11:</b> Ocorrência de respostas dadas pelos alunos quando perguntado sobre os lugares que mais gosta na cidade.	145
<b>12:</b> Ocorrência de respostas dadas pelos alunos quando perguntado sobre os lugares que mais frequenta na cidade	145
<b>13:</b> Ocorrência de respostas dadas pelos alunos quando perguntado sobre o que não gostam na cidade	146
<b>14:</b> Ocorrência de respostas dadas pelos alunos quando perguntado sobre o que esta faltando na cidade	149
<b>15:</b> Atividade encontrando e se encontrando na área urbana	154
<b>16:</b> A cidade no olhar dos alunos	160
<b>17:</b> A cidade de Alta Floresta D'Oeste daqui a dez anos na perspectiva dos alunos	166

# SUMÁRIO

---

<b>INTRODUÇÃO</b>	01
<b>1 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA</b>	08
1.1 A construção da problemática: os motivos	08
1.2. A escolha dos sujeitos e o contexto	10
1.3 Os procedimentos da pesquisa	12
<b>2 CIDADE E ENSINO DE GEOGRAFIA: INTERFACES A UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DA E PARA A CIDADE</b>	18
2.1 Ensino de geografia e sua importância social no presente histórico	18
2.2 Contribuições teórico-metodológicas para a Geografia na sala de aula	26
2.3 Cidade e ensino de geografia: a construção da cidadania	29
2.4 Ensinar e aprender Geografia	37
<b>3 O CONTEXTO DA PESQUISA</b>	48
3.1. Perfil das escolas	50
3.1.1 Escola Tancredo de Almeida Neves	50
3.1.2 Escola Eurídice Lopes Pedroso	54
<b>4 OS PROFESSORES E A CIDADE</b>	60
4.1 A Geografia do lugar	60
4.2 Os professores e sua relação com o lugar	75
4.3 O ensino da cidade na docência geográfica	89
<b>5 OS ALUNOS E SUAS EXPERIÊNCIAS GEOGRÁFICAS</b>	106
5.1 Representações Sociais e ensino de geografia	106
5.2 Dados observacionais do cotidiano da sala de aula	111
5.3 Conhecendo os alunos	120
5.4 Conhecimento geográfico escolar	134
5.5 Os alunos e a cidade	140
5.6 Experiências geográficas da cidade	151
5.6.1 Encontrando e se encontrando na área urbana	151

5.6.2 A minha cidade	159
5.6.3 A cidade de Alta Floresta d'Oeste daqui a dez anos	164
<b>6- DIMENSÕES EDUCATIVAS DA CIDADE: CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	179
6.1 Por uma educação geográfica	179
6.2 Ensino de geografia na perspectiva da cidade educadora	181
Referências	192
Bibliografias consultadas	201
Apêndice	204

## INTRODUÇÃO

---

A relevância do saber geográfico para a formação cidadã e a vivência em sociedade já é consenso entre os teóricos do ensino de geografia. Assim sendo, o presente trabalho propõe-se a refletir sobre um problema que diz respeito diretamente ao processo de ensino e aprendizagem de Geografia em sala de aula, onde pode-se formular a seguinte questão: como o ensino de geografia pode contribuir para formação de cidadãos, dialogando, interagindo a partir da leitura que os alunos-sujeitos fazem da cidade, ou seja, suas experiências e conhecimentos de seu espaço vivido? Questionamento este, que certamente também faz parte do cotidiano de muitos professores de Geografia. Para buscar a resposta foi imprescindível adentrar no espaço intraescolar.

Entretanto, pesquisas envolvendo a cidade enquanto espaço pedagógico de aprendizagem e sua relação com o ensino de geografia, ainda são pouco exploradas, de modo que andar por este caminho incidiu no desafio teórico e metodológico, como também na análise da multiplicidade de imagens, idéias, opiniões, sugestões, valores. Por vezes o ato de observar, buscar, conhecer, compreender, sentir e dizer sobre situações que envolvem o indivíduo é algo inerente ao ser humano. Nesse sentido, a cidade como espaço vivido por sujeitos-alunos não deve ser negligenciada como objeto pedagógico, uma vez que é formada neste espaço uma teia de relações sociais que conformam os sujeitos e sua idéia de lugar.

Para operacionalizar o desenvolvimento da proposta, a investigação inseriu-se no contexto intraescolar, em salas de aula de Geografia, buscando identificar as representações sociais dos alunos e professores acerca da escola, do espaço vivido e da cidade. Para Moscovici (2003, p. 49) as representações sociais são fenômenos “que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum”. Os indivíduos e grupos criam as representações no percurso da vida coletiva, do convívio por meio da comunicação e da cooperação, esse teórico (p.55) afirma que elas são criadas para “tornar familiar algo não-familiar”. Os indivíduos buscam (re)criar a realidade para constituir as associações com as quais se relacionam uns com os outros e na compreensão do desconhecido. Desta forma, as representações sociais resultam de um firme esforço em tornar comum e concreto, o que proporciona um sentimento de não familiaridade.



O trabalho com as representações dos alunos possibilitou-me conhecer sua realidade, suas concepções e seu processo de construção de conhecimento, considerando as relações possíveis entre o conhecimento da ciência geográfica e os saberes construídos por eles nas relações cotidianas da cidade. A entrevista com os professores permitiu-me conhecer o saber fazer e sua concepção de lugar e cidade, na intenção de compreender como é construída a prática pedagógica do ensino de geografia e, neste, a geografia da cidade, uma vez que vem sendo largamente debatida em pesquisas acadêmicas e inquietações de alguns atores pedagógicos que se dedicam diretamente com o ensinar e aprender geografia, que o estudo da cidade é bastante complacente para o desenvolvimento dos alunos tendo em vista sua cidadania.

Essa perspectiva de pesquisa dialoga com Cavalcanti (2002, p. 16-17) quando afirma que:

Os temas da cidade e do urbano são conteúdos educativos que propiciam aos alunos possibilidades de confronto entre as diferentes imagens da cidade, as cotidianas e as científicas. O tratamento desses temas permite ao professor explorar concepções, valores, comportamentos dos alunos em relação ao espaço vivido, além de permitir também analisar a gestão da cidade a partir da experiência dos alunos; permite ainda trabalhar com o objetivo de se garantir o direito à cidade.

Nesta perspectiva a cidade tem um componente importante na constituição dos indivíduos/sujeitos que produzem o espaço urbano, pois a mesma é uma produção social e histórica apresentando características peculiares e complexas do mundo global do presente histórico. Dessa forma é imperativo aprimorar métodos de ensinar e aprender geografia mediante conceitos geográficos basilares ao entendimento do mundo.

Assim, a investigação centrou-se na busca da cidade como objeto pedagógico no Ensino de Geografia, onde avanço e procuro consolidar a simbiose: cidade – ensino de geografia – alunos – cidadania voltada para a formação de alunos cidadãos. Mormente porque é a qualidade no ensino de geografia que tem orientado nossa vida profissional, vez que ainda impera uma concepção de que o ensino de geografia é descontextualizado, distante da realidade do aluno e das mudanças da sociedade em geral.

\* \* \*

Diante a nova ordem política, cultural e econômica com intensificação do fenômeno da globalização e a propagação da informação, tendo em vista as relativizações do espaço e do tempo, resultantes da dinamicidade proporcionada pelos fluxos em redes cada vez mais rápidos, afetando a vida de todos os indivíduos e, em todos os lugares, faz-se imperativo compreender os lugares nas suas inserções e interações com a totalidade-mundo.

Essas mudanças têm provocado certo descompasso entre a geografia escolar e as mudanças ocorridas na sociedade, desencadeando novas propostas para o ensino de Geografia, o que acarretou uma série de desafios para o universo dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da referida disciplina, sendo hoje, objeto de inúmeras pesquisas, que por sua vez, seguem diferentes orientações teóricas. Todavia, os estudos e pesquisas em sua maioria, apontam que o ensino de geografia, assim como as demais disciplinas consideram o aluno um agente ativo no processo de aprendizagem, no caso a geografia do aluno, que considera como ponto de partida o seu conhecimento e suas práticas cotidianas, pois, dada à gama de informações que circulam, as pessoas buscam significar e compreender as situações do seu cotidiano, para interpretar e se inserir no mundo.

Partindo do pressuposto de que as transformações que ocorrem em velocidades antes inimagináveis chegam a alterar a idéia de movimento, de instante, de lugar, e que o espaço da experiência, do cotidiano, tem sua geografia alterada por fluxos, imagens, idéias, mensagens e outras formas de expressão, que subvertem certas lógicas localizadas e que, na atualidade é ampla de seu contexto local e que os alunos estão inseridos na sociedade e, que por sua vez está sujeita a estas mudanças, torna-se relevante a articulação da cidade e escola na formação educacional. Os alunos são dotados de história, cultura e experiências que são valiosas contribuições para o ensino de Geografia, e quando na prática pedagógica, negamos o espaço histórico do aluno e sua vivência/experiência, as suas representações. Marginalizamos o aluno enquanto sujeito do processo do conhecimento. Os conteúdos ensinados em sala de aula por vezes ignoram o saber do aluno, o que impede a interação entre sujeito e o objeto a ser estudado.

Emerge das ponderações apresentadas à cidade e esta apresenta-se importante no trabalho escolar para aprendizagem do aluno, pois, permite que haja um relacionamento entre teoria e prática com o conhecimento da realidade circundante. A cidade é uma manifestação histórica da sociedade, é uma construção social sobre a natureza com o objetivo de garantir à sociedade seu domínio sobre um determinado território, onde as construções são feitas de

acordo com a necessidade e a história de um povo. Assim, a imagem da cidade é composta por inúmeros traços, linhas, cores, sinais gráficos, sons, sotaques, letras, roupas, números, cheiros, frases, massas, volumes, movimentos, é uma geografia da ação (SANTOS, 1996).

As relações sociedade e espaço concretizam-se no dia-a-dia dos lugares e são promovidas por interesses econômicos, políticos, culturais, sociais, e que a escola é um espaço privilegiado para a construção da cidadania, é um lugar onde a busca da superação da realidade e a criatividade podem ser estimuladas, proporcionando saberes que possibilitam a mudança de atitudes na transformação do espaço vivido, faz-se necessário acionar mecanismos e soluções que possibilitem uma discussão social dessas relações no âmbito escolar, e em particular pelo ensino de geografia. Assim, o trabalho com as representações sociais dos alunos permite que a realidade com o outro lado do muro escolar adentre a sala de aula, ultrapassando as relações do ensino decorativo das informações, para dar subsídio a opiniões e análises que submetam o mundo a um interrogatório geográfico pelo aluno.

O aluno deve ser motivado a considerar suas percepções de mundo, interpretando seu universo de vivência, sua importância local, regional e até mesmo em escala mundial, a fim de superar o senso comum em um claro reconhecimento de que o meio em que se vive é também objeto e tema da reflexão escolar. Dado ao desafio que diz respeito à geografia que se ensina na escola, somando às poucas pesquisas voltadas a estudos sobre aprendizagem dos alunos, investir na pesquisa sobre o ensino em Geografia é realmente indispensável, tendo em vista que ainda há muito a se fazer e percorrer para avanços na formação de um cidadão com vista à compreensão do seu espaço geográfico enquanto totalidade.

A perspectiva de estudo que proponho se confunde com minha atuação profissional e certas inquietações pedagógicas. Ao trabalhar a disciplina de Geografia no Ensino Fundamental nos últimos dez anos, minha experiência, sobretudo, após a conclusão do curso de graduação em Geografia<sup>1</sup>, me permitiu constatar o quanto é diferente e mesmo distante a geografia produzida na universidade, da geografia ensinada na escola, temática essa já abordada por Lacoste (2006) e ainda bastante atual.

No contexto das problemáticas elencadas, o presente trabalho também dialogou com a prática docente. O diálogo com a realidade do “além muro da escola” não é suficientemente discutido e problematizado no contexto escolar, pois, reside ainda a idéia da disciplina de Geografia como simples memorização (KAERCHER, 2001). Muitas vezes a escola e o

---

<sup>1</sup>PROHACAP-Rolim de Moura

professor comportam-se como centro do saber no diálogo com os alunos, sendo a relação muito instrumental e pouco didática, o que tende a distanciar o sujeito-aluno do sujeito-professor e da instituição escolar, portanto, realidade e escola.

A pesquisa nesta ótica trouxe dimensões significativas para o ensino de geografia. Primeiro, porque o grande desafio do século XXI, sobretudo para os países subdesenvolvidos, é investir na educação dos indivíduos, de maneira que este seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu próprio potencial humano, este feito de individualidade, construtividade, criatividade e sentido de responsabilidade, assim como, de um sentido de comunidade, capacidade de diálogo, de confrontação e de solidariedade (GADOTTI, 2004). Se considerarmos que a tendência da humanidade é se urbanizar, esse conjunto de relações tem no espaço urbano sua realização.

O desafio do ensino de geografia em interpretar e re-elaborar essas dinâmicas conflitantes e contemporaneamente complexas do espaço urbano, no sentido de propor uma transposição didática para construir, com os alunos, uma compreensão coerente da sua cidade (construção de conhecimento), tornou-se outra dimensão importante desta pesquisa. A contribuição ao ensino da geografia, em termos de pesquisa acadêmica que atinge a escola e o professor de Geografia, tem sido muito limitada se comparada ao volume de publicações em outros campos de ensino. O interessante é que essa escassez é contraditória, quando se constata que o *ensino e metodologia de geografia nas séries iniciais* compõem o quadro de disciplinas acadêmicas nos cursos de Pedagogia, formação de professores, vez que também compõe o conjunto de disciplinas obrigatórias no primeiro e segundo ciclo do Ensino Fundamental.

Da análise dos dados no tocante aos professores, conclui-se que as lacunas teóricas e metodológicas no ensino de geografia são muitas: a escassez de estudos na orientação da prática docente; a formação continuada que muitas vezes é tangenciada da realidade pedagógica da escola; a limitação de material didático que discuta, por exemplo, a Geografia de Rondônia e adicionalmente de Alta Floresta D'Oeste numa perspectiva didático-crítica; torna, dentre outras problemáticas, o exercício da prática pedagógica do professor, uma constante muralha, que de acordo com Callai (1999) não se avança se não houver uma abordagem teórico-metodológica que discuta a realidade escolar.

Da análise dos dados atinentes aos alunos, os resultados apontam que se trabalhada essa relação - realidade e escola - têm-se novas possibilidades para o conhecimento, e no caso,

novas interpretações sobre a cidade enquanto elemento educativo. A escola necessita aproveitar todo conhecimento trazido pelos alunos, precisa escorrer para a rua, para o bairro, e, por sua vez, deve permitir a entrada dos “espaços” da cidade em seu espaço escolar. Entender juntamente com e a partir dos alunos os processos pelos quais os diferentes espaços da cidade formam-se e transformam-se, bem como, sua relação com os mesmos, deve ser o ponto de partida para a aprendizagem e para o exercício da cidadania.

Entretanto, esse rompimento de barreiras com vistas a permitir a interpenetração - educação, escola e cidade - parece ser o grande desafio para os que acreditam na educação como uma das possibilidades de transformação social.

A pesquisa encontra-se organizada em seis capítulos: o Capítulo 1 apresenta o caminho metodológico escolhido para a pesquisa.

O Capítulo 2 faz uma discussão acerca dos debates teórico metodológico buscados para explicar como e quando o ensino de geografia pode contribuir para uma *geografia educadora*. O texto apresenta alguns elementos para pensar a cidade enquanto conteúdo educativo e sua ligação com o ensino de geografia e a cidadania. Assim, a discussão teórica firma-se em torno do *ensino de geografia, professores, alunos, cidade e cidadania*, desenvolvendo-se por meio da base conceitual de *cidades educadoras* e da categoria geográfica de *lugar* a partir da perspectiva de Geografia Crítica e da linha sócio-construtivista.

O Capítulo 3 adentra o contexto escolar e faz uma caracterização do perfil das escolas pesquisadas, descrevendo suas necessidades e limites no trabalho com os discentes e na própria prática pedagógica, dentro e fora da sala de aula.

O capítulo 4 dialoga com a Geografia de Alta Floresta D'Oeste e com cinco professores acerca do saber fazer Geografia no Ensino Fundamental, tendo por objetivo identificar como os professores entendem, percebem e vivenciam a geografia da cidade, buscando as aproximações da sua transposição didática no ensino de geografia na sala de aula. A literatura geográfica da cidade no início do capítulo, justifica-se por subsidiar o trabalho teórico-metodológico do professor em exercício docente para um ensino geográfico que valorize a realidade dos alunos e da sociedade em geral.

O capítulo 5 embrenhou-se no contexto da sala de aula na busca das representações sociais dos alunos, ou seja, a apreender as relações/experiências/confrontos, informações,

opiniões, percepções e valores que os alunos vão construindo sobre seu espaço de vivência, onde a Geografia “inconscientemente” é construída. O texto visa identificar as lacunas, dificuldades, limites e aproximações entre o saber do aluno e o que ele discute na escola sobre a cidade, como também construir conhecimento geográfico, identificando novas possibilidades didáticas e metodológicas para o processo de ensino e aprendizagem em geografia, tendo a cidade e o conceito de lugar como eixo estruturador para a 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental.

No capítulo V faço algumas possíveis considerações acerca das dimensões educativas da cidade e sua relação com o ensino de geografia, no sentido de refletir práticas metodológicas para uma educação geográfica *da* e *para* a cidade dos alunos.

# 1 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

---

## 1.1 A construção da problemática: os motivos

Esta pesquisa advém de certa insatisfação e inquietação referentes a conceitos, procedimentos e atitudes relacionadas à Geografia. Em 2001 com o início do curso de Geografia no âmbito do Programa do PROHACAP<sup>2</sup> e desde então, participando do universo escolar como professora de Ensino da Geografia, com alunos do Ensino Fundamental em escolas públicas, vivenciei certas dificuldades como desinteresse dos alunos pelas aulas de Geografia; dificuldades na aprendizagem; desvalorização da disciplina no contexto intra e extra-escolar; limitações quanto ao suporte didático e pedagógico; pouca aproximação com a realidade dos alunos.

Sem exageros utilizo a expressão “dramática” para referir-me a realidade e as lacunas das aulas de ensino de Geografia. A inadequação do processo de ensino e aprendizagem realizado na escola tem provocado uma consolidação precária de conhecimentos geográficos, o que foi claramente identificado e analisado por Cavalcanti (2003) ao entrevistar alunos das 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental de escolas públicas, onde a autora utilizou conteúdos já trabalhados e os alunos sentiram enormes dificuldades, ou não conseguiram responder aos questionamentos, o que confirma a incoerência na formação de professores, dos conteúdos e a transposição didática com a realidade, engessados quanto a técnicas pedagógicas, que não contemplam de maneira satisfatória o entendimento, a reflexão e nem despertam a criticidade do aluno. As experiências vividas ao longo do tempo levaram-me ao entendimento de que o espaço escolar e os conteúdos trabalhados em sala de aula, salvo exceções, estão bem distantes do mundo real e vivido pelos alunos, pois, “a vida fora da escola é cheia de mistérios, emoções, desejos, fantasias, [...]. A escola parece ser homogênea, transparente e sem brilho no que se refere a tais características” (CASTROGIOVANNI, 2000, p.13).

Conseqüentemente o aluno não compreende a importância dos conteúdos geográficos em suas atividades corriqueiras, o que corrobora com o entendimento de ser a Geografia uma

---

<sup>2</sup> Programa de Habilitação e Capacitação do Professor Leigo

matéria decorativa sem vínculos com a realidade, ou seja, não se aprofunda a discussão social do ensino.

Estariam outros professores vivendo está inquietação e descontentamento com o ensino dessa disciplina? E quantos de nós, conseguimos articular uma situação que ofereça aos alunos a oportunidade de se verem no processo de ensino e aprendizagem, explorando no cotidiano da sala de aula, conteúdos que tenham significado na/para suas vidas?

As atividades desenvolvidas pelos alunos em sala de aula, em sua maioria, desconsideram a rua, o bairro, a periferia, o centro, sua história de origem, ou seja, a cidade, espaços transbordados de conteúdos a serem trabalhados pela Geografia e sentidos pelos alunos que periodicamente circulam pelos diferentes lugares, brincando, trabalhando ou passeando, e estabelecida a Escola, como um dos mais próprios espaços que objetivam formar ou ao menos, tem por finalidade a formação de cidadãos, ao considerar o espaço do aluno, contribui para um conhecimento empírico e crítico da realidade.

Ao longo da docência estas inquietações ajudaram-me a construir caminhos na busca de novas dimensões para o trabalho, pois, como se encontra hoje, afirmo que o aluno é penalizado com o mundo teórico apresentado. Destarte, na tentativa de fazer o mundo teórico transcender os limites da abstração para se materializar na concretude da prática do cotidiano, busca-se unir experiências/conhecimentos dos alunos com os conteúdos estudados nas aulas de Geografia, conforme Gallo (2007).

Nesta perspectiva, a problemática do presente estudo centra-se em investigar em duas escolas públicas da cidade de Alta Floresta D'Oeste, *como o ensino de geografia pode contribuir para formação de cidadãos, dialogando a partir da leitura que os alunos-sujeitos fazem da cidade, de suas experiências e conhecimentos do seu espaço vivido?*

O aluno não é uma folha em branco e não chega à escola vazio (FREIRE, 2003). Portanto, traz consigo uma bagagem de conhecimentos, de formação que precedem aos conhecimentos que ele venha adquirir no espaço escolar, conhecimentos que vão se formando na sua relação cotidiana cultural, social e geográfica. Obviamente que a transposição didática dessas relações/experiências/confrontos, como conteúdo do ensino de geografia oportuniza a construção de ligações de bases concretas para encaminhar a compreensão das relações sociais, da construção de conhecimentos geográficos e da prática da cidadania.

A Geografia tem como objeto de estudo o espaço geográfico, e ao tematizar e problematizar a realidade local, a cidade, o espaço vivenciado e visível do aluno, esta, não de



forma estanque e linear, conforme debatem (Callai, 1999, 2000, 2005; Straforini 2001, 2004, 2006), mas, numa compreensão de relação com as demais escalas, contribui-se com a compreensão das categorias geográficas dessa disciplina, como também, para a descoberta e valorização do espaço local. Essa questão traz uma dimensão importante para o exercício da cidadania, da busca da identidade, e da situação do aluno no mundo social contemporâneo, quando confronta na escola, a vivência do aluno, sua experiência cotidiana, com as diferentes formas de concepção e de prática social urbana.

A problemática envolvida neste tema consiste em abordar a cidade enquanto espaços de aprendizagens, buscando ampliar as possibilidades didáticas para abordar conteúdos curriculares de Geografia nas séries do terceiro ciclo do Ensino Fundamental. Assim, desejo empreender uma análise das abordagens da cidade nas representações sociais dos alunos, buscando identificar elementos que contribuam para o delineamento teórico-metodológico de uma abordagem didática, que permita ampliar os conteúdos do ensino de Geografia tratados pela e na atividade das experiências vivenciadas pelos alunos a respeito da cidade, articulados pelo conceito geográfico de *lugar* na perspectiva de uma Geografia Escolar Crítica.

Desse modo, tem-se como objetivo geral *analisar as dimensões educativas da cidade a partir das interpretações dos alunos e entender como a escola e o professor podem transpô-las no processo educativo para a construção cidadã do aluno* e delineados como objetivos específicos (I) abordar como as questões da cidade se concretizam na escola e qual a possibilidades destas se tornarem temas de estudos no ensino de geografia; (II) analisar a cidade como uma complexa malha de espaços pedagógicos formais e informais; (III) verificar como o aluno expressa o seu saber e quais suas representações sociais sobre cidade de Alta Floresta D' Oeste e (IV) averiguar como os professores entendem a geografia da cidade e sua transposição didática no Ensino Fundamental.

## **1.2 A escolha dos sujeitos e contexto**

A pesquisa em ensino de Geografia deu-se pelo desejo centrado em uma educação geográfica que leve o aluno a compreender a realidade local, a cidade, integrando o conhecimento geográfico a sua experiência de vida, de modo a promover a transposição do senso comum ao conhecimento científico.

A pesquisa foi realizada com alunos e alunas da 5ª e 6ª séries (6º e 7º ano) do Ensino Fundamental, e cinco professores, sendo dois professores das referidas séries e três professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa desenvolveu-se em duas escolas públicas estaduais: E.E.E.F.Tancredo de Almeida Neves e E.E.E.F.Eurídice Lopes Pedroso. A escolha das escolas deu-se em função de suas localizações. A primeira está situada em um bairro periférico, onde a maior parte dos alunos é proveniente de um contexto socioeconômico menos privilegiado, enquanto que, a segunda escola localiza-se no bairro central, em que a maioria dos alunos desfruta de boa renda e qualidade de vida. Os alunos estudam no mesmo espaço geográfico, porém, com ambiências e subjetividades muito diferenciadas, que influenciam diretamente na sua relação com a cidade e conseqüentemente na leitura e compreensão do mundo.

A coleta de dados foi feita com 101 alunos, ou seja, 28,13% dos alunos matriculados nas 5ª e 6ª séries. A E.E.E.F. Tancredo de Almeida Neves no ano de 2007. Havia três turmas de 5ª séries e duas turmas de 6ª séries e na E.E.E.F.Eurídice Lopes Pedroso, quatro turmas do 6º ano e três turmas do 7º ano perfazendo um total de 359 alunos. Sendo uma turma de 5ª série e uma turma de 6ª série de cada escola (Tabela 01).

**TABELA 01: AMOSTRA DOS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Alunos	Eurídice		Tancredo		Total	
	n	%	n	%	n	%
5ª série/6º ano	22	43,13	27	54	49	48,51
6ª série/6º ano	29	56,87	23	46	52	51,49
<b>TOTAL</b>	<b>51</b>	<b>100</b>	<b>50</b>	<b>100</b>	<b>101</b>	<b>100</b>

Fonte: Trabalho de campo. Alta Floresta D'Oeste em 2007.

A coleta de dados também foi feita com cinco professores, sendo dois professores de Geografia das séries mencionadas na pesquisa e três professores das séries iniciais do Ensino Fundamental (Tabela 02).

**TABELA 02: AMOSTRA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Professores	Eurídice		Tancredo		Total	
	n	%	N	%	n	%
Professor séries iniciais	2	66,67	1	50	3	60
Professor de Geografia (6º e 7ºano)	1	33,33	1	50	2	40
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>100,00</b>	<b>2</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

Fonte: Trabalho de campo. Alta Floresta D'Oeste em 2007.

### 1.3 Os procedimentos da pesquisa

A geografia deve ter um posto central na renovação de ensino, pois ela proporciona um espaço específico na preparação dos alunos para o respeito às diferenças e para o que chamamos de “cidadania planetária”. Subjacente a este entendimento, a análise deste estudo parte da compreensão de concepções, idéias, imagens e conceitos que os alunos vão formando na sua vida cotidiana, privilegiando o espaço urbano - a vida na cidade - como elemento representado. Destarte, as representações são um caminho para melhor conhecer o mundo vivido dos alunos, suas concepções e seu processo de construção de conhecimento. O estudo se apresenta tanto nas ciências sociais, quanto nas humanas como um largo campo de pesquisas, tal enfoque foi desenvolvido em pesquisa acadêmica no ensino de geografia por Cavalcanti (2003), e também discutido pela mesma autora Cavalcanti (2002) no campo de formação de professores e didática em geografia. São contribuições teórico-metodológicas em estudos referentes aos processos envolvidos na construção de conhecimentos geográficos por adolescentes, considerando as relações possíveis entre o conhecimento científico da ciência geográfica e os saberes construídos por eles, no seu cotidiano.

A opção metodológica remete-me a uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por Cavalcanti (2001), e discutida também em Ludke e André (1986) em *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. Ambos foram de expressiva importância para construção da trajetória metodológica e para percorrer os objetivos. Esta abordagem permite-me envolver a subjetividade dos atores, pois cada indivíduo é único e permeado de significados, motivações, crenças, valores e atitudes. No desenvolvimento da pesquisa, fiz uso dos seguintes procedimentos: bibliográfico, observação, questionários, entrevista e atividades didáticas.

**Leituras bibliográficas:** Compilei em sites universitários, bibliotecas e livrarias, literatura referente às discussões atuais em volta do ensino de geografia, na busca dos processos que envolvem o ensino e aprendizagem em Geografia e seus desafios no presente histórico.

**Observação:** Acompanhei e observei as atividades no ambiente escolar<sup>3</sup>: escola, sala de aula, atividade de integração e atividades extraclasse. A observação é técnica para “conseguir informações onde se utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos que se desejam estudar” (MARCONI e LAKATOS, 2003, p.190). No campo educacional Vianna (2003) oferece uma relevante estrutura metodológica com recomendações, possibilidades, limites e advertências no uso deste recurso, esta autora chama a atenção para a problemática do observador e seu papel, focalizando questões do que observar e as vantagens e desvantagens da observação. Para a autora, nesse tipo de observação a presença do observador pode modificar o contexto e mesmo a situação a ser observada:

Os comportamentos passam a ser diferentes do que se poderia esperar em uma situação habitual, havendo, em muitos casos, o que se poderia dizer como sendo uma melhoria da imagem, um *make-up* ou uma maquiagem, que desfigura a situação, ou os observados se sentem constrangidos por se acharem numa situação que foge ao normal do seu dia-a-dia. (VIANNA, 2003, p.19).

Vianna ressalta que antes da coleta de dados o observador precisa se fazer presente na escola, na sala de aula para que os alunos e os professores habituem-se à sua presença e possam agir com maior naturalidade durante o processo efetivo de realização da observação. Vianna (2003) afirma ainda que por meio desta metodologia, estamos sujeitos a negligenciar os resultados da pesquisa caso não controlemos as interferências pessoais e culturais. Assim, para diminuir estas interferências, segui suas recomendações: (I) definir os objetivos do estudo; (II) decidir sobre o grupo de sujeitos a observar; (III) legitimar sua presença junto ao grupo a observar; (IV) obter a confiança dos sujeitos a observar; (V) observar e registrar notas de campo; (VI) gerenciar possíveis crises que possam ocorrer entre os sujeitos e o observador; (VII) saber retirar-se do campo de observação; (VIII) analisar os dados; (IX) elaborar um relatório sobre os elementos obtidos. Tendo em vista as idéias da autora, elaborei um roteiro do que observaria em campo (Figura 01) e os dados coletados durante todas as observações foram anotados em caderno de campo, pois de acordo com Veiga (1994) os mesmos possibilitam diversas análises posteriores.

---

<sup>3</sup> Na Escola Tancredo a pesquisa desenvolveu-se com a 5ª B e 6ª A. Na escola Eurídice, com a 7ª A e a 6ª C. A escolha por uma sala em detrimento de outra deu-se em função do horário entre as escolas, sendo que as demais turmas coincidiam os horários.

<b>SÉRIE _____ DATA: ___ / ___ / 2007. PERÍODO: _____</b>
Tema da aula:
Metodologia:
Desenvolvimento da aula:
Relações professor-aluno:
Conceitos geográficos usados e como foram trabalhados?
A cidade, o espaço vivido trabalhado na sala de aula: O que? Como? Intensidade? Envolvimento dos alunos.
Aproximações das temáticas com as experiências e vivências dos alunos
No desenvolvimento da aula teve participação e interação com os alunos? Intensidade?
Perguntas feitas aos alunos?
Atenção dos alunos para as aulas, eles estão gostando? Estão entendendo?
Uso do livro didático pelo professor:
Atividades sobre o conteúdo:
Recursos utilizados e ânimo da turma
Avaliação:

Figura 01: Roteiro de observações

Fonte: Trabalho de campo. Alta Floresta D'Oeste, 2007.

Durante o período de observação, coletei documentos escolares, cópias (digitais e impressas) de diferentes documentos como: *Projeto Político Pedagógico*, *Projetos que seriam desenvolvidos durante o ano letivo nas escolas*, *grade curricular de Ensino de Geografia no Ensino Fundamental*, e os livros didáticos utilizados nas aulas de Geografia e fotos.

A observação se desenvolveu no período de abril a novembro, conforme figura 02. Ressalto que o número de observações na escola Tancredo foi menor devido alguns contratemplos com o professor de Geografia das turmas 5ª B e 6ª A, assim por vezes não pode se fazer presente na sala de aula, ficando os alunos com aula vaga.

Turmas	Escola	Tempo de observação	Hora/aula observada
5ª B	Tancredo	Junho a Setembro	13
6ª A	Tancredo	Junho a Setembro	14
7ª A	Eurídice	Abril a Novembro	16

6ª C	Eurídice	Abril a Novembro	17
------	----------	------------------	----

Figura 02: Número e período das observações

Fonte: Trabalho de campo. Alta Floresta D'Oeste, 2007.

**Questionários:** 59 alunos perfazendo um total de 60% dos alunos entre as quatro salas pesquisadas, responderam um questionário individualmente, contendo 23 questões (abertas, fechadas e de múltipla escolha) concernentes ao seu universo social, econômico e geográfico (APÊNDICE C). Os questionários foram aplicados segundo Marconi e Lakatos (2003:204), questões fechadas ou dicotômicas, para obtenção dos dados sociais, econômicos e geográficos; abertas e de múltipla escolha para informações correspondentes ao universo social e subjetivo dos alunos em relação à cidade e a escola, conforme propõe (op. cit: 203). Antes, porém, aplicamos um pré-teste em uma pequena população<sup>4</sup> antes da aplicação definitiva, para verificar a validade e a operacionalidade do mesmo.

**Entrevistas:** Este recurso foi utilizado com professores e alunos. Sendo um aluno da 5ª série e um da 6ª série das escolas pesquisadas, e cinco professores. Um professor de ensino de geografia do terceiro ciclo da Escola Tancredo e um da Escola Eurídice, um professor das séries iniciais (CBII) da Escola Tancredo e dois professores da Escola Eurídice, um professor do (CBAI) e um professor do 5º ano (antiga 4ª série) do Ensino Fundamental. A participação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental deu-se por meio de sorteio, com exceção do professor do 5º ano, que foi uma escolha proposital, uma vez que seu trabalho foge ao protótipo dessas séries, pelo menos em nosso município, onde normalmente tem-se um único professor pedagogo lecionando todas as disciplinas. No caso deste, trabalha em parceria com outra professora, assim, leciona as disciplinas de geografia, Ciências e História em duas salas.

De acordo com o propósito deste trabalho escolhi entre os diferentes tipos de entrevista, a não- estruturada e não- padronizada conforme Ludke e André (1986), pois apresenta uma ampla liberdade de percurso em que o roteiro não é rígido, o que nos permite explorar melhor uma questão, e no decorrer das conversas me possibilitaria fazer alguns desdobramentos considerados importantes. Esta forma de entrevista, conforme Marconi e Lakatos (2003) apresentam três tipos de modalidades, entrevista focalizada, clínica e não dirigida. Assim, de acordo com a problemática, o presente trabalho encaixou-se na entrevista não dirigida, pois, “há liberdade total por parte do entrevistado, que poderá expressar suas

<sup>4</sup> Foi aplicado o pré-teste com 2 (dois) alunos de cada escola participante da pesquisa, um aluno de cada turma, e nas duas escolas os alunos utilizaram cerca de 20 minutos para completarem o questionário com 25 questões.

opiniões e sentimentos” (MARCONI E LAKATOS, 2003, p.197). As entrevistas foram feitas individualmente. Ao entrar em contato com os professores e alunos, expliquei os objetivos e a necessidade do uso de um aparelho gravador MP4, bem como o anonimato em relação ao conteúdo da entrevista. Prontamente aceitaram participar como atores desse estudo, e em momento algum houve qualquer restrição por parte deles.

Para que o resultado da entrevista fosse proveitoso foram previamente marcados horários e locais, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. As entrevistas foram feitas nas escolas, com duração de aproximadamente uma hora. E foram transcritas e entregues aos entrevistados para obtenção de autorização para publicação e utilização das gravações para uso na presente e futuras pesquisas. A carta de autorização para uso das entrevistas foi adaptada conforme modelo elaborado por Meihy e Holanda (2007) (APÊNDICE E).

As entrevistas foram realizadas sem o conhecimento do roteiro pelos entrevistados, aludindo-se apenas as palavras eixos que seriam exploradas, sem, no entanto, aprofundar o que destas seria discutido. As entrevistas com os alunos deram-se através das palavras-eixos: *escola, ensino de Geografia e cidade*. Para facilitar o entrosamento entre o entrevistador-entrevistado e conhecê-los melhor, iniciei com perguntas como: série, idade, tempo que mora nesta cidade, desenvolve trabalho fora de casa, mora com quem, profissão do seu responsável (APÊNDICE B). Com os professores iniciei com a palavra eixo **docência**: *profissão, formação acadêmica, escola em que trabalha, carga horária, séries em que trabalha, atividade fora da docência, escola e aluno*. Também no intuito de criar um entrosamento entre entrevistador e entrevistado, adicionalmente com as palavras eixo: *ensino de Geografia, cidade e dificuldades docentes* (APÊNDICE A).

A transcrição teve uma primeira versão, com a transcrição fiel à fala de cada entrevistado, tal como ela se deu. Entretanto, em alguns casos, por vontade dos entrevistados fez-se um ajuste nas expressões muito usuais como os vícios de linguagem.

Para garantir o anonimato e preservação dos entrevistados, conforme apontam Marconi e Lakatos (2003), os entrevistados foram identificados por pseudônimo e de acordo com a seqüência das entrevistas, para os alunos ficou: A1, A2, A3, A4; e para os professores: P1, P2, P3, P4 e P5.

**Seqüência Didática:** esta etapa foi desenvolvida através de três atividades didáticas, (I) - *Encontrando e se encontrando na área urbana*; (II) *A minha cidade*; (III) *A cidade de*

*Alta Floresta D'Oeste daqui a dez anos.* As atividades tiveram como finalidade a construção do conhecimento em Geografia, partindo do conhecimento prévio dos alunos sobre a sua cidade, verificando suas dificuldades e/ou facilidades de aprendizagens com desígnio de propor prática metodológica para as aprendizagens geográficas.

Minha permanência nas escolas deu-se num total de 133 horas aula : 60 horas aula de observação nas escolas (aulas de Geografia, atividades extra-classe das turmas e da escola como um todo), 20 horas para coleta de documentos, 7 horas para aplicação dos questionários e pré-testes, 18 horas para entrevistas com alunos e professores, 24 horas para realização das atividades e 4 horas de confraternização com os participantes da pesquisa.

De posse dos dados, um desafio que perpassaria à organização, a análise e a apresentação no corpo do trabalho de modo a alcançar os objetivos. Desafios condicionados ao volume de informações coletadas junto aos alunos e professores e de documentos escolares, notadamente, pelo universo de informações que permeiam os dados.

O trabalho foi complementado com informações extraídas dos documentos disponibilizados pelas escolas. A metodologia utilizada possibilitou de acordo com Veiga (1994, p.37) “a apreciação crítica, a interpretação e a formulação de indicações básicas, a fim de atender a preocupação central, objeto deste estudo”, que teve como alvo, averiguar e refletir as potencialidades do ensino de Geografia e sua contribuição para formação de cidadãos, sendo possível sugerir, por meio das análises, proposições didáticas e metodológicas para o ensino de geografia.



## **2 CIDADE E ENSINO DE GEOGRAFIA: INTERFACES A UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DA E PARA A CIDADE**

---

### **2.1. Ensino de geografia e sua importância social no presente histórico**

Antes de teorizar a cidade no ensino de geografia, faz-se necessário esclarecer minha visão acerca do contexto vigente em que se encontra o ensino de geografia, que direta e/ou indiretamente norteia o delineamento do processo de ensino e aprendizagem nesta disciplina não condizente com as exigências da atualidade face as implicações que resultam de um mundo globalizado.

As características das últimas décadas do século XX, foram marcadas por um processo intenso e veloz, contando com um sistema técnico poderoso, percebido na área da informação onde tudo se interliga denotando espaço e tempo em significados não tradicionais. No presente histórico, vivenciamos momentos de mudanças que permeiam todos os campos da vida em sociedade. São muitas as controvérsias na instituição de conceitos e termos que expliquem a sociedade, afinal, estamos sob o signo do progresso tecnológico, com uma rápida transmissão de informação. Essa peculiaridade precisa ser decodificada para além da observação e descrição empírica da realidade, desafios esses que se apresentam tanto para a instituição escolar quanto para o ensino de geografia, e, ao professor de Geografia.

Busco essa reflexão por meio dos referenciais propostos por Santos (2008) onde este geógrafo discute a realidade que vivemos, considerando as três metáforas da globalização e neste sentido, o autor discorre sobre a possibilidade de vir a existir outro mundo, considerando as singularidades dos lugares.

Para Milton Santos a definição de globalização dissocia-se da idéia de homogeneidade e linearidade. Para esse geógrafo: “Quando tudo permite imaginar que se tornou possível a criação de um mundo veraz, o que é imposto aos espíritos é um mundo de fabulações, que se aproveita do alargamento de todos os contextos para consagrar um discurso único” (SANTOS, 2008, p.17-18). É neste sentido que afirma estarmos vivendo um mundo confuso e confusamente percebido, realidade firmada no contexto da informação, e esta, porém, alicerçada na produção de imagens e do imaginário, cria-se slogans, por exemplo, de que

vivemos um mundo “sem fronteiras”, ao “alcance das mãos”. Essa idéia da globalização é mantida sob o domínio do dinheiro e do poder. Entrementes, a globalização não está ao alcance de todos, e a convergência ao tecnicismo e mecanização leva a uma desumanização e a um progressivo domínio do capital perante a vida social ou pessoal.

Para escapar dessa visão de mundo de fabulações, Santos (2008) sugere três vias de globalização para uma visão crítica desta, com o objetivo de revisá-la e reconstruí-la. Neste sentido, nos convida a admitir que estamos imersos em três mundos distintos em um só: *a globalização como fábula; a globalização como perversidade e a globalização como possibilidade.*

Para o autor, *a globalização como “fábula”* (p. 18-19) é o mundo que nos fazem crer. Tentando mostrar os conceitos e ideologias da globalização atual no sentido de legitimar a si mesma, é que se constrói um mundo de fantasias com objetivos de validar as construções imaginárias que configuram, sustentam e eternizam o sistema. Estas verdades se concretizam a partir das constatações e do uso eficaz das repetições. Neste sentido, faz uma crítica às idéias difundidas mundialmente: aldeia global – que nos faz crer que a difusão instantânea das notícias faz todos terem as informações; encurtamento das distâncias – que nos fazem crer que todos podem viajar; tempo e espaço contraídos, que nos faz acreditar que o mundo todo está ao alcance de todos, são entre outros, exemplos da “máquina ideológica que sustenta as ações preponderantes da atualidade [...] e põe em movimento os elementos essenciais à continuidade do sistema” (p.18).

O segundo mundo considerado por Santos é o da *globalização como “perversidade”* (19-20). É o mundo como se apresenta de fato, onde as conseqüências para a maior parte da população tem sido adversas, se estabelecendo como uma “fábrica de perversidades”, caracterizadas por males sociais, morais e espirituais: crescente desemprego, pobreza crescente; desvalorização salarial, fome, desabrigo, novas doenças e o reaparecimento de velhas doenças; permanência da mortalidade infantil; aumento do egoísmo, cinismo e corrupção, e a educação de qualidade se tornando cada vez mais inacessível. Essas são as inúmeras e progressivas desigualdades e perversidades criadas pela globalização que se diz integradora e homogeneizadora forçando ou impondo regras e comportamento às pessoas. Para o autor essa perversidade está ligada aos comportamentos competitivos das “ações hegemônicas”.

*A globalização como “possibilidade”* (20-21) é o mundo como ele realmente pode vir a ser. Aqui, Santos nos leva a pensar na edificação de um mundo novo, mediante uma globalização mais humana, assentada nas bases materiais que fornecem a arquitetura da globalização na atualidade, que pode ser caracterizado pela “unicidade técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e a existência de um motor único” (p.24). *A unicidade da técnica* é um conjunto de sistemas técnicos que tem como representante a informação em toda parte do mundo, permeando objetos e ações na sociedade, não havendo lugares isolados, os acontecimentos locais tornam-se indissociáveis dos globais, ainda que com diferentes intensidades. *A convergência dos momentos* é a capacidade de ação e do conhecimento nos mais diversos lugares, sendo possível saber e conhecer quase que instantaneamente os acontecimentos mundiais. Essa possibilidade do tempo real, oferecida nos dias de hoje é apontada por Santos como uma ideologia. O uso do tempo real só ocorre para uma minoria da sociedade, “por enquanto não é generalizada e veraz porque atualmente intermediada pelas grandes empresas da informação” (p.28). *A cognoscibilidade do planeta* é a possibilidade de conhecer densamente o planeta, abordando o todo e as peculiaridades no âmbito físico e sócio-cultural, o que torna possível a elaboração de uma concepção de mundo mais íntegra e detalhada. Essa possibilidade deu-se em função da aliança dos progressos da técnica com os progressos da ciência. O homem não apenas utiliza o que encontra na natureza, mas produz novos materiais em laboratório. *O motor único* é o progressivo processo de globalização que “dispõe de um sistema unificado de técnicas, instalado sobre um planeta informando e permitindo ações igualmente globais,” (p.29). O motor único é a mais valia global, alcançada por um sistema capitalista calcado em empresas mundiais, onde a concorrência se configura cada vez mais voraz e violenta, envolvendo o mundo como um todo.

O conhecimento do mundo é base para a atuação de empresas globais que demonstram diferentes interesses por cada área do globo, sendo que o domínio do espaço é uma fonte fundamental de poder social, o domínio dos espaços e do tempo é um elemento essencial na busca do lucro (HARVEY,1993). Estas possibilidades técnicas constituem um dado essencial à produção do sistema capitalista atual, em que o capital se sustenta para edificar a globalização perversa, entretanto o geógrafo Milton Santos afirma que essas mesmas técnicas poderão construir um mundo novo, um mundo de negação e superação. Alguns fatores são considerados pelo geógrafo como indícios do nascimento de uma nova história. No plano empírico, há existência de uma nova sociodiversidade e a manifestação de uma cultura

popular que se apresenta com força. No plano teórico pode-se observar a possibilidade da produção de um novo discurso, a universalidade passa de um discurso filosófico, para ser o resultante da experiência ordinária da vida e histórias concretas, “permitindo assim conhecer as possibilidades existentes e escrever uma outra história” (p.21). Santos traz à tona um conceito novo de globalização, onde o centro é integração real, social e humanitária, em que as desigualdades diminuiriam. Deste modo, o ser humano teria a tecnologia e o capital trabalhando em seu benefício, e não da forma que favorece uma minoria. Nesta conjuntura, o ponto é discutir uma educação, no caso aqui, uma educação geográfica que leve os indivíduos à construção dessa nova história e da sua própria história.

Se para Santos (2008) e Straforini (2006) esse período atual da globalização é desigual e perverso devido ao uso político das técnicas, o que significa dizer que outra globalização é possível, pois, “técnica e desigualdade não fazem parte, necessariamente, da mesma face da moeda” (STRAFORINI, 2006, p.43), daí o papel da Geografia em desconstruir essa ideologia na compreensão do espaço geográfico em sua totalidade, na busca de soluções.

Tendo por base os três mundos acima apresentados, o dilema é como trabalhar geografia em sala de aula num momento de “aceleração contemporânea” Santos (1994, p.15), em que os acontecimentos ocorrem em escala global a local. No nível geográfico, essas acelerações permitem que os lugares sejam permeados por escalas geográficas maiores, inserindo novos elementos que modificam a organização do espaço geográfico, transformando as relações entre o homem e a natureza, entre a natureza e o homem e entre o próprio homem.

Apesar da similaridade dos lugares, produzida pela lógica do capital Castrogiovani (1999) vê essa nova realidade como um período que provoca, entre outros, a perda da identidade, da identificação com os lugares, das relações entre as pessoas, pois crescem as relações mediadas pela tecnologia, o que tende a corroborar com o não compartilhamento entre as pessoas no mundo. Com isso, as especificidades perdem sua identidade desaparecendo frente aos objetivos do mercado, que é a capitalização universal de tudo e de todos, com efeito, Harvey (1993, p. 270-271) alude:

Por meio da experiência de tudo: comida, hábitos culinários, música, televisão, espetáculos e cinema, hoje é possível vivenciar a geografia do mundo vicariamente, como um simulacro. O entrelaçamento de simulacros da vida diária reúne no mesmo espaço e no mesmo tempo diferentes mundos. Mas ele o faz de tal modo que oculta de maneira quase perfeita quaisquer vestígios de origem, dos processos de trabalhos que os produziram ou das relações sociais implicadas em sua produção.

Mediante esta afirmação e como já afirmara acima o geógrafo Milton Santos, é relevante questionar o trabalho da geografia em sala de aula na busca da identidade do aluno na sua formação cidadã, num contexto caracterizado pelo encurtamento das distâncias, das novas e experiências com o tempo e com o espaço, com os novos significados do que é próximo e distante, momento em que as informações se propagam rapidamente, e na maioria, carregadas de ideologias e em que lugar não se dissocia do global e vice-versa, em que a vida se constrói na dinâmica de um mundo globalizado.

Afirmo que este cenário impõe uma implicação diante da educação nos dias atuais. As crianças já não brincam ao gosto da imaginação, mas, com o que a televisão lhes sugere, com jogos de computador, entre outros. Em face a essas transformações, faz-se necessário refletir a respeito das suas conseqüências no ensino de Geografia não apenas em relação aos métodos de abordagens, mas acerca da importância educativa dos conteúdos e temas a serem trabalhados.

O mundo está cada vez mais complexo e compreender suas contradições, imposições, possibilidades e perversidades têm sido um dos grandes desafios aos professores que trabalham com esta disciplina. A compreensão do novo cenário de fartura informacional que submerge, motiva e ensinam os indivíduos vem sendo um dos maiores desafios dos professores e do ensino dessa disciplina. Esse desafio dialoga com Castrogiovanni (1999, p.82), como trabalhar com o aluno questões relacionadas ao “como ser cidadão, lutar por direitos, interpretar os deveres, se não forem construídas as representações espaço-temporais do mundo referencial, onde está inserido mais concretamente o indivíduo?” O desafio também perpassa no uso de linguagens e tecnologias utilizadas para a análise geográfica, entre elas, destaco a importância da cartografia na compreensão do mundo.

Neste sentido, corroboram autores como Almeida e Passini (2002, p.15) quando afirmam que o mapa “é uma representação codificada de um determinado espaço real. Podemos até chamá-lo de um modelo de comunicação, que se vale de um sistema semiótico complexo. A informação é transmitida por meio de uma linguagem cartográfica [...]”. Para Castrogiovanni (2000) é uma representação espacial feita de forma social e calcada na organização dos elementos que compõem o espaço representado. Para Callai (2000) é uma representação meio mágica de um determinado espaço, sendo até de certa forma incompreensível, embora seja utilizado pelas pessoas em diversas situações e tarefas.

Portanto, o mapa orienta, localiza e informa no sentido de servir como meio de se obter conhecimentos acerca de diversos espaços geográficos. As representações cartográficas possibilitam pensar significativamente o conhecimento do espaço geográfico, fornecendo não apenas para que os alunos compreendam os mapas e aprendam a se deslocar cotidianamente, mas para pensar os espaços que fogem ao seu espaço vivido e percebido, desenvolvendo tanto a compreensão sócio-espacial como a realização eficaz de diversas tarefas cotidianas pelos indivíduos. Para o desenvolvimento da noção espacial dos alunos, autores como Almeida (2004, 2007) e Almeida e Passini (2002) discutem a importância do estudo da linguagem cartográfica desde o início da escolaridade, num compromisso de desenvolver uma educação onde o aluno é sujeito ativo na construção do conhecimento. Nesta direção Nogueira (2002) defende o trabalho com mapas mentais, de acordo com a autora é um excelente recurso didático para introdução aos alunos do que é um mapa e das primeiras noções de cartografia. Assim, partindo das representações sobre o espaço dos alunos, para depois ajudá-los a entender outras representações sobre o seu e outros espaços. É possível pensarmos o mapas como um instrumento para um melhor cotidiano, capaz de contribuir para uma nova sociedade, pois à formação cidadã perpassa o domínio da linguagem cartográfica (ALMEIDA e PASSINI, 2004).

Outro desafio é a premência de se fazer a seleção dos conteúdos significativos para a vida dos alunos, o que exige priorizar a “coexistência dramática de tempos dispares<sup>5</sup>” (FREIRE, 2006, p.26), pois o homogêneo não existe, e sim as singularidades dos lugares, são elas que nos fazem exercer a cidadania.

Esta é a nova espacialidade em que os alunos estão inseridos, portanto, precisa ser analisada sob a perspectiva da totalidade-mundo e da complexidade inerente a essa organização espacial e é nesta compreensão que a disciplina de ensino de geografia se insere, na busca de sua apreensão e explicação, daí a necessidade de trabalhar o local, o mundo dos alunos, pois há em cada lugar uma peculiaridade, uma identidade que só é possível de ser compreendida por uma visão dialética do espaço geográfico, capaz de desvendar as contradições, permitindo a emancipação do sujeito-aluno e o exercício de sua cidadania.

O desafio reside em superar o repasse dos conhecimentos e ensinar a pensar, a buscar e a construir, dando condições aos alunos de desenvolver sua capacidade crítica, a capacidade

---

<sup>5</sup> Paulo Freire (2006) chama de coexistência de tempos díspares o atraso, miséria, pobreza, fome, tradicionalismo, consciência mágica, autoritarismo, democracia, modernidade, e pós-modernidade que fazem parte do mesmo espaço geográfico.

de raciocínio, compreendendo a realidade social na qual está inserido, por meio de um método que analisa a produção do espaço geográfico numa perspectiva crítica, pois, esta busca através da “observação e da análise do espaço geográfico e da sociedade, compreender os conflitos sociais, étnicos, culturais, as lutas pelo poder, os problemas econômicos e o caos ecológico do planeta” (SPEGIORIN, 2007, p.22-23).

A importância social do ensino de geografia está implícita em: Callai (1999a) os principais motivos para se ensinar geografia está na compreensão do mundo para obter informações a seu respeito, conhecer o espaço produzido pelo homem e a sua relação com a natureza, fornecer condições aos alunos para sua formação cidadã. Cavalcanti (2003) o papel da Geografia na escola é o de formar raciocínios e concepções espaciais, possibilitando a prática de pensar fatos e acontecimentos constituídos de vários determinantes e de pensá-los mediante várias explicações, dependendo da conjugação desses determinantes. Straforini (2006) está na compreensão do presente, mas não como algo parado, estático, mas em movimento, numa realidade construída pelo homem e numa realidade inserida num todo, na totalidade, levando a uma transformação social.

Por ser a disciplina que explica o espaço geográfico construído e organizado pela sociedade seu estudo é fundamental na formação de um aluno cidadão, na medida em que permite a apropriação desse conhecimento não negligenciando “as particularidades dos diferentes lugares” (CASTROGIOVANNI, 1999, p. 82), é a partir dessa compreensão crítica da realidade que surge a possibilidade de uma outra globalização.

Sua importância é indiscutível. Todavia, a geografia aplicada na sala de aula não corresponde à dinâmica da sociedade. Não possibilita ao aluno usar/aplicar o que aprende na sua vida prática e por não fazer as mediações entre o científico e o cotidiano é vista por muitos como “uma disciplina maçante, mas antes de tudo simplória, pois, como qualquer um sabe, “em geografia nada há para entender, mas é preciso ter memória” (LACOSTE, 2006, p.21). Não conseguindo formar um entendimento geográfico necessário à sua participação ativa na sociedade, “após alguns anos, os alunos não querem mais ouvir falar dessas aulas que enumeram, para cada região ou para cada país, o relevo-clima-vegetação-população [...]” (op. cit. p.21), um ensino nestas características, causa distração e formalismo, levando o aluno a pensar que “Geografia é coisa de professor de... Geografia! Geografia é coisa (só) de escola!”(KAERCHER, 2000, p.136).

Para desfazer esta “cicatriz”, estudiosos como Cavalcanti, Pontuschka, Castrogiovani, Callai, Kaercher, Antunes, Straforini, Castellar, Vlach entre outros se esforçam imensamente em buscar alternativas de renovação e inovação do ensino de geografia e de alternativas pedagógicas, conforme apontam muitos artigos, dissertações e teses recentes, mas que ainda se restringe às discussões acadêmicas, pouco permeando a sala de aula.

Demonstra-se óbvia, desta forma que o espaço enquanto categoria analítica central da geografia e *lugar, paisagem, região e território* como as categorias essenciais na análise geográfica deve ser apresentada aos alunos do Ensino Fundamental como um arranjo procedente da complexidade histórica de transformações derivadas das várias atividades sociais, pois o mesmo desenvolve-se ininterruptamente em nosso cotidiano. A leitura do espaço pode ser feita por meio desses conceitos, entretanto, há que se considerar as dimensões de todos os conceitos. Dentro do conceito de lugar contém paisagens, territórios, região e vice-versa, esta a partir de um enfoque dialético, que põe o homem e sua existência concreta, no foco da interpretação da sociedade globalizada, buscando uma proposta mais concreta de construção da cidadania e justiça social. Nesta ótica, comungamos com Spejorin (2007, p.23) quando alude que a geografia escolar apoiada na Geografia Crítica “é capaz de promover o diálogo reflexivo com a realidade, desde que, o professor se conscientize do seu papel de mediador do conhecimento e da importância do espaço geográfico na constituição da identidade e da cidadania”. O que explica a necessidade de metodologia que proporcione ao aluno tecer análises críticas, relações e interpretações das relações que os rodeiam para refletir e apreender essa realidade. Esse entendimento também é perpassado pelos PCNs de Geografia (2001).

Num ensino crítico, “a aprendizagem é um processo do aluno, e as ações que se sucedem devem necessariamente ser dirigidas à construção do conhecimento por esse sujeito ativo” (CAVALCANTI, 2000, p.92-93). Nessa perspectiva, o ensino de geografia se preocupa na compreensão das relações sociedade-espaço, levando os alunos a adquirirem conhecimentos para compreenderem melhor à realidade, possibilitando a compreensão de sua posição nas relações da sociedade e com a natureza e as diversas relações que são formadas na constituição do espaço geográfico no qual faz parte. Cavalcanti (2006, p.34) contribui dizendo que “o desenvolvimento do pensamento conceitual, que permite uma mudança na relação do sujeito com o mundo, é papel da escola e das aulas de Geografia”.



## **2.2 Contribuições teórico-metodológicas para a geografia na sala de aula**

Como afirma Kaercher (2007, p.28) “não existe A Geografia, ou Uma Geografia!”, são muitas as geografias trabalhadas em sala de aula, uma vez que as abordagens atuais referentes ao conhecimento geográfico no que se refere ao Brasil, advêm de diversas correntes de pensamento, seja as influenciadas por Vidal de la Blache, seja as contemporâneas.

A Geografia escolar, em sua forma de descrição e com exigência da memorização foi a mais presente em toda a sua história. Com base em Vesentini (1992, 2004); Guimarães (2007), Carvalho (1998), Straforini (2006) e nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (2001) é possível afirmar que na Geografia Tradicional, os estudos referentes aos aspectos sociais eram “deixados de lado”, em detrimento dos aspectos físicos do espaço, como também a localização de capitais, países, aspectos naturais, o estudo era feito de forma dissociada dos sentimentos dos indivíduos pelo espaço, pois, o conhecimento do espaço físico é importante para o aluno conhecer as potencialidades do seu território, o que afasta as explicações das questões sociais e políticas.

O livro didático era o único recurso de conhecimento, havendo uma desarticulação dos conteúdos geográficos com a vida dos alunos, assim, o ensino geográfico era descritivo e enciclopédico. Um ensino que particularizou a realidade, reduzindo-se a descrições dos lugares, com uso de metodologia fragmentada de observação, descrição e memorização. Não permite ao aluno a compreensão do mundo em sua totalidade, nem sua participação no mesmo. Observa-se ainda hoje, resquícios desta prática em sala de aula, no entanto, hoje, as discussões pautam-se teórica e metodologicamente em abordagens diversas, o que faz subsistir ao mesmo tempo, formas diferenciadas de ensino, decorrentes da opção teórico-metodológica, assim, o ensino de geografia convive com outras tendências geográficas, que de acordo com Moraes (2005) podem ser classificadas em Geografia Pragmática ou Nova Geografia e Geografia Crítica.

A minha visão de mundo, explicada com base em Santos (2008) me permite escolher a corrente teórico-metodológica para o presente trabalho na tendência da Geografia Crítica. De acordo com Straforini (2006) a palavra crítica diz respeito a uma postura frente à realidade, frente à ordem constituída, propondo uma transformação da realidade social por intermédio do saber. A Geografia Crítica concebe o espaço geográfico como espaço social.

Com leitura em Pontuschka (1999) e Vesentini (1994) é possível perceber a existência de diferentes propostas teórico-metodológicas reunidas em torno dessa tendência. Chamamos de Geografia Crítica a postura crítica “frente à Geografia existente (seja a Tradicional ou a Pragmática), a qual será levada ao nível de ruptura com o pensamento anterior. [...] uma postura frente à realidade, frente à ordem constituída”. Para Moraes (2005, p.119) a Geografia Crítica propõe uma análise geográfica que compreenda a realidade espacial na sua essência, indo além dos aspectos visíveis, e que seja “instrumento de libertação do homem”. (op. Cit., p.119).

De fato, o conceito de Geografia Crítica apresenta-se pertinente às Geografias que se contrapõem a Geografia Tradicional enquanto Ciência e ensino. Possuem inúmeras correntes/tendências, entretanto, convergem para a construção de uma ciência preocupada com a justiça social e a transformação do mundo atual. Podemos dizer que a Geografia Crítica corresponde a objetivos e princípios comuns, mas com propostas diversas. Essa unidade manifesta-se de acordo com Moraes (2005, p.131):

(...) na postura de oposição a uma realidade social e espacial contraditória e injusta, fazendo-se do conhecimento geográfico uma arma de combate a situação existente. É uma unidade de propósitos dada pelo posicionamento social, pela concepção de ciência como momento de práxis, por uma aceitação plena e explícita do conteúdo político do discurso geográfico. Enfim, é uma unidade ética. Entretanto, estes objetivos unitários objetivam-se através de fundamentos metodológicos diversificados.

Percebe-se que a Geografia Crítica mantém uma unidade ética, mas orienta-se metodologicamente em propostas diferenciadas: “estruturalistas, existencialistas, analíticos, marxistas (em suas várias nuances), ecléticos, etc.” (op. cit., p.131), são orientações teórico-metodológicas que orientam as atuais abordagens da Geografia Crítica. Esta diversidade estimula as discussões, fazendo avançar o debate geográfico e, com efeito, a Ciência Geográfica e o Ensino de Geografia na atualidade acolhem trabalhos construídos a partir de diferentes perspectivas.

A Geografia Crítica enquanto denominação que designa todas as atuais tendências teórico-metodológicas presentes na Ciência Geográfica e na geografia escolar pode ser classificada a partir de duas grandes perspectivas que de acordo com Braga (2006, p.49-50) são elas: a Geografia Crítica Marxista e a Geografia Crítica Humanista:

Apesar dos vários desdobramentos que sabemos serem ramificações dessas matrizes, pode-se afirmar que foram elas, as Geografias Críticas Marxistas e Humanistas que, nas décadas de 80 e 90 do século passado, impulsionaram o que ficou conhecido como movimento de renovação da Geografia. Em comum, as mesmas possuem o posicionamento teórico permanentemente crítico em relação as correntes Tradicionais, consideradas obsoletas quando se pensa nas necessidades dos novos tempos.

O autor apresenta de forma bastante nítida e sintética, as propostas que melhor caracterizam essas tendências, desta forma, afirma que a Geografia Crítica Marxista é constituída por todas as propostas que se valem da Teoria de Karl Marx como referencial teórico, tendo como destaque na produção desta tendência, autores como Milton Santos, José William Vesentini, Ariovaldo Umbelino de Oliveira entre outros. A Geografia Crítica Humanística é composta por tendências com visões mais voltadas à fenomenologia, que procura apreender o espaço geográfico a partir da própria manifestação do sujeito, tendo o *espaço vivido* ou o *lugar* como referência principal de análise.

Uma característica em comum entre as duas tendências são as “possibilidades da Geografia e da prática de ensino de cumprirem papéis politicamente voltados aos interesses das classes populares” (CAVALCANTI, 2003, p.20), como também a crítica contra um ensino e aprendizagem onde os conteúdos são apenas repassados e a memorização bastante valorizada. Nas duas tendências, é valorizado um ensino de caráter construtivista, em que o aluno é o ator principal do processo ensino e aprendizagem. Nessa concepção há uma valorização do saber do aluno, “esse conhecimento que o professor deve ter da criança é fundamental para que qualquer tipo de processo educacional possa se desenvolver” (Rockenbach, 198-?:43) e do seu lugar no processo de construção do conhecimento.

Para Cavalcanti (2006, p.34): “os alunos que estudam essa disciplina já possuem conhecimentos nessa área, oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido”, Vlach (2006) e Castrogiovanni (1999) corroboram com esta questão quando afirmam que o ensino de geografia em sala de aula deve dialogar a partir da realidade de cada aluno e do espaço vivido, respeitando suas representações e experiências. Dessa forma, o aluno não apenas constrói os conceitos, como (re) significa-os “a partir da compreensão do particular, do poder ser diferente nas suas interpretações e mesmo assim fazendo parte do contexto” (CASTROGIOVANNI, 1999, p. 83).

As discussões teóricas sobre questões pedagógicas em ensino de geografia têm demorado a “chegar” às escolas, embora já seja possível observar mudanças no processo de

ensino e aprendizagem o que representam certo esforço dos professores em adequar a nova realidade. No tocante às séries iniciais, somente a partir de 1997 com os PCN's é que o ensino de geografia recebeu espaço tornando-se reconhecida no currículo oficial. Contudo, a preocupação, na atualidade, perpassa pela sua valorização, que acredito estar relacionada à prática dos professores que trabalham nessas séries. (essa discussão será mais bem particularizada no Capítulo IV).

Quanto à pluralidade de propostas epistemológicas que inicialmente começam a se manifestar com maior vigor nas universidades, o livro publicado recentemente por Pontuschka (2007) "Para Ensinar e Aprender Geografia" nos brinda com uma coletânea de textos para subsidiar os professores no exercício docente. Os textos aproximam a produção acadêmica com o ensino escolar, enfim, são textos que perpassam as atuais abordagens no âmbito do ensino e aprendizagem em diferentes contextos socioculturais.

### **2.3 Cidade e ensino da geografia: a construção da cidadania**

Recentemente tem-se alastrado em vários países um movimento que busca instituir uma relação mais intensa na tríade-sociedade, educação e cidade. Esse liame se apóia no reconhecimento da educação como um processo ininterrupto no decorrer da vida e na referência a um território onde acontece a aprendizagem. Essa idéia faz alusão de que a vida nas cidades constitui uma experiência social que tem na criação de valores modernos o seu ponto crucial. A individualidade, a cidadania, a qualidade de vida, as infra-estruturas (malha urbana) e o cotidiano se apresentam com novas dimensões sócio-culturais do espaço urbano, podendo ser esse conjunto uma condição pedagógica para educação da sociedade (CABEZUDO, p.2004).

A cidade e o espaço urbano apresentam um amplo leque de materialidade e ações que os tornam elementos educativos, mas não necessariamente educadoras (BRARDA e RIOS, p.2004). A cidade pode tornar-se educadora quando:

(...) as cidades devem ser consideradas como verdadeiros espaços de aprendizagem, organizando, sistematizando e aprofundando o conhecimento informal que adquirimos dela espontaneamente na vida cotidiana (...) Trata-se de aprender a ler a

cidade, aprender que ela constitui um sistema dinâmico em contínua evolução. Para isso é necessário ultrapassar a parcela da cidade que constitui o *habitat* concreto de cada um. Também significa aprender a lê-la criticamente, a utilizá-la e a participar de sua construção. (...) A educação tem que assumir a difícil tarefa de compreender e aceitar a diversidade, já que esta potencializa o enriquecimento entre indivíduos e os grupos humanos, e evitar que esta se converta em fator de exclusão social. (...) Dizemos que o cidadão deve aprender as habilidades mínimas para circular pela cidade, para utilizar plenamente seus meios de transporte e comunicação, para encurtar os caminhos e localizar-se na intrincada complexidade de nossas urbes.

A cidade educadora contém uma trama de espaços pedagógicos formais e informais, que promovem o estímulo e a concretização da verdadeira cidadania. Vintró (2003), Brarda e Rios (2004) ao exporem suas concepções acerca da cidade educadora aludem que “a cidade precisa deixar de ser um simples cenário da ação educativa” (BRARDA e RIOS, 2004, p.30), para se transformar em uma “cidade como pedagogia” (VINTRÓ, 2003, p.45). Assim sendo, a incumbência educadora será de todos os agentes que fazem parte da cidade.

A cidade contém uma força educadora devido às trocas e contatos sociais, que ocorrem intensa e permanentemente, além das relações concretas e simbólicas que se desenvolvem nela. Essa relação entre o viver na cidade e o constante aprendizado do ser humano é teorizada profundamente por Bernet (1997) e Brarda e Rios (2004). Os autores afirmam que o meio urbano se relaciona com a educação e vice-versa por meio de três dimensões: *aprender na cidade, aprender da cidade e aprender a cidade*.

O *aprender na cidade* versa suas instituições, experiências, relações e recursos como um contexto/meio educativo:

Uma estructura pedagógica estable formada por instituciones especificamente educativas (formales e não formales). 2. Uma malla de equipamientos y recursos, médios e instituciones ciudadanas también estables pero no especificamente educativos. 3. Um conjunto de acontecimientos educativos efímeros u ocasionales. 4. Uma masa difusa pero continua y permanente de espacios, encuentros y vivencias educativas no planeadas pedagógicamente (BERNET, 1997, p.17).

Por meio de inúmeras instituições formais e não formais de educação e cultura existentes na cidade torna-se possível aprender na cidade, assim, ela constitui um contexto/meio educativo, ou seja, “dotada de recursos educativos” (BRARDA e RÍOS, 2004, p.42).

O *aprender da cidade* credita ao meio urbano a posição de agente educador: “Lãs ciudades ensenan directamente: Elementos de cultura; Formas de vida, normas y actitudes

sociales; Valores y contavalores; tradiciones, costumbres, expectativas...” (BERNET, 1997, p.17). Nesta dimensão, a partir das informações, da cultura, formas de vida, tradições, costumes e expectativas entrelaçadas no meio urbano a cidade é uma transmissora, uma agente informal de educação, gerando a aprendizagem a partir do seu uso.

*O aprender a cidade* é considerar a própria cidade como conteúdo educativo: “La ciudad se enseña a sí misma de forma: superficial; parcial; desordenada; estática” (BERNET, 1997, p.17). Esta terceira relação se refere à cidade como um conjunto de conteúdos educativos “que operam materialmente produzindo acontecimentos educativos diversificados e ricos em experiências de construção coletiva” (BRARDA e RÍOS, 2004, p.41), estas, no dia-a-dia ensinam a si mesmo sobre si mesmo.

Em que pese esse aprendizado acontecer de forma natural ele é limitado, pois acontece de forma parcial e superficial, pois a cidade é complexa e mantém um emaranhado de relações e interações, o que torna impossível compreendê-la em sua totalidade. Neste sentido, Bernet (1997) recomenda que a escola interfira na compreensão sobre a cidade por meio de abordagens críticas. É aqui que ressalto a importância do ensino de Geografia em considerar a cidade enquanto conteúdo educativo, ajudando os alunos a entenderem a sua cidade, esta enquanto uma totalidade complexa, uma realidade mutável, onde atuam diversos e diferentes agentes, lugar de contato entre as diferentes pessoas, por isso assinalado por conflitos. Deste modo, promoveria uma cidade mais educadora.

Está pesquisa encaminha-se nesta direção, pois discuto questões sobre a cidade que são de relevante importância para a constituição da cidadania e, no entanto poucas vezes são trabalhados pela geografia em sala de aula.

A cidade tem e vem despertando interesse de cantores, poetas, pesquisadores e intelectuais das diferentes áreas do conhecimento científico. É certo que o interesse dá-se por ser a cidade um espaço privilegiado de produção e reprodução do trabalho, do capital, da cultura e outras dinâmicas desencadeadas em seu espaço.

A palavra cidade deriva da palavra *civis*, de origem latina que quer dizer cidadão, pessoa livre que se apropriou de um espaço, de um lugar, de uma cidade, destarte, é uma comunidade política onde os cidadãos se autogovernam, e nesta, o cidadão participa do direito de cidade, em sentido amplo (GADOTTI e PADILHA, 2004). Entretanto esse conceito de cidadão da cidade era limitado a poucos, notadamente em Roma onde a cidadania não era um

direito dos escravos, e ainda o é em pleno século XXI, onde há um aumento da pobreza e diversas privações sociais.

Os dicionários e os livros didáticos em sua maioria a definem de forma bastante simples, basicamente como *lócus* de centralização de pessoas, não enfatizando a sua dinâmica e seus processos históricos. É inegável que é *espaço* de centralização da força de trabalho, contudo, o que define a cidade é primeiramente a existência de uma divisão social e territorial do trabalho. A cidade é a forma, é a materialização das relações sociais (SANTOS, 1997; CAVALCANTI, 2002; LEFEBVRE 2001). A Cidade e urbano formam uma interdependência, o que não significa dizer que são sinônimos, no entanto, com leitura em Santos (1994, p.69) “o urbano é frequentemente o abstrato, o geral, o externo. A cidade é o particular, o concreto, o interno”.

Assim, cidade é um conjunto de edifício e habitação, é o lugar geográfico onde se abriga a estrutura político-administrativa da sociedade. O urbano é o processo de uniformização do estilo de vida da sociedade, generalizando um modo de viver, do trabalho, da cultura e relações políticas, estas, ligadas a um pensar, sentir e agir na lógica capitalista. O fenômeno urbano não se restringe à dimensão física da cidade, mas articula fatores econômicos, culturais, sociais que se manifestam na forma da cidade. Pode-se inferir, a partir desta distinção que a vida urbana apresenta as relações sociais que extrapolam fisicamente a cidade é o conteúdo, e a cidade é um espaço de materializações de modos de vida, formador de sentidos e de identidade, é a forma.

A cidade é um espaço geográfico que expressa as relações sociais, culturais e econômicas, por isso, seus objetos/elementos, suas ações, modos, formas/configurações e funções são diferenciados, na medida em que, os indivíduos que compõem a sociedade são heterogêneos. Mas ao mesmo tempo “é o espaço do cidadão, de suas idéias, emoções, lutas e contradições” (CAVALCANTI, 2001, p.136). Para Granell e Vila (2003) e para Cavalcanti (2001) a cidade tem sido historicamente um espaço de encontro e de civilização, estando ligada desde seu surgimento ao conceito de cidadania, que vem de cidadão que deriva do latim “*civitas*”, que se denota cidade.

Considerando as principais características das tendências geográficas denominadas de Tradicional, Crítica e Humanista-Cultural, a cidade é assim entendida:

Na Geografia Tradicional por seu método positivista, o espaço é trabalhado na perspectiva naturalista, privilegiando a observação, assim, essa tendência de acordo com Souza (2007, p.3):

Não privilegiou a produção e reprodução do espaço urbano num movimento dialético pela sociedade. Com isso, ocorreu um abandono por parte dos geógrafos sobre a questão social da produção do espaço urbano, somente privilegiando o aspecto visível da cidade, ou mesmo, a questão física deste, não buscando a essência da formação do espaço geográfico.

Na tendência crítica, nos estudos marxistas, a cidade aparece como espaço onde as desigualdades sociais se apresentam com maior evidência, e onde a cidade como construção humana nos revela todo o processo de formação/reprodução da vida. A cidade é, portanto, construção social, produto da história dos homens, onde a partir da paisagem, esta nos revelará todo o processo de materialidade do trabalho humano, acumulado na história da humanidade durante diversas gerações (SOUZA, 2007). Na geografia crítica é possível, a partir da cidade, a análise das contradições das relações de classe. Neste sentido Carlos (2001, p.78) afirma que “Essa contradição se manifesta pelo contraste entre a riqueza e a pobreza. É no urbano que se manifestam mais claramente as relações de produção capitalistas e onde a violência se faz maior. [...]”.

Na perspectiva da Geografia Humanística, a cidade é valorizada em suas relações sociais a partir do lugar e do cotidiano do indivíduo, onde partindo das relações que ele tem com seu espaço de vivência, com seu lugar de pertencimento, de espaço concebido, passa a ter este espaço como lócus da produção/reprodução da vida em sociedade.

No tocante a cidadania, seu conceito encontra-se na Grécia antiga, em que consistia no direito da pessoa compartilhar decisões nos destinos da cidade. Entretanto, apenas parte da população decidia os destinos de toda a cidade, restringindo aos homens livres e adultos e proprietários de terras, sendo excluídos os escravos, mulheres e artesãos, crianças e estrangeiros, ou seja, estes não eram considerados cidadãos, o que enfraquecia a idéia de cidadania.

Atualmente, a idéia de cidadania é a existência em sociedade, que respeita os direitos e efetiva os deveres de todos. Ser cidadão é, grosso modo, aquele que exerce seus direitos e cumpre com seus deveres. Os direitos podem ser divididos em *civis* referentes à liberdade de ir e vir, de imprensa, de pensamento, de religião, entre outros; o direito *político* é



aquele de votar e ser votado, e também o direito *social*, aquele de acesso à educação, à saúde e habitação. Já os deveres são aqueles para com o Estado e os outros cidadãos; ou seja, pagar seus impostos, não depredar os espaços públicos e respeitar o espaço das outras pessoas (FREITAS, 2007).

A cidadania só pode ser exercida se o indivíduo “(...) usufruir os bens materiais necessários para a sustentação de sua existência física, dos bens simbólicos necessários para a sustentação de sua existência subjetiva e dos bens políticos necessários para a sustentação de sua existência social” (SEVERINO, 1994, p.98). Precisamos atentar para o fato de que a cidade capitalista reproduz o capital e a divisão social do trabalho, e neste contexto, uma grande massa de indivíduos fica excluída ou não exercem plenamente a cidadania, por outro lado, o capitalismo se sustenta da penúria, da necessidade, da miséria, e das desigualdades, ficando os mais pobres à margem do direito à cidade. Complacente à argumentação são as ponderações de Canclini (1995, p.22), explorando a idéia de cidadania também como processo cultural:

Ser cidadão não tem a ver apenas com os direitos reconhecidos pelos aparelhos estatais para os que nasceram em um território, mas também com as práticas sociais e culturais que dão sentido de pertencimento, e fazem com que se sintam diferentes os que possuem uma mesma língua, formas semelhantes de organização e de satisfação das necessidades.

A questão da Cidadania não traz à baila apenas a satisfação dos direitos que levam à igualdade, mas aqueles que se reportam à diferença como componentes também da democracia, incluindo direitos à igualdade e à diferença, sendo que na primeira, os indivíduos devem desfrutar dos mesmos direitos, prerrogativas, condições e perspectivas, pois, a nosso ver, a correta e justa equidade, presenteia as mesmas oportunidades a todos, pois a igualdade convive com diferenças e não desigualdades, o que supõe considerarmos as pessoas diferentes como iguais independentemente do gênero, opção sexual, nacionalidade, etnia, raça, crença religiosa, como também na forma de pensar, sentir e agir.

A idéia de cidadania desde sua gênese fez e faz um convite a uma vida mais equitativa e democrática, longe da fome, guerra, violência, ignorância, preconceito e discriminação e mais próximo à educação, moradia, saúde, qualidade de vida e meio ambiente e do respeito aos diferentes povos e culturas.

Em síntese, cidadania é o direito de ter uma vida digna, de ser homem e mulher plenamente. É ter direitos civis, políticos e sociais, no seu sentido mais amplo, cidadania versa desde o ato mais próximo ao indivíduo<sup>6</sup> ao mais complexo, como compartilhar das decisões que dizem respeito ao lugar ao qual pertencemos. Enquanto pessoas estão alheias às necessidades básicas de sobrevivência “teremos que conviver com um espaço sem cidadãos” (SANTOS, 1996, p.44), assim, não se pode falar em cidadania.

Nos dias contemporâneos a cidadania é um elemento essencial de análise. Muitos autores defendem-na como a única forma de intervenção social. Seria a partir dela que se chegaria há uma reformulação social. Assim para entender e intervir em determinados espaços somente uma conscientização do indivíduo e a sua prática como cidadão ativo da sociedade. Neste sentido Cavalcanti (2001, p.23) entende que:

A prática da cidadania inclui a competência para se fazer a leitura da cidade. Ser cidadão é exercer o direito de morar, de produzir e de circular na cidade; e exercer o direito a criar seu direito à cidade é cumprir o dever de garantir o direito coletivo à cidade. A idéia de cidadania ativa esta ligada ao pensamento crítico sobre os tipos de direitos mais convencionais ao pensamento que busca a incorporação de direitos ligados mais a grupos humanos que indivíduos

O conceito de cidadania parece prático e revolucionário, mas na realidade é limitado. Quem de fato exerce os direitos do cidadão, o civil, o político e o social? Quem é livre para ir e vir e possui liberdade? Quem possui direito à boa educação, saúde e habitação? É óbvio que são aqueles que podem pagar por eles, ou seja, um pequeno grupo social. Porém, todos nós temos o dever, sobretudo, de pagar os impostos. Destarte, concluiu-se que não há cidadania para todos. Mesmo com essa limitação a cidadania é o termo que mais está na moda atualmente. Mas a grande propagação desse conceito parte da educação e de algumas disciplinas da escola, como a geografia. Assim, valho-me da colocação de Santos (1996, p.7) “a cidadania, sem dúvida, se aprende”, para o autor, um componente fundamental da cidadania é a conquista. É preciso que os indivíduos excluídos, negados, esquecidos das áreas periféricas, homens lentos das áreas opacas, (SANTOS, 1996) e que existem para as leis do mercado, do mundo globalizado, e apesar de carente das condições basilares para o desenvolvimento da cidadania, visem à mobilização política. A luta emerge da consciência

---

<sup>6</sup> Não jogar lixo na rua, não pintar muros, respeitar os sinais e placas, respeitar as diferenças entre os indivíduos, não destruir bens públicos, usar muito obrigado, perdão, desculpe, por favor, entre outras, saber lidar com o repúdio e a exclusão dos desprovidos, entre inúmeras dificuldades que afrontamos em nosso cotidiano.

pelo direito a cidade e a cidadania e os caminhos para tal está intrínseco a educação. Obviamente que não estamos afirmando que essas transformações são responsabilidades da escola, é certo que não cabe apenas à escola realizar a transformação da sociedade, no entanto, sem que a educação escolar seja praticada de forma democrática, a sociedade demorará muito mais para mudar.

É neste caminho que o ensino de Geografia ganha relevância, conhecer o espaço geográfico, é conhecer o emaranhado de relações existentes no mesmo, como nossa própria relação com o mundo, com a cidade, com o bairro, com a casa, fazendo com que o indivíduo se reconheça enquanto ser social.

Tal perspectiva abre um campo de possibilidades para que o ensino de geografia possa ser desenvolvido com melhor criticidade teórico-metodológica. O ensino de geografia vem passando por um movimento de renovação, buscando avançar, desvendar e (re) elaborar seus pressupostos e fundamentos. Não se trata de abandonar uma alternativa em favor de outra, mas de manter e atualizar valores clássicos e ao mesmo tempo criar novos conceitos, num momento histórico que exige novas formas de abordagem e compreensão do mundo. Assim, o que o ensino de geografia “procura garantir, hoje, como objeto de estudo, é a análise da forma pela qual o homem se apropria, produz e organiza seu espaço” (NUNES, 1997, p.19), sendo a cidade como expressão concreta desse misto de transformações estruturais e sociais.

Um ensino renovado e crítico não consiste apenas num novo conteúdo, mas numa mudança de estratégias pedagógicas, em que o aluno encontre utilidade na vida prática, na reflexão sobre o mundo, permitindo que “se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento” (CALLAI, 1999a, p.8).

Paulo Freire (2006) afirma que ao chegar à escola já tinha uma rica experiência do seu mundo imediato, estas pela sombra da mangueira do seu quintal, o qual não foi rompido após a sua entrada na escola. Se é no ambiente familiar que a criança inicia a sua leitura de mundo, é também nas relações cotidianas da sua rua, do bairro, da cidade, das informações midiáticas que esse indivíduo vai se moldando, é na escola que o aluno encontra as bases para a interpretação das relações sociais de forma metodológica e organizada. Essa leitura do mundo, que em Paulo Freire (2006) antecede a leitura da palavra, tem no ensino de geografia, e no estudo da cidade, do lugar, do espaço vivido, o foco inicial para o sujeito se vê no mundo, enquanto sujeito consciente e produtor, também, de parte de sua vida, de sua história,

como se houvesse um misto de objeto e sujeito. Entender a geografia do cotidiano pode permitir o diálogo entre a ciência e o senso comum, o compreendido e o vivido.

Certeau (apud GIL E GIL JUNIOR, p.2008), considera que a geografia do cotidiano é a geografia do modo de ser, fazer, representar, numa visão do olhar das pessoas que vivem, passam ou habitam um bairro de uma cidade. Pelo fato do seu uso habitual, o bairro pode ser considerado como a privatização progressiva do espaço público. Ou seja, é o estudo do mundo vivido.

Cotidiano é relativo a aquilo que é habitual ao ser humano, que está presente na vivência do dia-a-dia. A Geografia do cotidiano é o estudo do mundo vivido pelo indivíduo ou um pequeno grupo, no meio urbano é nos bairros o lugar onde ocorrem as relações entre as pessoas, de formas distintas entre os grupos sociais. Cada indivíduo vivência o “seu cotidiano” de modo específico e com uma diversidade de visões pré-elaboradas que são representadas através de ações cotidianas. “A prática de um bairro favorece a ocupação do espaço urbano, o público acaba se tornando o privado devido à trivialidade cotidiana partilhada pelos usuários (GIL e GIL JUNIOR, 2008).

Na prática da sala de aula, essas colocações aqui apresentadas se materializam na problematização de temas que envolvem a realidade dos alunos, exemplo a população que vive na cidade (Quem são? O que fazem? De onde vem?); organização das classes sociais que vivem na cidade; lugar (meio). O que não significa um estudo estanque, linear e fragmentário, uma vez que o mundo globalizado, não supõe um espaço linear e contínuo, mas um espaço de relações, ao contrário, ao estudar a cidade deve-se considerar o espaço local e a sua posição nas demais escalas, ou ainda, a cidade não precisa ser sempre o ponto de partida, mas sim, como afirma Callai<sup>7</sup>, “devemos ter o lugar como referência para o estudo em geografia”.

## **2.4 Ensinar e aprender Geografia**

Para Libâneo (2008, p.81) “Ensino e aprendizagem são duas facetas de um mesmo processo”, o que não significa dizer que são a mesma coisa. Apesar de serem diferentes na prática educativa, tem-se a ideia de que são a mesma coisa.

---

<sup>7</sup> Citação fornecida por Helena Copetti Callai na mesa redonda sobre: Educação com o tema “As políticas no campo curricular e o ensino de Geografia no XV Encontro Nacional de Geógrafos-ENG em São Paulo.

De fato pode haver ensino sem aprendizagem e aprendizagem sem ensino. Na sala de aula, pode ocorrer de o professor ensinar, por exemplo, sobre as eras geológicas e os alunos não aprenderem o que ele ensina, como também uma criança pode aprender sobre os impactos do lixo urbano e das queimadas, sem que alguém tenha a ensinado.

Ensinar e aprender são processos diferentes e que envolvem sujeitos também diferentes: *aluno e professor*.

O ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos. [...] o ensino tem tarefa principal de assegurar a difusão e o domínio dos conhecimentos sistematizados legados pela humanidade. [...] A aprendizagem é a assimilação ativa de conhecimentos e de operações mentais, para compreendê-los e aplicá-los consciente e autonomamente (LIBANEO, 2008, p.90-91).

Deste modo, por envolver processos e sujeitos diferentes, requer igualmente métodos diferentes. As estratégias que o professor vale-se para trabalhar os conteúdos são diferentes do que o aluno usa para aprendê-los. O professor preocupa-se em reconstituir os autores consultados, buscar uma relação entre os acontecimentos, encontrar exemplos, entre outros recursos disponíveis. O aluno busca fazer associações com nomes ou acontecimentos conhecidos ou busca estabelecer relações mentais entre o exposto e seu conhecimento prévio.

No sistema educacional é trivial acontecer o ensinar sem que se manifeste em aprendizagem. Os professores ensinam, mas os alunos não aprendem. O problema é que há uma lacuna entre a informação que se ensina nas escolas e a informação que é efetivamente registrada, processada e aprendida pelos estudantes. No processo educativo a insuficiência de motivação, interesse, atenção, concentração, compreensão, adicionada ao fato de que nem tudo interessa a todos da mesma maneira, alguns motivos pelos quais cada indivíduo seleciona, prioriza, registra e fixa a informação que recebe.

Tradicionalmente a educação tem centrado em torno dos métodos de ensino e não de aprendizagem, entretanto, as discussões atuais estão finalmente fixando sua atenção na aprendizagem, ou seja, no ponto de vista do aluno, pois este possui uma história de vida que deve ser levada em conta no processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, um ensino de geografia que leve o aluno a participar ativamente da construção do espaço como propõem Kozel e Filizola (1996), demanda uma preocupação pedagógica que leve o aluno a formar os conceitos, e não recebê-los prontos, o que tem levado muitos estudiosos investigar como ocorre a aprendizagem. Nas tendências da educação atual podemos destacar a corrente

piagetiana e a abordagem histórico-cultural, baseada nas idéias de Vygotsky. Ambas as teorias vêm contribuindo para que o ensino de Geografia se renove, alcançando outras nuances.

A busca por um apoio teórico no que tange o como ensinar e aprender geografia levou-me a priori, a certos conflitos entre Piaget e Vygotsky. Entretanto, algumas leituras mais aprofundadas a cerca desses dois teóricos trouxeram-me a percepção de que este último desempenha um papel relevante ao processo de aprendizagem geográfica, notadamente aos objetivos propostos por este trabalho.

Piaget desenvolveu a teoria *Epistemologia Genética*. À luz desta teoria o conhecimento vai se construindo, na medida em que, as estruturas mentais e cognitivas se organizam. A aprendizagem nessa concepção só ocorre mediante a consolidação das estruturas de pensamento, portanto a aprendizagem sempre se dá após a consolidação do esquema que a suporta, da mesma forma a passagem de um estágio a outro estaria dependente da consolidação e superação da anterior.

Para Piaget, o desenvolvimento mental se dá por meio de uma seqüência de fases que acontecem sempre na mesma ordem, cada fase pressupondo sua anterior, dessa forma, não é possível pular etapas, assim, subordina a aprendizagem ao desenvolvimento, pois, considera que cada fase obedece a uma determinada estrutura do pensamento e um conhecimento novo só é assimilado a uma estrutura existente. Aplicando esta teoria ao ensino e aprendizagem escolar, significa dizer que o ensino deve amoldar-se ao estágio de desenvolvimento atual do aluno.

Neste sentido, Miranda (2005) afirma que os professores, muitas vezes, amparados na teoria piagetiana, ficam esperando os alunos passarem de um nível ao outro, pressupondo que o desenvolvimento intelectual se dá “espontaneamente”, tecendo uma crítica a concepção de desenvolvimento da criança proposto por Piaget. Leontiev afirma que:

É o conteúdo da atividade principal orientadora do desenvolvimento da criança que define os seus estágios e não as idades. E o conteúdo da atividade orientadora do desenvolvimento é social, cultural, histórico e definido pelo lugar da criança nas relações humanas; esse lugar depende das condições concretas, sócio-históricas, em que se dá o desenvolvimento da criança (LEONTIEV *apud* MIRANDA, 2005).

Com base neste entendimento, e com a realidade visível da sociedade em que vivemos com crianças cercadas de toda infra-estrutura e lazer, shopping-center, livros, cinemas, teatro, escolas particulares e que passam a trabalhar somente após a formação superior, e no outro extremo, crianças que são obrigadas a trabalhar antes mesmo de entrarem na escola, Miranda afirma que é difícil aceitar a tese de que as crianças se desenvolvam com o mesmo ritmo e sucessão de estágios. “Temos aí condições concretas diferentes e desiguais de desenvolvimento infantil determinadas pelas condições históricas e sociais e pelo lugar que a criança real, concreta, e não abstrata, ocupa nas relações humanas em que está inserida em seu meio sócio-histórico” (MIRANDA, 2005).

Isso leva-me à reflexão, pois o cotidiano da sala de aula é marcado pela complexidade dos processos de ensino/aprendizagem e pelo intercâmbio entre os diversos sujeitos que conhecem, produzem, reproduzem e compartilham conhecimentos mediados pela cultura.

Straforini (2006, p.105) afirma que um dos “pontos de discordância de Vygotsky (1999) referente à obra de Piaget reside na hipervalorização que este último dá ao indivíduo em detrimento do social, ou ainda, nessa necessidade de o indivíduo atingir determinado estágio autístico (inato) para a construção de conceitos mais abstratos”. Para Vygotsky o desenvolvimento é desencadeado numa dialética das interações com o outro e com o meio. Daí as pesquisas em ensino de geografia diretamente voltadas ao contexto intra-escolar, em contato direto com os alunos, como de Straforini (2002, 2006), Paulo (2006), Miranda (2005), Cavalcanti (2003), entre outros, que fundamentam-se teórica e metodologicamente nas abordagens socioconstrutivistas, rompendo com as abordagens piagetiana.

Neste sentido, Pinheiro (2003, p.174-175) pesquisou sobre a trajetória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia nos programas de pós-graduação no Brasil no período de 1972 a 2000, e verificou que “na década de 90, os estudos sobre formação de conceitos, apóiam-se em bases teórico metodológicas educativas, como o socioconstrutivismo de Vygotsky”.

A teoria de Vygostky é construída tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, destacando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, sendo essa teoria considerada histórico-social. Esta teoria concede o desenvolvimento humano a partir das relações sociais que a pessoa estabelece no decorrer da vida. Nesse referencial, o processo de ensino e aprendizagem também se constitui dentro de interações que vão se dando nos diversos contextos sociais.

Aqui, desenvolvimento e aprendizagem não são independentes nem seguem caminhos paralelos, mas sim, “estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” Vygostky (1998, p.110). É o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento, sendo também, de acordo com Cavalcanti (2005, p.194) “importante elemento mediador da relação do homem com o mundo, interferindo no desenvolvimento humano”. O pensador russo atribuía à escola e ao professor um relevante papel no desenvolvimento da criança.

Vygotsky (1998) compreende o desenvolvimento da criança por meio do nível do desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. O **nível do desenvolvimento real** é o “nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultados de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (p.111), ou seja, as tarefas que a criança já é capaz de realizar sozinha; e a **ZDP-zona de desenvolvimento proximal** que corresponde “à distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução independente de problemas sob a orientação ou em colaboração com companheiros mais capazes” (op. cit., p.112), são as funções em processo de formação, as tarefas que a criança ainda não domina, contudo pode realizá-las com ajuda de outra pessoa. De forma bastante simples o autor compara o nível de desenvolvimento real de uma criança, com funções que já amadureceram, e a ZDP define as funções que estão em estágio embrionário, mas que estão em processo de maturação.

Em Vygostky a aprendizagem acontece no intervalo entre o conhecimento real que é a distância existente entre o que o sujeito já sabe e o conhecimento proximal, que é aquilo que a criança tem potencialidade de aprender. O autor com base em estudos de crianças em idade pré-escolar desenvolvido por McCarthy, afirma que “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã” (op. cit., p.113), no futuro imediato a criança será capaz de realizar sozinha o que antes realizava com ajuda de outros.

Partindo dessa teoria entendo que o processo de ensino e aprendizagem escolar cria ZDP e põe em movimento processos internos de desenvolvimento que não seriam acionados espontaneamente. O ensino, atuando na ZDP, proporciona novas aprendizagens, transforma o desenvolvimento imediato ou potencial em desenvolvimento real e cria nova ZDP, provocando o desenvolvimento.



O desenvolvimento cognitivo e o processo de ensino e aprendizagem são concebidos por Vygostky como processos que se formam nas e pelas relações sociais produzidas pelos homens. Para o autor, o indivíduo aprende, desenvolve o pensamento e se humaniza apropriando-se das formas culturais de comportamento do seu meio social, entendendo o desenvolvimento cognitivo como parte do desenvolvimento cultural da criança. Neste sentido, o trabalho escolar com a ZDP está diretamente relacionado com o entendimento do caráter social do desenvolvimento humano, levando em conta as mediações histórico-culturais neste contexto. Vygostky destaca a importância do ensino e da aprendizagem escolar orientar-se pelo que ainda está em processo de formação no desenvolvimento intelectual dos alunos. Assim, o ensino promove o desenvolvimento intelectual quando exige capacidades que ainda não desenvolveram, mas que estão desenvolvendo.

O referencial teórico apresentado até o momento me leva a confirmar o que há muito venho questionando, partir do que o aluno já sabe, do conhecimento que ele traz do seu cotidiano, suas idéias sobre o mundo na construção do conhecimento. Com base em Vygostky, no processo de construção dos conceitos (conhecimentos) geográficos requer considerar que o aluno ao formar seus conceitos, “vai fazê-lo operando com os conceitos do cotidiano e os conceitos científicos” (CALLAI, 2000, p.103). Os alunos não são uma “lousa limpa” na qual o professor pode escrever o que quer que o aluno aprenda. É neste sentido que ganha relevância a concepção sociointeracionista de Vygostky no ensino de geografia, notadamente na questão da formação de conceitos, que me permite compreender que essa formação não é realizada a partir de coisa nenhuma, do nada, mas apoiado nos significados já construídos na mente. Esta base é para Miras (1996) o que possibilita a construção de novos significados e conhecimentos.

É interessante ressaltar que os experimentos realizados por Vygotsky revelaram que os “conceitos começam a ser formados desde a infância, mas só aos 11, 12 anos que a criança é capaz de realizar abstrações que vão além dos significados ligados às suas práticas imediatas” (CAVALCANTI, 2005, p.196). A autora afirma que neste processo tem importância a experiência do aluno com seu conjunto histórico e cultural, é esse contexto que “vai colocando as circunstâncias em que, “pela atividade intersubjetiva do sujeito, [...] ocorre a apropriação de significados da linguagem que, por sua vez, forma conceitos desse sujeito”. (op. cit., p.196). Assim, a assimilação de significados depende da atividade e da participação dos indivíduos no contexto.

A formação de conceitos passa por um longo caminho, percorrendo três estágios diferentes: a dos conglomerados vagos e sincréticos de objetos isolados, pensamento por complexos e a formação dos conceitos. Neste processo a construção dos conceitos acontece de fora (inter-pessoal) para dentro (intrapessoal), ou seja, são construções culturais internalizadas no alongado processo de desenvolvimento dos indivíduos. Os conhecimentos construídos na experiência pessoal, concreta e cotidiana das pessoas, Vygostky chamou conceitos cotidianos ou espontâneos e os elaborados na sala de aulas, conseguidos através do ensino sistemático, ele chamou conceitos científicos. Não obstante diferentes, ambos estão relacionados e se influenciam reciprocamente, uma vez que fazem parte, de fato, de um só processo: o desenvolvimento de formação de conceitos, que são para Vygostky (1993, p.50):

[...] resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos.

De acordo com o autor os conceitos são indispensáveis para que o indivíduo conheça o mundo, como também uma “habilidade fundamental para a vida cotidiana. [...] porque ajudam as pessoas a categorizarem o real, a classificá-lo, a fazer generalizações” (CAVALCANTI, 2002, p.36). Portanto, que ele permite uma modificação na relação cognitiva do indivíduo com o mundo. Neste processo a escola tem papel relevante. Deste modo, um conceito não é aprendido através de um exercício mecânico, e obviamente, também não pode ser uma simples transmissão: professor/aluno. Nesse ponto de vista, o ensino escolar exerce um papel significativo na formação dos conceitos científicos.

Perante o exposto, é preciso repensar o processo ensino e aprendizagem com intensa valorização dos conteúdos, e da secundarização do papel do aluno em detrimento ao papel do professor neste processo, com conteúdos pouco articulados com a realidade do educando, além do que, a memorização é vista como uma das estratégias mais dinâmicas de aprendizagem. Os experimentos de Vygotsky me levam a considerar o papel ativo do aluno, atribuindo uma expressiva importância a seus conhecimentos, e o seu cotidiano, tomando-o como ponto de partida para as novas aprendizagens, formação de conceitos geográficos, uma vez que “os alunos que estudam essa disciplina já possuem conhecimentos geográficos oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido” Cavalcanti (2005, p.198),

pois, diariamente circulam e brincam no entorno de sua casa, bairro, trabalham pela cidade, constroem seus lugares, produzem seu espaço e demarcam seus territórios de identidade, com isso, estão produzindo geografia.

Tais considerações sobre o ensino de Geografia exigem um professor mediador entre os alunos e os conteúdos, por meio de intervenções pedagógicas intencionais, provocadoras e desafiadoras. O que demanda do professor um trabalho sistemático e constante de confronto com os conhecimentos cientificamente elaborados com os conhecimentos prévios dos alunos.

Buscamos em Kaercher (2000) alguns caminhos metodológicos nas atividades de sala de aula para um ensino conforme apontado acima:

**Ouvir os alunos** - sem diálogo há apenas repasse da informação, não havendo ato educativo. Ninguém aprendeu a escrever ou andar de bicicleta apenas ouvindo ou vendo, aprendemos com os erros.

**Sistematizar as discussões e idéias levantadas** - ouvir e induzir as discussões fazendo provocações e propondo novos temas indo além de assuntos imediatistas, todavia, é preciso organizar e sistematizar a fala dos alunos, registrando para a mesma não se perca, o professor tem o papel de aprofundar as discussões trazidas pelos alunos, evitando-se a frase, hoje não tivemos aula, só conversamos.

**Provocar dúvidas** – sistematizar é condição primeira para a provocação. Registrar no caderno ou no quadro a fala e as perguntas dos alunos, estas também são conteúdos. Um exemplo, por influências sociais, é trivial que nossos alunos digam que os “*desempregados são vagabundos*”, então provocamo-los perguntando: todos são vagabundos? Por que não querem trabalhar? É importante incitar a dúvida e fazer com que o aluno elabore sempre novas hipóteses e faça relações.

**Sistematizar as dúvidas e descobertas** – sistematizar as discussões que surgem a partir das provocações. Novas leituras são necessárias para evitar a reprodução do que já sabem. A partir da análise crítica e do registro, a argumentação e o raciocínio vão ganhando maior consistência.

**Produzir surpresas** – torná-los ansiosos para a aula seguinte, seja através de bons temas e pela utilização de novos recursos pedagógicos.

Com efeito, nessas perspectivas, o professor faz as mediações no processo de formação do aluno, ao ajudá-lo a ver, compreender, expressar e descobrir, levar os alunos a

uma consciente leitura do mundo, contribuindo com sua formação cidadã. Estas intervenções pedagógicas dialogam com Lerner (1995, p.120) quando afirma que ensinar é “promover a discussão sobre os problemas colocados, é oferecer a oportunidade de coordenar diferentes pontos de vista, é orientar para a resolução cooperativa das situações problemáticas. [...] fazer com que as crianças coloquem novos problemas que não teriam levantado fora da escola”.

Para que isso de fato possa ocorrer, o professor tem que ter recursos metodológicos adequados, saber como ocorre a aprendizagem, quais os fatores que podem facilitar ou dificultar esta atividade e verificar a aprendizagem de seus alunos.

O ensino “é um processo composto por objetivos, conteúdos e métodos e esses componentes articulam-se numa proposta de ensino” Cavalcanti (2002, p. 22). Assim, não basta dominar a matéria, os conteúdos, é preciso situar-se frente os objetivos da educação geográfica, o que exige reflexão sobre os conteúdos e os procedimentos a serem trabalhados no desenvolvimento desse processo, o qual requer um desejável perfil de professor, que de acordo com Pontuschka (2007, p. 27-28) precisa:

- ✓ Dominar o conhecimento historicamente produzido no âmbito da ciência de referência e da disciplina a ser ensinada, reconhecendo o significado social que a sua profissão possui e o papel que a geografia cumpre na formação dos alunos;
- ✓ Saber atuar, individualmente ou em grupo, com criatividade, flexibilidade e cooperação com seus alunos e companheiros de profissão;
- ✓ Comprometer-se com a construção de seu conhecimento mediante a preocupação contínua de articular teoria e prática, sabendo que sua formação como profissional professor não se esgota com os conhecimentos adquiridos nos cursos de licenciatura;
- ✓ Ter como princípio a interação entre pesquisa e ensino e permitir que o processo investigativo esteja sempre presente, articulado aos conhecimentos já produzidos historicamente e a realidade do aluno.

Nota-se que, o professor precisa conhecer e saber lidar com as diferentes linguagens e incorporá-la ao seu saber fazer, estar atento às dinâmicas sociais, transpondo-as didaticamente no âmbito escolar, o que se revela imprescindível, o contato do professor com a pesquisa, pois os conteúdos por ele trabalhados, são construções fundamentais na pesquisa científica. A autora ressalta ainda que para uma boa atuação o professor deve ir além do domínio geográfico, precisa ter conhecimento de psicologia da aprendizagem, psicologia social, história da educação, história da disciplina geográfica, linguagens e métodos a serem

empregados em sala (PONTUSCHKA, 2005). Seu papel é mediar e problematizar o processo educativo na construção de *aprendizagens significativas*.

O conceito de *aprendizagens significativas* foi proposto pelo teórico David Ausubel<sup>8</sup>. A teoria se baseia no conhecimento prévio do aluno, dialogando com a perspectiva de ensino e aprendizagem na concepção vygotskyana. Para o psicólogo o conteúdo escolar precisa interagir com os conceitos existentes na estrutura cognitiva do aluno, pois ao contrário ocorre a *aprendizagem mecânica*. A seguir apresento um exemplo de aprendizagem significativa, segundo Ausubel extraído do livro Antunes (2001, p.29):

- Renata, repita, agora que a aula está chegando ao fim, quais as 12 palavras que eu disse logo após entrar em sala. Lembre-se de que eu solicitei que você procurasse guardá-las na memória, portanto, sem anotar.

- Esqueci, professor. Eram palavras muito difíceis. Sei apenas que uma delas era a palavra “cravoritru” ou algo parecido...

- Vamos agora tentar com o Ricardo. Repita, agora que a aula está chegando ao fim, as 12 palavras que eu disse logo após a aula se iniciar. Você também não poderia anotá-las.

- Isso é fácil, professor. O senhor falou: “hoje é um dia de Sol e eu gostaria de estar pescando”.

- Parabéns! Você deu um “banho de memória” na Renata. Decorou e aprendeu facilmente suas 12 palavras, ao passo que sua colega não conseguiu.

Este exemplo deixa claro o que vem a ser uma aprendizagem significativa, “processo pelo qual uma nova informação se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva à estrutura cognitiva do aprendiz” (ANTUNES, 2001, p.30), significa dizer que o conhecimento a ser aprendido, precisa fazer algum sentido para o aluno, o que acontece quando a nova informação “ancora-se” nos conceitos já existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. Neste processo, a nova informação interage com uma estrutura de conhecimentos específica, a qual Ausubel define como conceitos subsunçores, existentes na estrutura cognitiva<sup>9</sup> do indivíduo.

Antunes explica que quando o aluno não aprende de forma significativa, como no exemplo da aluna Renata, há *aprendizagem mecânica ou automática*, e que essa aprendizagem não leva à construção do conhecimento, destarte, aluno não pode valer-se de tais ensinamentos como instrumentos de conhecer, fazer, viver e ser.

---

<sup>8</sup>

<sup>9</sup> Estrutura cognitiva significa uma estrutura hierárquica de conceitos na mente do indivíduo.

É inegável e notória a importância dessas referências para o ensino e aprendizagem da geografia escolar, notadamente nas séries do Ensino Fundamental onde o universo vocabular do aluno no tocante a determinados conceitos ainda é bastante reduzido, portanto, sem muitas relações com o mundo real do aluno, os conteúdos, a explicação do professor torna-se bastante abstrata e sem coerência para o aluno, levando a uma aprendizagem mecânica.

O estudante de Geografia, infelizmente ainda vê o conhecimento geográfico como algo pouco significativo nas suas necessidades cotidianas, daí a relevância de Ausubel, ao apresentar uma aprendizagem que tenha como ambiente uma comunicação eficaz, conduzindo o aluno a imaginar-se como parte integrante desse novo conhecimento através de elos, de termos familiares a ele. Neste sentido, para que haja aprendizagem significativa o professor necessita trabalhar na sala de aula, no sentido de fazer associações e contextualizações (ANTUNES, 2001).

Dependendo da série em que o aluno se encontre ainda não terá formado determinados conceitos, e ao apresentar a definição de clima, como no exemplo de Antunes, não saberá o significado de “conjunto”, “fenômeno”, “meteorológico”, etc., tornando-se tão confusas quanto as impostas a Renata. Daí o papel das associações. No ensino de um conceito, o mesmo poderá ser substituído por outro mais explícito ou decodificado e traduzido para os alunos “com base nos saberes presentes na estrutura cognitiva e no universo vocabular do aluno” (op. cit., p. 2001, p.32). Também tem papel importante a contextualização dos temas, fazendo o aluno “sentir-se no espaço e no tempo que analisa, promove significações que permitem uma construção mais sólida do conhecimento”. (op. cit., p.33).

Toda essa questão abre para uma agenda de pesquisa, em que a interface - cidade, sujeitos e educação - convergem no ensino de geografia. Esse campo de investigação apresenta-se extremamente fecundo às elaborações, podendo compor novas agendas de intervenção pedagógica. Nesta direção e embalada pelo entendimento de Vygostky de que o indivíduo aprende porque ele se desenvolve, é que insisto na tese de que é no encontro/confronto da geografia da cidade, da dimensão do espaço vivido por eles, com a dimensão da geografia científica, que se constrói o conhecimento geográfico - formação de conceitos - e que se tem a possibilidade de uma geografia educadora com vistas à transformação do cotidiano vivido. Esta confrontação será os fios com os quais os alunos tecerão a teia do conhecimento.

### 3 O CONTEXTO DA PESQUISA

---

---

A presente pesquisa se desenvolveu na cidade de Alta Floresta D'Oeste no estado de Rondônia, em duas Escolas Públicas Estaduais: E.E.E.F.Tancredo de Almeida Neves e E.E.E.F. Eurídice Lopes Pedroso. Localização geográfica Figura 04.

A partir de observações semanais nas escolas e de documentos oficiais e pedagógicos foi possível conhecer o cotidiano das instituições pesquisadas, bem como, seus limites e dificuldades, no intuito de ser um dos subsídios para um melhor entendimento da geografia que se ensina e se aprende nessas escolas (Figura 03).

<b>Dados comparativos</b>	<b>Escola Tancredo</b>	<b>Escola Eurídice</b>
Localização	Princesa Isabel	Centro
Início das atividades	1985	1983
Número de Salas	11	11
Número de turmas	19	21
Modalidades de ensino	CBA II a 8ª série	CBA I a 9ª série
Alunos	446	583
Corpo docente	22	29
Idade-série dos alunos	7 a 30 anos	6 a 17 anos
Renda familiar até 1 salário	33%	13,50%
Renda familiar entre 1 e 4 salários	52%	81,20%
Renda familiar acima de 5 salários	1%	5,30%
Biblioteca	Inadequada	Inadequada
Quadra	Sem cobertura	Com cobertura
Oficina de artes	-	1
Sala de Coordenação Pedagógica	Inadequada	Inadequada
Cantina	-	1
Sala de TV escola	-	1
Computador uso burocrático	3	3
Computador uso professores e alunos	2	3
Refrigerador de ar	-	9
Aparelho de DVD	1	1
Aparelho de Som	1	4
Filmadora	-	1
Aparelho de TV	2	2
Ventilador	36	70
Data show	1	1
Retro projetor	-	1
Acervo literário	Parco	Bom
Projetos desenvolvidos em 2007	“Amigos do trânsito”, “Uma leitura puxa a outra”	“Noite cultural”, “Tom da Amazônia”

Figura 03: Dados sociais, econômico e geográfico das escolas pesquisadas.

Fonte: Trabalho de campo nas escolas Tancredo e Eurídice. Alta Floresta D'Oeste, 2007.

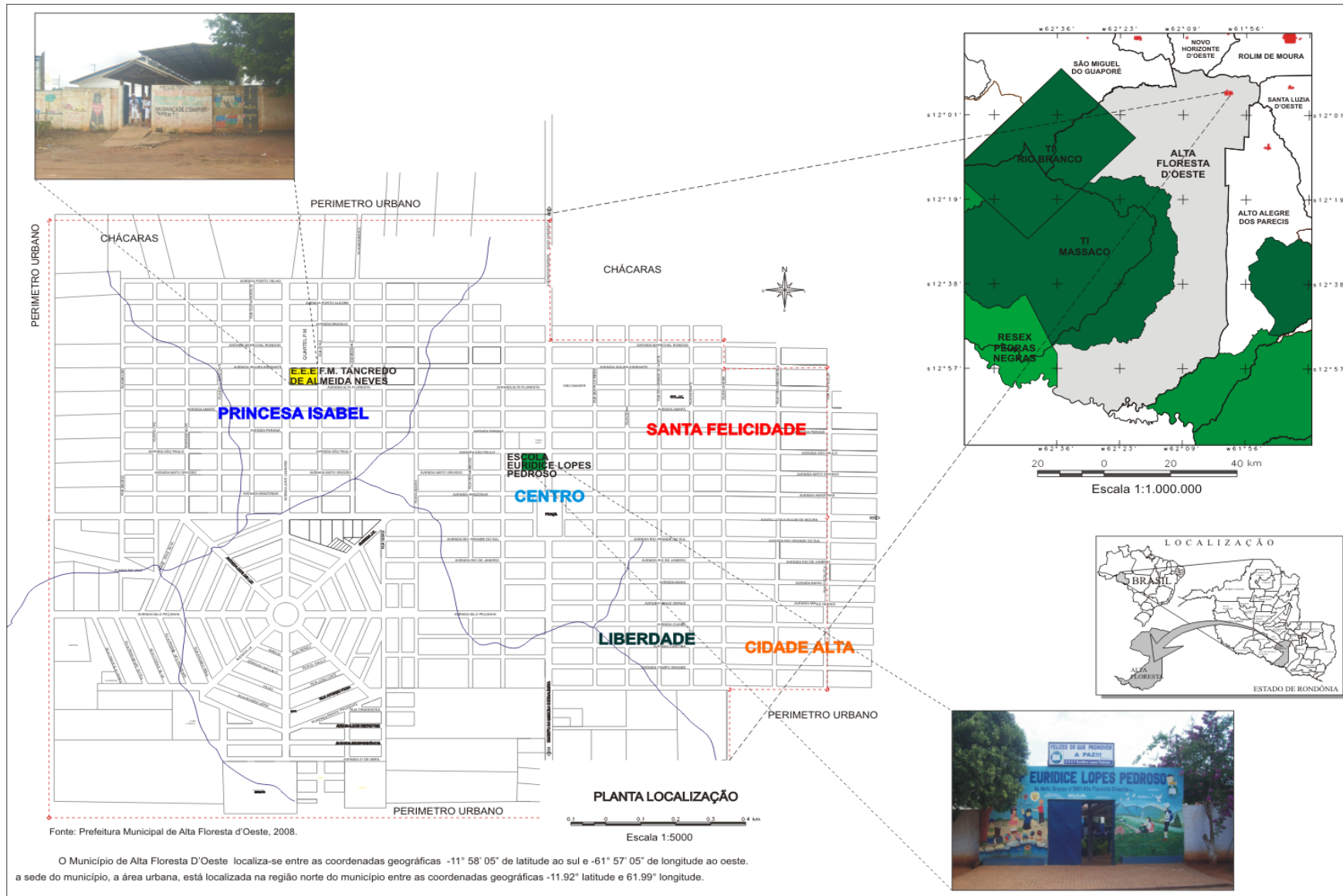


Figura 04: Localização geográfica das escolas.



### 3.1 Perfil das escolas

#### 3.1.1 Escola Tancredo de Almeida Neves

A Escola está localizada no bairro Princesa Isabel na Avenida Alta Floresta, nº. 2978, fundada em 1985, como extensão da Escola Estadual de Ensino Fundamental Eurídice Lopes Pedroso.

A grande maioria dos alunos desta escola reside nas contigüidades da mesma. Neste ano de 2007 possui 446 alunos matriculados entre os turnos matutino e vespertino, com modalidades de ensino de CBA II a 8ª série do Ensino Fundamental. O espaço físico da escola passou por uma reforma no ano de 2006<sup>10</sup>, contudo, a “*falta de espaço*” constitui hoje o maior empecilho para o desenvolvimento do trabalho escolar. A estrutura do prédio comporta os alunos, entretanto, não há salas para biblioteca, vídeo, orientação, coordenação pedagógica, laboratório de informática e de aprendizagem, cantina.

Biblioteca, orientação, supervisão e sala de leitura dividem o mesmo espaço. Dado ao importante papel do bibliotecário num ambiente escolar, esta não conta com pessoa especializada para atender aos alunos<sup>11</sup> e o espaço também é utilizado como pequeno laboratório de pesquisa para uso dos alunos. A biblioteca conta com um parco acervo literário, que excluindo o livro didático, são poucas as bibliografias que servem para apoio pedagógico de professores e nas pesquisas dos alunos. No que tange o ensino de Geografia, os livros didáticos são insuficientes ao número de alunos, com poucos mapas, sendo a grande maioria desatualizados, com apenas um globo e um Atlas.

As palestras, reuniões e apresentações didáticas acontecem no refeitório da escola, uma vez que a mesma não tem auditório. A escola possui uma ampla e confortável sala dos professores, adequada ao desenvolvimento de suas atividades. Como recursos didáticos a

---

<sup>10</sup> Destaco que no período de formulação do projeto para a presente pesquisa, esta escola, era a única que ainda não havia recebido reforma, queremos chamar atenção aqui, para o fato de que todas as outras Escolas da Rede Estadual de Ensino receberam reformas ainda no governo do José Bianco, porém a escola Tancredo situada em “bairro periférico” foi contemplada somente no ano de 2006, e esta com algumas limitações, pois a mesma não contemplou a cobertura da quadra de esportes.

<sup>11</sup> O trabalho bibliotecário é realizado por duas funcionárias de apoio, pois a mesmas encontram-se impossibilitadas de realizarem serviços de acordo com o seu contrato. Essa troca de serviços é uma constante nos serviços públicos, pois os mesmos após anos de trabalho pesado acabam perdendo sua saúde, e acabam realizando outras atividades que nem sempre lhe são compatíveis com suas habilidades e formação, o que acaba refletindo na qualidade de uma boa escola.

escola conta com aparelhos de vídeo, DVD, televisão, som, mas, não há espaço físico adequado para os mesmos, também possui retro-projetor, entretanto, este não é utilizado por falta de espaço e operacionalidade.

As aulas de complementação pedagógica são ministradas no pátio, no refeitório, à sombra das árvores, causando transtornos ao processo de ensino e aprendizagem, pois são nesses mesmos ambientes que acontecem as aulas de Educação Física em razão da falta de uma quadra poliesportiva coberta.

O quadro de professores no momento está completo, contudo, Artes, Educação Religiosa e Ciências são disciplinas ministradas por profissionais de outras áreas. O número de funcionários é satisfatório, no entanto, a escola enfrenta dificuldades devido a alguns funcionários apresentarem limitações de saúde, obrigando-os a ficarem readaptados em outras funções.

De acordo com o projeto pedagógico da escola, 33% dos alunos são provenientes de famílias que recebem até um salário mínimo, e 52% recebem menos que quatro salários mínimos, e apenas 1% recebem salário maior ou igual a cinco salários mínimos. Pode-se dizer que este é um fator gerador das grandes dificuldades presentes nesta escola, pois em sua maioria não pode contar com o apoio da família para compra de materiais escolares, os pais recebem alguns auxílios, mas os mesmos são insuficientes para atender às necessidades reais dos educandos, existe ainda, casos de famílias que não gastam os auxílios recebidos para comprarem materiais escolares para a criança, atribuindo à escola a obrigação de fornecer todo material necessário ao aluno, neste sentido, muitos alunos deixam os estudos e dedicam-se ao trabalho para ajudar nas despesas basilares da casa.

Mais um obstáculo enfrentado pela instituição é o baixo nível de escolaridade dos pais, dificultando o ingresso no mercado de trabalho, onde muitos procuram serviços na zona rural, e boa parte leva seus filhos sem comunicar à escola, outros deixam com parentes ou terceiros, o que acaba interferindo na aprendizagem dos alunos (Projeto Político Pedagógico, 2007). Esse processo sazonal ocorre, sobretudo, em função das colheitas de café e feijão, acentuando-se entre os meses de maio a julho.

A escola desenvolveu dois projetos no ano de 2007: *Amigos da Vida*, e *Uma leitura puxa a outra*. Os dois trabalhos foram desenvolvidos envolvendo todos os alunos da escola.

O projeto *Amigos da Vida* desenvolveu um trabalho em defesa da sociedade e ao cidadão alto florestense. A temática foi perpassada por todas as disciplinas da grade curricular

no decorrer de uma semana, de acordo com o projeto, os conteúdos deveriam contemplar a realidade cotidiana de Alta Floresta D'Oeste. Encontramos um ponto bastante positivo na metodologia aplicada em sala de aula para o desenvolvimento desta temática, como: (I) pesquisa bibliográfica em revistas, jornais, internet, etc.; (II) produção de trabalhos escritos, pesquisa de campo; (III) confecção de mural e de desenhos; (IV) palestras educativas com alunos e comunidade; (V) blitz no trânsito com os alunos, equipe gestora e professores; (VI) desenhos e pintura no muro da escola referente ao trânsito; (VII) confecção de maquetes; (VIII) caminhada com os educandos e educadores, ressaltando a importância do trânsito; (IX) exposição de meios de transporte e sua evolução; (X) dramatização de músicas; (XI) teatros.

É possível verificar que o projeto foi desenvolvido com participação direta dos alunos, a figura 05 mostra o envolvimento dos mesmos nas mais diversas atividades, sendo uma semana onde os assuntos relacionados ao trânsito foram trabalhados de forma interdisciplinar.



Figura 05: Projeto Amigos da Vida  
 Fonte: Trabalho de campo, Alta Floresta D'Oeste em 2007.  
 Foto: Acervo da Escola Tancredo de Almeida Neves.

*Uma leitura puxa a outra* foi outro projeto desenvolvido no ano de 2007, tendo como atores principais os alunos de 7ª a 8ª séries, entretanto, o projeto envolveu indiretamente todos os alunos de CBA II a 8ª série do Ensino Fundamental, sob a direção da professora Maria Lucia. O projeto justifica-se por ser a prática da leitura um fator de extrema importância na vida do ser humano, sendo a grande mola propulsora, capaz de proporcionar ao indivíduo a sua ascensão; tanto do ponto de vista social, cultural, educacional e profissional. Diante disso, o objetivo geral do projeto foi despertar no aluno o interesse pela prática da leitura, a descoberta do prazer ao praticá-la e, futuramente, reconhecer na mesma, a sua importância como elemento de transformação social. A metodologia para o desenvolvimento do projeto consistia em trabalhar de forma interdisciplinar, envolvendo as disciplinas de Artes, Literatura, Português e História. A Figura 06 mostra algumas das atividades desenvolvidas.

### **Contando história no programa da Rádio local**



### **Palestra sobre a importância da leitura**



### **Apresentação de uma peça teatral**



Figura 06: Projeto Uma Leitura Puxa a Outra.

Fonte: Trabalho de campo na escola Tancredo. Alta Floresta D'Oeste, 2007.

Foto: Acervo escola Tancredo de Almeida Neves.

De acordo com o projeto, os procedimentos seriam para as aulas de Língua Portuguesa: visita à biblioteca municipal com objetivos de colher dados de autores e obras para seleção de livros para serem adquiridos pela escola; exposição dos gêneros literários; seleção de leituras a serem realizadas; visita às turmas de CBA a 6ª séries para realização de leituras; roda de leitura monitorada por professores e alunos da 7ª e 8ª séries (uma hora em cada turma); hora da leitura (duas horas), vídeos (reprodução de obras literárias); leitura de jornais e revistas; pesquisas na internet; roda de leitura; leitura compartilhada; reprodução

pelos alunos da 3ª à 6ª séries referente aos textos lidos e ouvidos; leitura de contos, fábulas e poesias semanalmente na rádio local da cidade feita pelos alunos.

Na disciplina de TLR – Técnicas de Leitura e Redação, as atividades foram: audição de vários gêneros textuais para sensibilização e debate; leitura de textos da Literatura brasileira (poema, contos, crônicas, romances e outros); leitura de revistas e jornais; pesquisas na Internet; roda de leitura; leitura de jornais e revistas; leitura compartilhada.

Disciplina de História: comparação cronológica das narrativas, abordando o contexto histórico dos períodos literários; dramatização dos diversos gêneros textuais; jornal falado (mudança e permanência no contexto histórico relacionado à leitura); apresentação do jornal falado para outras séries; produção de texto informativo sobre a revolução da leitura no contexto histórico; mural informativo (curiosidades sobre o contexto histórico da leitura).

Artes: pesquisas em livros, revistas e internet; roda de leitura; leitura compartilhada; ilustração textual; dramatização dos diversos gêneros textuais; audição de canções de “músicas popular brasileira”.

Após o trabalho desenvolvido perpassando as disciplinas acima citadas, houve apresentação do produto final por meio de uma tarde cultural oferecida à comunidade escolar, com apresentação dos trabalhos, teatros e dramatizações extraídos da coletânea literária e distribuição dos textos informativos sobre a evolução da leitura no contexto histórico para a comunidade escolar.

### **3.1.1 Escola Eurídice Lopes Pedroso**

A escola localiza-se no bairro Centro na Avenida Mato Grosso, foi fundada no ano de 1983. Atualmente possui uma estrutura física, diria até suficiente ao número de alunos. A passarela de entrada e saída no ambiente escolar é rodeada com jardim, este cuidado pelos alunos. Pelo projeto político pedagógico o maior percentual dos alunos desta escola mora em suas imediações.

Neste ano de 2007 a escola comporta 583 alunos que estão distribuídos de acordo com a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, conforme o disposto no Artigo 7º da Resolução. 131/06, CEE/RO de 14/12/2006 a 9ª série, o que trouxe um reordenamento do

curso em cada série. Assim, quando nesta escola nos referirmos ao 6º e 7º ano, estamos nos referindo às antigas 5ª e 6ª séries, o qual por falta de espaço físico e de alunos, ainda não foi implementado pela Escola Tancredo.

A biblioteca, a sala de leitura e a coordenação pedagógica dividem o mesmo espaço, porém, a biblioteca é “bem sortida, mas nada relevante às literaturas geográficas. Os livros que compõem os armários da biblioteca são adquiridos em sua maioria pela própria instituição, através de eventos e projetos (estes realizados com grande apoio direto e indireto da comunidade escolar) e com os recursos da cantina.

Apesar da boa estrutura, a escola não possui sala de informática. Mas possui dois computadores para uso dos professores na preparação de suas aulas, e também divididos com a coordenação pedagógica e com os alunos, mas de acordo com a vice-diretora são poucos os alunos que usam o computador da escola, uma vez que um grande número de alunos dispõe de computador em casa ou se reúnem em grupos na casa dos que possuem esse recurso para a realização das atividades escolares.

Por emprestar suas instalações para a Escola Luiz Vaz de Camões – Supletivo no período noturno, a sala dos professores torna-se pequena, uma vez que comporta armários para uso dos professores das duas instituições, tornando-a inadequada a um bom planejamento dos professores. A sala do diretor é mais um depósito de objetos, que uma sala para receber e desenvolver as atividades que lhe cabe. A escola possui uma videoteca com aparelhos como TV, vídeo, aparelho de som e aparelho de DVD, também possui retro-projetor e oferece algumas salas com climatizador de ar.

O quadro de professores está completo, porém, constatei que nas duas escolas há um paradoxo entre a grade curricular e a formação acadêmica dos profissionais, pois, não há profissionais formados na área de Artes e Educação religiosa, entretanto, de acordo com a Legislação vigente, estas disciplinas compõem o currículo escolar da 6ª a 9ª séries. Cada uma com suas especificidades teóricas. Artes é mais que pintar e desenhar e Educação Religiosa não é uma religião, como habitualmente presencio no meio escolar<sup>12</sup>, ambas visam a educação plena do aluno, no caso específico desta última, trabalha com formação de valores fundamentais da existência humana, respeitando a liberdade de cada um. Nesta escola

---

<sup>12</sup> No que tange as disciplinas em comento, como também, Ciências e Geografia, é uma constante nos deparamos nas Escolas Públicas desta cidade, tais disciplinas serem trabalhadas por outros profissionais, em sua maioria Pedagogos, o que vem ocorrendo, devido a escassez de profissionais nas áreas acima citadas.

também faltam pessoas para os serviços de apoio, como merendeira, zeladora, orientadora e supervisora, estas últimas, atendem a todos os 584 alunos da escola, de CBA I a 9ª série.

Por falta de um local adequado às atividades extra classes, como as apresentações, palestras ou oficinas, estas acontecem no pátio escolar, na quadra esportiva, quando esta não é ocupada pelos alunos da Educação Física, o que se torna cansativo para os alunos ficarem em pé, quando as cadeiras são levadas ao local, perde-se um bom tempo e a agitação é total.

Quanto ao quadro socioeconômico das famílias dos alunos desta escola, percebe-se que 13,5% da família dos alunos vivem com menos de um salário mínimo, ao passo que 81,2% vivem com um a quatro salários mínimos. E 5,3% das famílias vivem com mais de cinco salários mínimos

Merece destaque também o projeto *Noite Cultural*<sup>13</sup>, desenvolvido pela segunda vez nesta escola, cuja temática trabalhada neste ano de 2007 foram às cinco regiões Brasileiras. O projeto consistia em trabalhar as diferentes culturas regionais do estado brasileiro. Com este propósito, cada professor ficou responsável juntamente com uma turma de alunos a trazer de diferentes formas as especificidades e identidade das cinco regiões do Brasil, podendo ser alimentação, veste, dialeto, dança, clima, fauna, flora, cultura, relevo, entre outros.

O projeto levou cerca de dois meses para ser pesquisado e desenvolvido pelos alunos juntamente com o professor responsável. As pesquisas deram-se em internet, revistas, livros didáticos e no diálogo com as pessoas oriundas de determinadas regiões. O produto final consistiu em apresentações culturais desenvolvidas pelos alunos para a comunidade escolar. (Ver Figura 07).

Nesta busca das especificidades regionais a cidade de Alta Floresta D'Oeste ganhou destaque através do resgate da formação e a história do município que por meio de compilação de fotografias antigas e atuais, cartazes, maquetes e fotos, destacando os principais elementos culturais que compõem o município, foi possível, tanto por parte dos alunos das séries iniciais, responsáveis pelo trabalho como pela comunidade escolar, conhecer melhor a história do município da qual fazem parte, sendo possível pensar nas transformações sócio-espacial que o espaço geográfico de Alta Floresta vem sofrendo.

---

<sup>13</sup> Convém destacar que este trabalho foi desenvolvido sem um projeto escrito, entretanto, a organização, a metodologia e as atividades desenvolvidas não ficaram comprometidas sem o mesmo, desenvolvendo-se de forma clara e com a participação de todos os alunos e professores.



### Maquetes de Alta Floresta D'Oeste



### Compilação de fotos antigas da cidade de AFO



### Dança da fita



### Apresentação de dança



### comunidade escolar prestigiando as apresentações



### A dança do boi bumba

Figura 07: Projeto Noite Cultural

Fonte: Trabalho de campo na escola Eurídice. Alta Floresta D'Oeste, dezembro de 2007.

Foto: Acervo da Escola Eurídice Lopes Pedroso.

O projeto *Tom da Amazônia* desenvolvido pela professora Érika no ano de 2007 envolveu alunos de CBA I a 9ª série, tendo como objetivo educar para o Desenvolvimento Sustentável e Valorização da Cultura Indígena da Região. O trabalho justifica-se na contribuição de uma maior reflexão dos alunos na busca de formar cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade sócioambiental, desenvolvendo a consciência crítica e mais comprometida com o bem estar de cada um e da sociedade local e global, contribuindo para reflexão sobre os problemas que afetam a vida do aluno e de sua comunidade, além das diferentes escalas, além do resgate da cultura indígena e sua preservação futura.

O projeto tinha por finalidade o desenvolvimento de atividades teóricas e práticas de forma interdisciplinar com alunos do Ensino Fundamental. A metodologia para o desenvolvimento da proposta referente às séries iniciais consistia em retomar o projeto



Guardiões do Meio Ambiente no espaço escolar<sup>14</sup>, passeios de observação e atividades que possibilitem mudanças de atitudes com o meio ambiente, leitura escrita e rescrita de textos envolvendo o tema, principalmente em relação à água. Para os alunos de 6ª a 9ª séries. A metodologia consistia em: atividades referentes ao tema Amazônia, abordando aspectos sócio-ambiental do ecossistema, dando ênfase ao desenvolvimento sustentável e a cultura indígena local da região Amazônica; Água, Ecologia dos Ecossistemas, Histórias de Ocupação, Amazônia Urbana, áreas protegidas, economia local e regional.

Convém destacar que o projeto não pode ser realizado na íntegra, uma vez que a professora – autora do projeto passou por certas dificuldades em relação à saúde, não podendo envolver-se plenamente conforme os procedimentos propostos, entretanto, algumas atividades foram realizadas (Figura 08).



Figura 08: Projeto Tom da Amazônia.  
Fonte: Trabalho de campo. Alta Floresta D'Oeste, 2007.  
Foto: Acervo da escola Eurídice Lopes Pedroso.

<sup>14</sup> Projeto desenvolvido em anos anteriores, com os alunos das séries iniciais, onde toda semana um pequeno grupo vestia um jaleco verde tendo por finalidade cuidar do pátio escolar durante o recreio, no sentido da não depredação do espaço escolar.

As atividades desenvolvidas foram: *(I)* Conhecendo uma indústria de cerâmica; *(II)* palestras na escola referente ao desmatamento, queimadas, reciclagem de lixo, uso de agrotóxicos; *(III)* receita de sabão para o aproveitamento do óleo saturado de origem doméstica; *(IV)* viveiros de mudas de árvores como cibipiruna, ipê roxo e amarelo, onde as primeiras mudas foram plantadas pelos alunos da escola em ruas não arborizadas no bairro Redondo e o restante foi distribuído entre os alunos para plantar em suas residências.

A estrutura física, materiais didáticos e pedagógicos estão mais disponíveis e acessíveis na escola Eurídice, proporcionando maiores condições ao desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem. Na escola Tancredo o contexto geográfico, social, econômico e político interfere no trabalho do professor e no processo de aprendizagem dos alunos. As verbas destinadas à compra de materiais didáticos, para uso do professor e dos alunos são poucas, pois a escola não conta com ajuda financeira de cantina, uma vez que abre e fecha comercialmente por não dar lucro, então, os professores criam seus materiais, métodos e estratégias, tornando-se verdadeiros “heróis”, e muitas vezes comemoram suas “vitórias”, porém, às vezes, se entristecem aos fracassos provocados ou não pela instituição escolar, suscitando sentimentos de frustração, descontentamento e aflição, pois não conseguem por em prática o que planejam, além de enfrentar circunstâncias imprevistas que desestruturam o trabalho de sala de aula, entre outras coisas.

Esse quadro complexo abordando a realidade das duas escolas, revela a desigualdade social na cidade, cuja presença de sujeitos dá-se também na apropriação e/ou na reserva de melhores lugares para a sua afirmação social. Diante destes dados afirmo que mesmo interligadas no âmbito da rede estadual de ensino, num município, digo, até pequeno, há diferentes políticas públicas, ou ausências de investimentos que se tem para a educação em relação às escolas.

## 4 OS PROFESSORES E A CIDADE

---

### 4.1 A Geografia do lugar

Alta Floresta D'Oeste tem sua origem na década de 80, a partir de um pequeno povoado na região onde hoje se localiza a sede do município, mais precisamente no ano 1982, com a chegada de migrantes da região Sul e Sudeste do país. A formação do município acompanhou a dinâmica migratória da região e faz parte da terceira geração urbana de Rondônia. A migração para Rondônia, é decorrente das políticas oficiais de incentivo à ocupação e às empresas colonizadoras encarregados de divulgar e organizar o processo de ocupação. Vale salientar que o fluxo migratório para a região amazônica não foi de caráter espontâneo, mas resultado de uma política oficial do governo militar como estratégia para a solução dos problemas sociais das regiões Sul e Sudeste e parte da política de integração nacional de ocupação das regiões de fronteiras (SANTOS, C. 2001).

Inicialmente uma pequena comunidade rural, constituída basicamente de meeiros, arrendatários ou pequenos proprietários que em busca de uma vida melhor, atraídos pelos programas governamentais de colonização, escolhem a região em razão das riquezas naturais, especialmente madeira de lei, da fertilidade do solo e pelos baixos preços das terras. As famílias pioneiras são: Da Mata, Vieira, Marques, Piovezan, Zequinha, Tomazini entre outras.

Em razão do grande fluxo migratório o distrito preenche rapidamente os requisitos legais, e é emancipado do município de Costa Marques em 20 de maio de 1986 pela Lei 104, de 20/05/86 sancionada pelo governador Ângelo Angelim, cujo território foi desmembrado do município de Costa Marques (ATLAS SEDAM, 2003).

Atualmente Alta Floresta D'Oeste é uma cidade em construção, em pleno desenvolvimento. Pela Figura 09 é possível perceber as transformações que o espaço geográfico da cidade vem sofrendo, e num ritmo acelerado se levarmos em consideração que a cidade foi fundada em 1982.



**Área urbana início da década de 80**  
**Foto: Hotel Decolores**



**Área urbana meados da década de 80**  
**Foto: Hotel Decolores**



**Área urbana final da década de 90**  
**Foto: Rudinei Sbalchiero**



**Área urbana início de 2000**  
**Foto: Rudinei Sbalchiero**

Figura 09: Formação da área urbana do município de Alta Floresta d'Oeste/RO 1980-2000.  
Fonte: Trabalho de Campo. Alta Floresta D'Oeste, 2007.



O relevo do município faz parte da Chapada dos Parecis, que apresenta um relevo acidentado, com altitudes médias de 350 metros, possui matas altas e densas, características que lhe conferem o nome de Alta Floresta D'Oeste. O município localiza-se na região Sul do Estado de Rondônia, entre as coordenadas geográficas -11° 58' 05" de latitude ao Sul e -61° 57' 05" de longitude ao Oeste e encontra-se a 350 metros de altitude. Apresenta um território extenso no sentido Sul/Norte. A área do município é de 7.084,5 Km<sup>2</sup> e encontra-se localizado a 415 quilômetros da cidade de Porto Velho, capital do estado. Limitando-se ao Norte com o município de Rolim de Moura e Novo Horizonte D'Oeste e São Miguel do Guaporé ao Sul com a Bolívia; a leste com o município de Alto Alegre dos Parecis e Santa Luzia e a Oeste com os municípios de São Miguel do Guaporé e São Francisco do Guaporé.

O clima predominante é o equatorial quente e úmido com temperatura média de 24° C indo até 38° C a 40° C para as máximas e 18° C para as mínimas. Entre os meses de maio a setembro a região contempla precipitações médias anuais entre 1400 a 1800 mm, sendo que na região onde está situada a sede do município a precipitação média anual é de 1700 a 1800 diminuindo no sentido sul.

São distritos pertencentes à Alta Floresta D' Oeste: Nova Geaze D'Oeste, Izidolândia, Rolim de Moura do Guaporé e Filadélfia regulamentados pela Lei n° 687/04 e Santo Antonio pela Lei n° 352. O município conta ainda com dois territórios indígenas: Rio Branco localizado na região noroeste e Massaco localizada na região oeste do município. Às margens do Rio Guaporé localiza-se o Distrito de Rolim de Moura do Guaporé e também a Unidade de Conservação - Resex – Reserva Extrativista.

A base da economia do município inicialmente foi a extração madeireira, e à medida que a floresta foi extinta, inicia-se atividades de agricultura e pecuária. O solo de Alta Floresta D'Oeste apresenta manchas com terras muito produtivas, o que propiciou ao homem se fixar no campo, o que lhe confere o *status* de município de base agrícola, com pequenas propriedades rurais. O período de maio a julho, conhecido como *época da safra* é a base de cálculo para mensurar os picos de grande movimentação financeira, concentrando-se principalmente no café, feijão, milho, mandioca, guaraná, arroz, banana, amendoim, tomate, inclusive tímida tentativa de plantio de soja. Parte da produção é usada no consumo local e, a outra para o comércio nacional.

Em que pese a vocação agrícola o móvel da economia do município atualmente é o setor pecuário, com pequenos e grandes pecuaristas envolvidos na criação de gado de corte e

leiteiro, onde parte da produção é destinada ao consumo local e, a outra, apesar de ser encaminhadas aos frigoríficos da região, o dinheiro retorna promovendo a circulação monetária no próprio município.

De acordo com o último censo em 2007 a população do município é de 23.857 habitantes, sendo 10.484 habitantes rurais e 13.373 urbanos. Desde sua emancipação o município foi majoritariamente rural, conforme se pode observar pela Tabela 03, no ano de 1996 a população rural era de 21.675 habitantes para 11.796 na área urbana, ou seja, 64,8 % da população era residente da zona rural e no ano de 2000 a população rural compunha apenas 53,5 % da população, decrescendo para 43,9 % no senso de 2007.

**TABELA 03: POPULAÇÃO ALTA FLORESTA D'OESTE/RO 1996-2000-2007**

POPULAÇÃO	1996	2000	2007
Urbana	11.796	12.341	13.373
Rural	21.675	14.192	10.484
Total	33.471	26.533	23.857

Fonte: IBGE, Banco de dados: SIDRA.

Da Contagem da População de 1996 para o Censo Demográfico de 2000 a população total diminuiu em 6.938 habitantes, e do ano de 2000 para a Contagem da População de 2007 a queda foi de 2.676 pessoas, ou seja, a variação de 1996-2007 foi de -20,73% (Figura 10).

### População rural e urbana - 1996 a 2000.

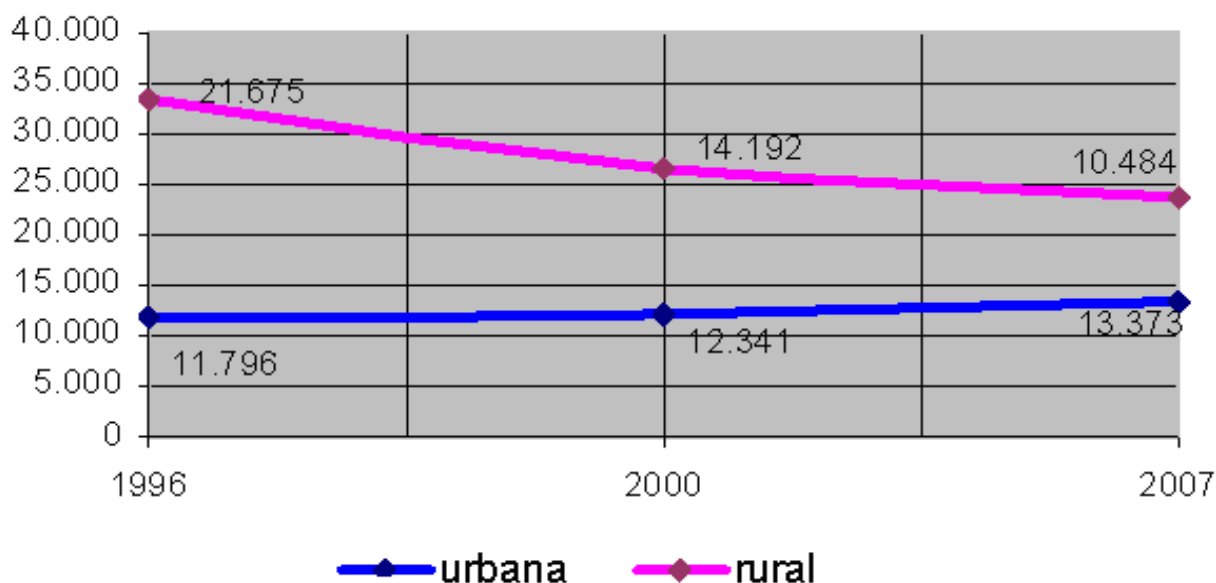


Figura 10: População rural e urbana Alta Floresta d'Oeste- 1996 -2007.

Fonte: IBGE, Banco de dados: SIDRA.

Com a diminuição significativa da madeira e o aumento da fiscalização ambiental, ocorrem mudanças na dinâmica social do município. A diminuição da população é reflexo das dificuldades econômicas, da insatisfação de pequenos proprietários com seus sonhos frustrados, que na década de 1980 atraídos pela propaganda oficial migraram para Rondônia, se deparam com outra realidade, terras improdutivas, os projetos de colonização que existiam na teoria a grande maioria não foram colocados em prática (LIMA, 2001).

E uma parcela significativa da população de Alta Floresta D'Oeste mais uma vez migra em busca de vida melhor e terras férteis, em direção principalmente de Buritis - RO, Bandeirantes - RO e Apuí no AM.

A sede do município está localizada na região Norte do município entre as coordenadas geográficas -11.92° latitude e 61.99° longitude e está dividida em sete bairros: Centro, Princesa Isabel, Santa Felicidade, Cidade Alta, Tucano, Redondo e Liberdade, todos criados pela Lei nº 386/98

Uma cidade é construída de acordo com a organização da sociedade e do processo produtivo, assim, a cidade pode ser entendida como um “conjunto indissociável de sistema de objetos e de sistemas de ações” (SANTOS, M., 2005, p.166), e esse conjunto de objetos - prédios, ruas, redes e as ações - relações, produção, consumo, circulação, revelam as desigualdades e diferenças que existem neste espaço, sejam elas sociais, culturais, econômicas ou geográficas. Para Cavalcanti (2001, p.133):

A cidade no capitalismo, é um espaço de reprodução do capital e da divisão social e técnica do trabalho. É nesse espaço que se revelam as diferenciações de renda e de classes sociais da população e de grupos, onde o acesso diferenciado aos bens de consumo coletivo acentuam ainda mais os contrastes entre os ricos e os pobres.

Desta forma, a cidade não foge à regra, é construída de acordo com a organização da sociedade e do processo produtivo, seu espaço geográfico reflete especialmente essas diferenças, uma delas está estampada nas moradias, pois as pessoas que tem condições financeiras procuram morar em lugares tranquilos, seja ele no centro ou próximo ao centro da cidade. No caso da cidade em questão, é nos bairros Centro e Santa Felicidade que se encontram as melhores moradias, são habitações mais caras, pois é o ponto de concentração tanto das oportunidades quanto de negócio segundo Gottdiener (1997), porém, as pessoas mais pobres não têm escolha, moram onde suas condições lhe permitirem, no caso, nos

bairros periféricos Princesa Isabel e Cidade Alta, conforme Figura 11. É a categoria de emprego que determinará o tipo de sua moradia (HARVEY, 1980).

Conforme pode-se observar na Figura 11 (ver localização geográfica na figura 04) as áreas periféricas são desprovidas de infra-estrutura, e apresentam altos índices de violência, onde os serviços básicos de saneamento, de transporte e onde os espaços de lazer são geralmente improvisados. Assim, acabam sendo subtraída de boas condições de habitação, saúde, saneamento, lazer, entre outros (CARLOS, 2005).

Com raras exceções o poder público costuma atuar de forma discriminatória em favor das áreas “nobres” ou centrais das cidades, não se priorizam as necessidades da população de baixa renda. Conseqüentemente, a luta pela sobrevivência leva os grupos sociais menos favorecidos a buscarem saídas improvisadas para atender as necessidades básicas, tais como habitação e alimentação, conseqüentemente constroem-se espaços fortemente impactados, especialmente na dimensão sócio-ambiental como mostra a realidade do Bairro Princesa Isabel (Figura 11).

Corrêa (2002, p.29-31) trata com muita propriedade essa produção do espaço, onde os grupos sociais excluídos do campo ou de áreas urbanas submetidas à operação de renovação estabelecem-se em regiões periféricas, sendo esta, uma forma de resistência, e ao mesmo tempo uma forma de sobrevivência. Os investimentos públicos, geralmente, visam a garantir a reprodução do capital, seja garantindo infra-estrutura para tal, seja conduzindo o uso e ocupação do solo urbano. O poder público atua como mediador entre a sociedade e o capital, gerenciando conflitos que possam interferir na realização do ciclo do capital.

A cidade é um lugar de existência do ser humano com seus díspares modos de vida, direitos, valores, tradições, crenças, a língua, o modo de se vestir, hábitos alimentares, religião, ou seja, a cidade é mais que um espaço formado por objetos, é o lugar de existência das culturas, dando ao homem a capacidade de refletir sobre si mesmo.





**Bairro Princesa Izabel**



**Bairro Centro**



**Bairro Santa Felicidade**



**Bairro Cidade Alta**

Figura 11: Diferenciação espacial dos bairros de Alta Floresta d'Oeste  
Fonte: Trabalho de campo em Alta Floresta D'Oeste.  
Foto: Daise Mazzaroto (Bairro Princesa Izabel), 2006; Sandra Gallo, 2007.

Neste município a valorização da cultura ganha corpo através de acontecimentos consagrados tradicionalmente pela população que aqui reside. A seguir apresento as principais festas da região.

**Festa do Peão Boiadeiro – EXPOALTA - Exposição Agropecuária Industrial e Comercial de Alta Floresta D'Oeste<sup>15</sup>.** Esta é a maior festa do município, conseguindo reunir a maior amostragem populacional, aglomerando cerca de 8 mil pessoas, vestidos de *cowboys* e *cowgirls*. As pessoas vêm de todos os cantos do município, e dos municípios vizinhos: Alto Alegre, Santa Luzia, Novo Horizonte D'Oeste, Rolim de Moura, São Felipe, Nova Brazilândia D'Oeste, Cacoal, entre outros municípios do estado de Rondônia, além de outros estados Brasileiros.

A festa teve início em setembro de 1988 por iniciativa dos senhores José da Vaca, Argimiro, Paulinho da Musamar, Celau, Primo do Bamerindos e Paulo Vitorasse, moradores do município que sentiram a necessidade de momentos de diversão à população que era bastante “pacata” na época. A primeira festa do peão foi realizada em terreno emprestado pela prefeitura por meio do prefeito José Pereira de Assis e sem nenhuma estrutura e experiência por parte da comissão organizadora. Mas contando com a colaboração financeira dos fazendeiros e comerciantes locais a festa foi um sucesso, com a presença de cerca de 2.500 pessoas. Com o lucro foi possível à aquisição de um terreno próprio para as futuras festas, embora pequeno, mas que com o tempo se ampliaria até chegar à estrutura atual, conforme pode-se observar pela Figura 12.

---

<sup>15</sup> Dados obtidos juntamente com o senhor Argimiro Caldeira da Siva, morador há 22 anos na cidade e fundador da festa.



Figura 12: Festa do Peão de Boiadeiro -EXPOALTA - Exposição Agropecuária Industrial e Comercial de Alta Floresta d'Oeste.

Fonte: Trabalho de campo, Alta Floresta D'Oeste em 2008.

Foto: RS Eventos, disponível em [www.radio104fm.net](http://www.radio104fm.net)

Até a segunda festa, a mesma acontecia no mês de setembro, mês que se inicia o período das chuvas, precisando ser reorganizado pela comissão, passando para o mês de agosto e atualmente no mês de julho.

Após a 13ª festa do Peão houve a necessidade de firmar convênio com a prefeitura, com o governo federal e estadual, no sentido de conseguir ajuda financeira, o que levou a necessidade da criação de uma Exposição Agropecuária Industrial e Comercial, assim, neste ano de 2008 a cidade comemorou a 20ª Festa do Peão de Boiadeiro e a 7ª Expoalta.

Vale mencionar que até a 5ª festa tinha a duração de três dias, passando para quatro e após a criação da exposição à festa passou a ter a duração de cinco dias. Atualmente a festa conta com diversas atrações: montarias em touros, montaria em burros, montaria infantil em carneiros, concurso leiteiro, prova dos três tambores, bailão, parque de diversão, queima de fogos, conta ainda com o baile “Garota Expoalta”- evento anterior à festa onde escolhe-se por meio de desfile a rainha do rodeio, a primeira e segunda princesa, além da cavalgada-desfile de cavalos, carros, motos, bicicleta ou mesmo a pé pelas avenidas principais da cidade anunciando a abertura da festa.

A estrutura do rodeio comporta uma pista de dança ao ar livre com 800 metros quadrados e todas as noites após apresentação do rodeio com suas montarias e atrações humorísticas, acontece show dançante, o mais comum é o baile country e forrozeiro. O propósito dessa pista dançante é proporcionar momentos de descontração a todos, uma vez que o show é gratuito.

A exposição traz algumas vantagens para o agro-negócio, como por exemplo, o financiamento fomentado pelo Banco BASA – Banco da Amazônia e Banco do Brasil, que no período da exposição montam *Standard*, facilitando a aquisição do financiamento para o cidadão alto florestense. Das vendas financiadas durante a exposição é repassado 1% para a Associação dos Agropecuaristas, associação responsável pela realização do evento, sendo que todo dinheiro arrecadado pela mesma é retornado para investimento da própria estrutura do parque de exposições. Outro fator interessante é o número de pessoas empregadas para a realização da festa, cerca de três meses anterior à mesma, ela emprega diretamente e indiretamente cerca de 80 pessoas. Está é a maior festa do município.

**Festa do dia das Mães** – realizada no mês de maio na Igreja Católica Nossa Senhora da Penha, Igreja Matriz do município desde o ano de 1986, a festa é uma comemoração ao dia das mães. A festa tem duração de dois dias, começando no sábado à noite com festival de calouros nas modalidades: infantil e adulto, e após, show forrozeiro com banda local.

No domingo começa com a Missa em homenagem a todas as mães seguida do almoço com churrasco. O período da tarde com o tradicional bingo aglomeram-se cerca de três mil pessoas, estas advindas de todo o município, contando com um grande percentual da comunidade católica da área rural do município.

A festa é realizada com doações: vaca para churrasco, vaca e/ou novilha para leilão, alimentos para o almoço, pratos prontos de salgados, doces e bolos e todo o dinheiro arrecadado é investido dentro da própria comunidade.

**Festa da cidade** – Há 26 anos no mês de junho é realizada a festa em comemoração ao aniversário do Município, a festa, tem duração de quatro dias, com início na quinta-feira à noite tendo como abertura o Culto Ecumênico, discurso político com os administradores do município e em seguida festival de músicas, sendo que cada noite apresentam-se calouros de iguais modalidades: Sertaneja, Popular/ Gospel e Regional, encerrando-se no domingo a noite com divulgação e premiação das primeiras colocações e fechamento com show ao vivo com bandas locais e/ou regionais. (Figura 13)





Figura 13: Festa da Cidade de Alta Floresta D'Oeste.  
 Fonte: Trabalho de campo, Alta Floresta D'Oeste em 2008.  
 Foto: RS Eventos, disponível em [www.radio104fm.net](http://www.radio104fm.net)

**Festa da Lingüiça**<sup>16</sup> - a festa acontece há 17 anos na linha 65 a 23 quilômetros da área urbana do município. A festa é realizada pela Igreja Luterana, 85% das famílias são de origem pomerana<sup>17</sup>. Muitos membros vieram do Espírito Santo. Sendo assim, trouxeram sua cultura, a língua e o modo de viver a fé em Deus, é neste contexto que a festa da Lingüiça - cultura pomerana originaria da Alemanha e presente na tradição do Espírito Santo é inserida no município de Alta Floresta D'Oeste.

A festa da Lingüiça (figura 14) é organizada atualmente por 13 comunidades luteranas. Para a realização da festa são feitos cerca de dois mil metros de lingüiças, a festa reúne aproximadamente cinco mil pessoas, sendo que o maior percentual de participantes advém da área urbana, a festa começa no sábado à noite com jantar onde o prato principal são

<sup>16</sup> Dados obtidos por meio de conversa informal com o senhor Alfredo Egert morador há 13 anos da linha 65 no município de Alta Floresta d'Oeste e participante de todas as Festas da Lingüiça.

<sup>17</sup> A designação Pomerana é dada as pessoas que moravam na Pomerânia. Atualmente parte do território Pomerano pertence a Polônia e uma pequena parte pertence a Alemanha.

as lingüiças, baile dançante e no domingo almoço com variedades de lingüiças, desfile da rainha da lingüiça, jogo da roleta, *Standard* de produtos agrícolas e eletro-eletrônicos da área urbana.



**Festa da lingüiça- Linha 65**



**Festa da lingüiça- Linha 65**

Figura 14: Festa da Lingüiça na Linha 65 no município de Alta Floresta D'Oeste.

Fonte: Trabalho de campo. Alta Floresta D'Oeste, 2008.

Foto: Igreja Luterana de Alta Floresta D'Oeste

A festa conta com diferentes patrocínios advindos tanto da zona urbana por meio patrocínio do comércio local como da zona rural e o dinheiro arrecadado durante a festa fica com a Paróquia da Igreja Luterana ajudando a manter o seu patrimônio, onde envia uma porcentagem à Igreja Central no Rio Grande do Sul, uma porcentagem vai para o Sínodo do Amazonas e uma porcentagem destina-se a filantropia de projetos sociais, como por exemplo a APAE – Associação de Pais e Alunos Especiais.

**Festa do café**<sup>18</sup> – festa realizada entre os meses de junho-julho, a 25 km da sede do município na Linha 148 no Distrito de Santo Antônio, uma vez que o município está entre os maiores produtores de café da região.

Por iniciativa de seis Associações dos agricultores com objetivos de criar uma central de associações para seu fortalecimento e organização e para subsidiar o pequeno agricultor que não possui uma estrutura estável própria criou-se no ano de 1998 a Festa do café, tornando-se tradição no município, atraindo, todos os anos, cerca de três mil pessoas, sendo que o maior percentual de participantes é da zona urbana da cidade. A tradicional festa tem

<sup>18</sup> Dados obtidos junto ao senhor Alfredo Egert tesoureiro da 1ª, 2ª e 3ª Festa do Café e morador há 13 anos da linha 65 no município de Alta Floresta d'Oeste.

início no sábado à noite com churrasco e banda ao vivo, no domingo a festa dá-se o dia todo com torneio de futebol, churrasco, desfile da rainha do café, gincana relacionada à cultura do café, exposição de produtos agrícolas, exposição de mudas de café, Standard de móveis e eletrodomésticos, jogo de bingo e forró.

**Festa do Feijão** – também tradicional, a festa ocorre, todos os anos, após a colheita do feijão. A festa acontece na pequena comunidade das Três Garrafas na Linha P.50 e tem o mesmo estilo da festa do café e da lingüiça. A realização da festa dá-se em comemoração por ter o município uma boa produção de feijão.

**Festival do Estudante** - acontece desde o ano de 1987, realizado no mês de agosto na escola Padre Ezequiel Ramin em comemoração ao dia do estudante. O festival tem duração de dois dias, geralmente de sexta-feira a sábado, sendo que no primeiro dia todos os candidatos a calouros se apresentam, ficando para o sábado apenas os dez alunos-calouros classificados em sua categoria. O festival é realizado com a participação dos alunos de todas as escolas do município, sendo premiadas as categorias como: séries iniciais, 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Convém mencionar que é dado a todos os alunos o direito de participarem do festival, independente de suas condições vocais, o que oportuniza espaço de descoberta e a valorização da expressão musical dos alunos além de proporcionar diversão e entretenimento.

**Festa do Divino Espírito Santo**<sup>19</sup> – Localizada na Amazônia Ocidental a festa do Divino Espírito Santo de origem portuguesa é realizada por via fluvial, é tradição há 114 anos no Vale do Guaporé e foi introduzida na região ainda em 1894 por Manuel Fernandes Coelho. A festa é uma verdadeira ação de fé e religiosidade, mobilizando centenas de pessoas entre fiéis, pagadores de promessas e visitantes provenientes de diversas regiões brasileiras.

Inicialmente a festa era comemorada somente na Ilha das Flores, mas a Festa do Divino começou a expandir, chegando primeiro na comunidade de Rolim de Moura do Guaporé distrito do Município de Alta Floresta D'Oeste e Pedras Negras, em seguida alcançando outras comunidades do Vale do Guaporé. Atualmente a devoção abarca oito comunidades que têm suas sedes em: Surpresa, Costa Marques, Pedras Negras, Rolim de Moura do Guaporé, Pimenteiras, na Bolívia - Versalhes, Remanso e Piso Firme.

O que caracteriza a maior tradição religiosa da Amazônia Ocidental é a Coroa do Divino, o Cetro e a Bandeira que são transportados numa romaria fluvial com início no

---

<sup>19</sup> Dados obtidos junto a senhora Barbarita Celestino.



domingo da Páscoa, entretanto, a romaria realiza 49 paradas em diferentes vilas, onde arrecada diversos tipos de doações inclusive alimentação para a realização da festa, chegando ao local na quarta-feira anterior ao dia de Pentecostes. Com a chegada do barco do Divino, pela Figura 15, é possível observar um grande número de fiéis com seus corpos introduzidos na água até a altura dos ombros e muitos segurando velas acesas, rezando ou chorando.



**Tripulação do Barco do Divino chegando ao Distrito de Rolim de Moura do Guaporé**



**Tripulação do Barco do Divino chegando ao Distrito de Rolim de Moura do Guaporé e a direita fiéis pagando promessas**

Figura 15: Festa do Divino Espírito Santo no Vale do Guaporé- Rolim de Moura do Guaporé -1999.  
Fonte: Trabalho de campo, Alta Floresta D'Oeste em setembro de 2008.  
Foto: Barbarita Celestino.

A tradição religioso-cultural fornece alimentação e abrigo aos visitantes, sendo proibido qualquer venda no local do festejo, a realização da festa dá-se a cada ano em lugares diferentes. Esta é uma das mais fortes tradições do município de Alta Floresta D'Oeste, entretanto, sediada a 190 km da sede do município é pouco conhecida pela própria população o que deveria ser explorada, divulgada e reconhecida com maior empenho pelo poder público uma vez que possui uma grande manifestação da cultura popular reunindo principalmente as comunidades ribeirinhas como também é um grande atrativo turístico podendo contribuir com o desenvolvimento da região.



Como pode-se observar na materialização histórica das festas já tradicionais do município, a cultura expressa a história de um determinado grupo social, seu modo de ser, sentir e agir, expressando-se em regras de comportamento, objetos artísticos, saberes transmitidos, constituem a materialização da cultura. Sua função basilar é cultivar a coesão do grupo, lutando contra as mudanças causadas pelos processos econômicos e políticos, internos e externos, elas são cenários de luta pelo poder e reconhecimento.

No tocante a pontos turísticos, o município apresenta: o Distrito de Rolim de Moura do Guaporé a 190 km da sede do município, possuindo cerca de 300 habitantes, sediando praias, pescas, objetos indígenas e a Ilha das Flores, local histórico localizada a 20 km do distrito e, na área urbana do município, o Balneário Refúgio Ecológico, espaço turístico em que as famílias vão aos domingos para almoçar e tomar banho.

Em que pese a forte presença de festas o município quase não contempla áreas públicas destinadas aos momentos de lazer e diversão para a população. Pode-se afirmar que os espaços públicos destinados à diversão e lazer são basicamente as Praças Castelo Branco situada no bairro Centro, e Isidoro Stédili no bairro Redondo, este bairro também é contemplado com uma pista de *skate* que fora construída recentemente, e alguns rios dentro e próximo da área urbana da cidade, também possui vários lugares para o desenvolvimento de atividades esportivas relacionadas ao futebol como o estádio municipal Eufrásio Carlos da Silva, Ginásio de esportes Expedito Gonçalves Ferreira e uma quadra esportiva, além de alguns campinhos localizados em diferentes lugares da cidade.

No tocante a espaços privados de lazer e diversão têm-se as *lan houses*, clubes com piscinas, campo para vôlei, futebol e jogos de sinuca. Têm-se ainda as lanchonetes situadas em torno da Praça Castelo Branco - centro, ponto de encontro entre pessoas de diferentes idades, além das festas que acontecem nos finais de semanas em clubes e ou danceterias.

A cidade é um espaço social, por isso, fragmentado e densamente desigual. Assim sendo, a forma do espaço, as representações estabelecidas sobre os lugares, as disputas materiais e simbólicas dos díspares agentes sociais mostram, para o olhar crítico, uma cidade produtora de sujeitos, comportamentos, estratégias; enfim, resistências. É nesta heterogeneidade sócio-espacial que os alunos estão inseridos, assim, é mister levar em conta que a cidade é mais que um espaço visível e concreto, é o espaço em que as relações sociais se materializam. Desta forma, o que é diferente e complexo, é também pedagógico, e nesse

aspecto, pode-se compreender a partir dos sujeitos, suas interpretações sobre essa realidade urbana, uma educação geográfica *da e para* a cidade.

#### **4.2 Os professores e sua relação com o lugar**

A geografia escolar pode vir a contribuir com a cidadania, desde que a mesma encaminhe um trabalho pedagógico que não feche os olhos aos problemas da sociedade da qual pertence, permitindo aos alunos assumirem posições ante estas realidades, crescendo o grau de sua consciência e por conseqüência, de seus direitos sociais. Pensar numa educação assim, implica considerar a cidade e considerar o que os alunos conhecem do espaço geográfico. Utilizando as contribuições de Cavalcanti (2005), a cidade deve ser considerada como portadora de conteúdos a serem estudados por seus habitantes, como um espaço educativo.

Em relação a este aspecto, os saberes dos professores de Geografia no que se refere à cidade constituem-se como um caminho para detectar as reais possibilidades da Geografia assumir este papel, ajudando os alunos a conhecerem melhor sua cidade, seu bairro, seu espaço de lazer e de trabalho, para que eles possam analisar de forma crítica seus problemas e terem a capacidade de encontrar soluções. Para que o professor considere em seu trabalho com os alunos um estudo articulado e eficiente com temas da cidade, tem-se que levar em conta o saber individual e coletivo desse professor sobre a cidade.

Teóricos do ensino de Geografia como Cavalcanti (2002), têm enfatizado que os professores, possuem saberes diversos, procedentes de sua formação acadêmica e mesmo de suas experiências de vida. Este saber, o conhecimento do professor, constitui toda a sua prática, sendo a base para a sistematização de qualquer conhecimento efetivado em sala de aula. Nesta perspectiva, torna-se clara a importância de uma análise acerca dos saberes que constituem a prática dos que estão contribuindo com o desenvolvimento do aluno, a partir de uma transposição didática da cidade, uma temática imprescindível para o desenvolvimento de qualquer cidadão. Com base nesse entendimento é que visamos buscar os saberes que os professores de Geografia, do Ensino Fundamental, possuem sobre a geografia da cidade e utilizam, efetivamente, em sua prática pedagógica nas salas de aulas para a formação da cidadania.

A princípio, a entrevista seria apenas com os professores formados em Geografia, porém, no decorrer do trabalho, senti a necessidade de entender também a visão e o fazer Geografia dos professores que trabalham com as séries iniciais, uma vez que a disciplina de Geografia faz parte do currículo escolar destas modalidades. Nos PCNs das séries iniciais tem-se que:

Desde o primeiro ciclo é importante que os alunos conheçam alguns procedimentos que fazem parte dos métodos de operar da Geografia. Observar, descrever, representar e construir explicações são procedimentos que podem aprender a utilizar, mesmo que ainda o façam com pouca autonomia, necessitando da presença e orientação do professor. [...] “Vale lembrar que esse ciclo é, na maioria das vezes, o momento de ingresso da criança na escola. Ensinar os alunos a ler uma imagem, a observar uma paisagem ou ainda a ler um texto mesmo que a leitura não seja realizada diretamente por eles para pesquisar e obter informações faz parte do trabalho do professor desse ciclo. (BRASIL, 1997, p. 87-88).

Eis o desafio dos professores que não tiveram na sua formação pedagógica a preparação adequada, o tratamento da especificidade geográfica (CALLAI, 2006)<sup>20</sup>. Entretanto, o esforço nesse sentido advém da influência que os mesmos possuem em relação aos conhecimentos geográficos pelos alunos, uma vez que os alunos ao chegarem a 5ª e 6ª série do Ensino Fundamental já têm contato com uma série de conteúdos geográficos, sendo que estes, de acordo com a proposta curricular nacional para as séries iniciais são, ou pelo menos devem ser trabalhados, a partir das categorias de análise da própria Geografia: *espaço geográfico, paisagem, território e lugar*, pois estas categorias são consideradas essenciais para a compreensão da organização sócio-espacial, além de subsidiar a compreensão dos fenômenos que a formam em diferentes e distantes tempos e espaços. Busquei também o “saber fazer” do professor em aulas de geografia, no intuito de problematizar o processo de ensino/aprendizagem, uma vez que é neste período que se inicia a alfabetização geográfica do aluno. Com exceção da P4, todos se graduaram através do Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos – PROHACAP<sup>21</sup>, desenvolvido pela Universidade Federal de Rondônia, com início no ano de 2000. Ver Figura 16.

---

<sup>20</sup> Helena Copetti Callai. Prefácio do Livro Ensinar Geografia: O desafio da totalidade mundo nas séries iniciais.

<sup>21</sup> PROHACAP- Programa de Habilitação e Capacitação para os professores leigos. O programa foi desenvolvido pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR em parceria com a Fundação Rio Madeira – RIOMAR, com objetivos de possibilitar aos docentes da rede pública federal, estadual e municipal de ensino o acesso a cursos de licenciatura. Os cursos aconteceram em diversas cidades do estado e ministrados pelo corpo docente da UNIR de forma modular em período de férias letivas das escolas da rede pública e da UNIR. Os cursos do PROHACAP foram regidos pela mesma legislação que regulamenta os cursos diários da UNIR.

	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>
Escola	Eurídice	Tancredo	Tancredo	Eurídice	Eurídice
Contrato	40 horas	60 horas	40 horas	40 horas	40 horas
Séries	6ª e 7ª	5ª a 8ª	CBA II	CBA I	5ª
Formação	Geografia	Geografia	Contabilidade Magistério	Pedagogia	Pedagogia
Instituição	PROHACAP	PROHACAP	-	PROHACAP	PROHACAP
Especialização	Gestão Escolar	Educação Ambiental	-	Psico-pedagogia da Aprendizagem	Psico-pedagogia da Aprendizagem
Tempo de trabalho	26 anos	19 anos	20 anos	12 anos	21 anos

Figura 16: Quadro geral dos professores participantes da pesquisa  
Fonte: Trabalho de campo, Alta Floresta D'Oeste em 2007.

**P1** - Trabalha na Escola Eurídice como professora de Geografia de 6ª e 7ª série do Ensino Fundamental, graduada em Geografia e Pós-Graduada em Gestão Escolar. Exerce a docência há 26 anos, ingressou como professora do ex-território, com contrato de 40 horas, leiga, com apenas a 6ª série do Ensino Fundamental, o que era normal naquele período devido à necessidade de professores, no entanto, diz ter sido bastante difícil: **“porque nós entramos, eu e os demais, quase todos entramos sem teoria e sem prática, então precisamos desempenhar um trabalho praticamente sem as duas coisas”**. Segundo a professora o que a ajudava bastante eram os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do Município antes de iniciar o ano letivo. No ano seguinte deu continuidade aos estudos, cursando o Magistério. Sua experiência docente deu-se até o ano de 2000 com alunos das séries iniciais. Em 2002, um ano após iniciar a Licenciatura em Geografia, foi sua primeira experiência com essa disciplina nas turmas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, sendo um desafio conforme se identifica em:

“Eu senti muito medo porque eu nunca tinha trabalhado com a Geografia, e no meu ponto de vista, foi a melhor opção que eu fiz, porque estava aprendendo no curso, na graduação, mas com os alunos em sala de aula, você aprende você esta ensinando e automaticamente você esta aprendendo”.

Demonstra preocupação com o ensino da geografia no sentido de que ela é vista como uma disciplina que pode ser trabalhada de qualquer forma, ou por qualquer professor e com poucos recursos: **“acho que se todos os educadores, direção, supervisão, tivesse um conhecimento bem mais a fundo do que é Geografia, passariam a pensar diferente”**.

**P2** – É um professor com contrato emergencial de 20 horas trabalhando com todas as turmas do 3ª e 4ª ciclo do Ensino Fundamental na escola Tancredo e 40 horas de contrato municipal e na zona rural de 5ª ao 3ª ano do Ensino Médio com as disciplinas de Geografia,

História, e Sociologia. É graduado em Geografia e Pós-Graduado em Educação Ambiental, exerce a profissão há 19 anos. Devido à falta de professores e por haver certa experiência com grupos de adolescentes na Igreja, foi convidado a trabalhar como professor nas séries iniciais nesta cidade, com apenas a 8ª série do Ensino Fundamental de estudo. Posteriormente, concluiu o Ensino Médio através do Magistério e em 2001 iniciou a Licenciatura em Geografia, sendo que em 2002, dado a escassez de profissionais na área, adentra as salas de aula como professor desta disciplina. A escolha pelo curso deu-se por uma questão de afinidade ao trabalhar com as séries iniciais, como podemos observar neste relato: **“a matéria de geografia era a que eu mais gostava, porque sai fora da sala, então eu escolhi por isso”**. Demonstra satisfação:

“Eu gosto do que faço, eu gosto ficar no meio das pessoas ensinando aquilo que você aprende. Eu gosto muito de trabalhar e acho que a saída é a educação, é preparar o cidadão para a vida, e a gente tem que tá preparado também para ensinar a realidade lá fora, também para o aluno”.

Entretanto afirma que a profissão exige preparação no sentido de manter-se informado quanto aos acontecimentos do mundo, além de que ensinar exige fazer pontes entre o que se ensina e o que os alunos vivem: **“trazendo de longe pra perto, fazendo comparações, você tem que saber o que ta falando realmente, pra não..., [...]”**. O professor alude que e às vezes frustra-se pelo fato de a escola não dar suporte para desenvolver um bom trabalho geográfico com os alunos.

**P3** – Trabalha na escola Tancredo com CBA II, com contrato estadual de 40 horas. Trabalha nesta Escola há 12 anos como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental. Ao concluir, o na época denominado, o ginásio desejava cursar o Magistério, curso oferecido no período diurno, assim, teve de optar por estudar Contabilidade que era oferecido no período noturno. Após concluir o curso de Contabilidade decide por em prática seu sonho, dando início ao curso do Magistério, entretanto, após seis meses de estudos precisa dar um tempo aos estudos, pois estava grávida, retornando ao Magistério quando as suas duas filhas já estavam maiores. A professora afirma que queria terminar o magistério e vir trabalhar no estado de Rondônia, mas a família e amigos desencorajavam-na: **“Não, lá em Rondônia com essas crianças pequenas, lá dá muita malária!”**, **“lá as coisas são difíceis, não é fácil assim que nem você tá ideando, não é fácil de encontrar casa pra alugar”!** Permanecendo por mais três anos no Paraná até que decide enfrentar Rondônia, pois precisava

trabalhar e Rondônia na época - 1989 estava oferecendo concurso para professor, começando as atividades como professora da Pré-Escola em 1990.

Quanto à faculdade seu sonho era cursar História, teve algumas oportunidades, entretanto, no decorrer destes anos, teve que fazer algumas escolhas, priorizando a família, e adiando seus sonhos profissionais. Afirma que gosta de sua profissão, entretanto, diz estar muito cansada, demonstrando certa insatisfação:

“Eu queria chegar nessa época que eu to, uns 20 anos de serviço, e não estar tão desgastada fisicamente, didaticamente, queria que o mundo, principalmente o Brasil, porque a educação em outros países a gente sabe que tem diferença; fala assim da remodelação da educação, e a remodelação da educação inclui muito pouco o professor, porque hoje em dia o bom profissional, ele cansou de ser bom [...] A juventude, elas gostam de ser professora, e o incentivo dela é muito pouco, ela não tá fazendo isso por dinheiro, ela gosta de criança ela se sente bem no meio de criança [...]”.

**P4** – Trabalha na escola Eurídice com CBA I, graduada em Pedagogia e Pós-Graduada em Psico-Pedagogia da Aprendizagem. É professora há 12 anos. Em 1991 termina o Magistério e começa a trabalhar com alfabetização através de contrato emergencial, neste mesmo ano se casa e deixa a cidade, retornando no ano de 1995 e volta a dedicar-se a profissão na escola Eurídice e no ano seguinte sua experiência se daria com os alunos da Pré-Escola Floresta Encantada. Em 1997 ao ser aprovada no Concurso Estadual, retorna para a escola Eurídice onde passa a atuar de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, com as disciplinas de Português e Literatura, devido à falta de professores. Entretanto, apesar de gostar da nova experiência, era **“outra realidade totalmente diferente, eram adolescentes e tal”**, assim, em 2000, inicia o curso de Pedagogia e solicita à representante de Ensino retornar às séries iniciais, pois sua paixão pela profissão está no trabalho com os pequenos:

“Amo! Adoro trabalhar com os pequenos! Você começa o ano e a maioria dos alunos não sabem ler, alguns é que entra e sabe alguma coisa, alguns têm muita dificuldade até pra pegar no lápis, pra escrever, e como você fica dois anos com a mesma turma você cria um laço afetivo muito grande, e você termina um ano e no outro ano você já sabe onde ele parou, como é que ele tá, daí você da continuidade a seu trabalho, todo final de ano que é pra mim entregar a turma eu começo a ficar muito ansiosa, não durmo a noite me dá desinteira, me dá ânsia de vômito, porque o laço afetivo fica muito grande [...]”.

**P5** - Professor da escola Eurídice, Pedagogo, e Pós-Graduado em Psico-Pedagogia da Aprendizagem, trabalha com 4ª série (atual 5ª série) do Ensino Fundamental. Chega nesta

cidade em 1983 para trabalhar em um mercado. Por ser formado em magistério na cidade de Itaquiraí, no Mato Grosso do Sul, e pela falta de professores, foi convidado a exercer a profissão, a qual fez pelo bom salário que era pago na época. Em 1987 inicia seu trabalho na educação nesta escola, com contrato de 40 horas, onde trabalha até hoje. Começou a trabalhar com a 3ª série do Ensino Fundamental, e por falta de afinidade com a disciplina de Português e devido algumas dificuldades, sugere à professora Vera, que também iria trabalhar na 3ª série, a divisão das disciplinas a serem trabalhadas ao longo do ano nas turmas, e assim vem trabalhando até hoje. No ano de 2000 inicia a graduação através do projeto PROHACAP. O curso de Pedagogia foi desenvolvido na escola Eurídice, onde os professores da UNIR ministravam as disciplinas todo final de semestre, a graduação foi algo marcante em sua vida, nas suas palavras:

“A gente fazia uma carga horária de às vezes seis semanas, e foi muito interessante esse curso pra gente, mesmo sendo através desse projeto eu aprendi bastante, contribui muito para a minha vida profissional e pessoal também [...] para o meu trabalho também foi importante eu modifiquei bastante a minha maneira de trabalhar, eu trabalhava de uma forma com os alunos, eu me comportava diferente na escola, e a faculdade contribuiu bastante para que eu pudesse mudar a minha maneira de trabalhar, a minha forma de se comportar como professor na escola, e sabe, como diz um professor na faculdade: *a gente não precisa ter vergonha de dizer que você cometeu erros na vida*, na vida profissional também a gente comete erros, as vezes a gente faz alguma coisa que não deveria, que não era daquela forma, colocar o aluno de castigo, cobrar algo que você não deveria ter levado de tal forma, não era daquele jeito, e com a faculdade com o curso de Pedagogia, falando de mim mesmo, eu consegui dar a volta por cima e mudar.

Atualmente o professor faz trabalhos extras, para complementação do salário, vez que também precisa manter seu filho na faculdade. Visando melhorar a situação financeira, afasta-se da escola e vai trabalhar na Europa que com dois anos de trabalho intensivo afirma:

Consegui! Graças a Deus comprar algumas coisas que eu queria comprar, computador, câmara digital pra foto e pra filmagem, *play station* pra minha filha, então, valeu a pena, a gente conseguiu também guardar um pouco de dinheiro pros estudos da minha filha né...

Após dois anos de afastamento retorna à escola. Neste ano, trabalha com Matemática, História, Geografia e Artes com a 5ª série do Ensino Fundamental. O professor diz que esta forma de trabalhar permite um melhor resultado no processo ensino e aprendizagem com os conteúdos: **“eu vejo que a gente consegue ensinar melhor”**. De acordo com o professor, consegue ensinar melhor também em razão de que: **“quando você**

**começa a cansar de uma sala, você já começa com outra, sabe é gostoso pra você e para o aluno também!”** Uma de suas inquietações está no sentido de valorizar mais a educação e não vê-la como:

“Uma maneira de gratificar alguém, um cabo eleitoral, o político acha que deve um favor e paga com cargo de diretor, de secretário... Falta olhar a educação com mais seriedade”. Em que pese tais insatisfações, para o professor: “mesmo com o salário baixo vale a pena você trabalhar na educação, é muito gratificante”.

Os professores atribuem importância significativa ao seu papel e o da escola na formação do indivíduo, podendo ser claramente percebido em:

“Eu vejo eles muito desinformados, a maioria deles tem muita desinformação, numa sala de 30 alunos pode contar que é 3 ou 4 que é bem informado, que discuti uma questão com você, os outros às vezes ficam “boiando” porque não tão entendendo, e você tem que fazer um trabalho aí pra buscar essas pessoas e mostrar a eles a importância de aprender... Hoje a televisão tira muito a atenção, a novela, e o noticiário mesmo eles não dão muita importância, então chegam na sala e não tão entendendo o que a gente ta falando, e na linha 38 onde eu trabalho, os alunos não tem nada de informação, nem a televisão, então, é você que tem que levar a informação, o portador de informação é você”.

Contudo, destacam alguns problemas e lacunas que envolvem o fazer docente como alunos indisciplinados, desinteressados, faltosos, pouca participação familiar no processo educativo e a falta de apoio pedagógico e didático da instituição escolar conforme cita o P2:

[...] nós precisamos ainda modificar muito a escola, porque a escola tem que te dá sustentação pra que você de uma aula bacana [...] metade da sua vida você fica ali dentro então eu acho que tem que te da suporte para você ensinar aquilo que tem dentro de você e você quer botar pra fora, quer jogar pros alunos, quer ensinar pros alunos e tal... Porque carros pra gente sair pra visitar usinas, visitar solo, fazer vistas pra ver relevo, a gente não tem as vezes, e você sair com um grupo de alunos a pé fica meio difícil, pois não tem sustentação, e tem escola que a gente trabalha que só tem o giz, não tem mapa não tem globo, não tem nada, e o professor tem que ta ali dando um jeitinho.

Notou-se certa insatisfação com a gestão escolar, no sentido que os funcionários da escola perderam a autonomia na escolha dos diretores, sendo um dos “privilégios” das escolas estaduais no município. Conforme a fala de um professor:

“A gente recebeu alguém que caiu de pára-quedas, foi indicado por político, e nem sempre dá certo, porque eu sinto a escola como um segundo lar, e às vezes para uma pessoa que vem de fora, ele chega como um visitante, não conhece a realidade” (P5).



É fato que quando a pessoa conhece e vivência a realidade escolar, as possibilidades de desenvolver um bom trabalho são bem maiores, como também as relações diretor-professor-aluno, as quais são essenciais no âmbito escolar. Em relação à escola e os alunos, a fala de uma professora merece destaque:

“Eu acho a escola muito triste, criança que sai da creche e vai pra escola, tem a ilusão que a escola é bonita, que a escola é perfeita e a escola não é assim, a escola estadual é feia, é triste. Como que a criança vai gostar de uma escola feia? Aquela cor está pesada. Teria que ser bem alegre, chamativa. Ela é chamativa para aquela criança que não tem outro espaço. O computador e a televisão estão chamando mais atenção. E a escola não tem nada disso! Tem computador, mas só para uso burocrático da própria instituição! Aquela sala assim de computador que as crianças vêem no imaginário deles ou que tem em algumas escolas, a nossa escola não tem [...] eu ideava que a escola tinha que ter uma sala onde as crianças pudessem jogar todo tipo de jogos, seria um período de aula e um período de aprendizagem e diversão. [...] Hoje em dia eles estão mais longe, eu me sinto mais longe dos alunos. Longe de carinho! A criança ela está muito adiantada, hoje a gente vê a evolução em todos os sentidos, tem aspectos do mundo que está deixando a parte carinhosa um pouco vaga, entende? A criança esta sabida demais, desde pequenininha, ela sempre foi inteligente, mas hoje em dia está mais aguçada! Isso ocorre pelo fato da facilidade com que a informação circula no cotidiano da criança. Quando ela chega à escola ela tem conhecimento às vezes até do que você não tem” (P3).

Para a professora, as escolas deixam a desejar no quesito “*atrativa, alegre, bonita.*” Talvez este descontentamento esteja ligado com a sua entrada na docência como professora da pré-escola, onde o espaço físico conta com variedades de recursos, salas amplas, coloridas e decoradas para melhor estimulação, recursos pedagógicos variados, o que inexistem na maioria das escolas públicas que não oferecem essa modalidade de ensino.

A fala da professora afirma que o mundo mudou, os alunos mudaram e a escola não se adequou às novas realidades, ficou obsoleta, pois o mundo fora da escola tem muito mais a oferecer às crianças do que a escola. Mesmo considerando que a educação não acontece exclusivamente na escola, a família, a igreja, o trabalho, associações e os meios de comunicação entre outros, tem sua contribuição, a escola é o lugar específico de formação das pessoas, onde o conhecimento do saber científico é trabalhado de forma sistematizada, o que infere uma profunda reflexão a respeito do seu papel no mundo atual. Seria esse o motor do desinteresse? Da indisciplina? E do desgosto de alguns alunos pela escola? Como foram apontados pela P1: **“Eles estão na escola, porque são obrigados, na verdade não era ali que eles gostariam de estar! Eu não sei o porquê, mas tem uns alunos que não gostam da escola!”**.

Outra problemática apontada é a ausência da família na escola e na educação dos filhos, o que se consolida numa problemática cada vez mais presente nas escolas, constituindo-se em uma “ferida aberta” no docente do presente histórico, conforme observou-se:

“Às vezes eu penso assim que a indisciplina atrapalha, tipo assim, você tá na sala e os alunos não têm muita concentração. Mas não é por parte de todos é de alguns, mas por serem pequenos dá pra gente controlar, mas eu vejo meus colegas dizendo que tá difícil trabalhar, que a indisciplina tá muito grande, que eles não levam nada a sério, que quando eles vão ficando maiores eles vão perdendo o interesse. Eu acho que esse é um ponto de dificuldade, eu acho que os pais estão deixando muito compromisso de educar pra escola, e educar tem que começar em casa, a escola é pra ensinar com conteúdos não é pra educar filho de ninguém, aí eu acho que os pais nessa correria do dia-a-dia estão deixando muito a desejar, estão deixando a responsabilidade todinha pra escola, aí os professores sofrem porque além de ter que ensinar de ter que orientar os conteúdos na aprendizagem, ele tem que ta educando as crianças, coisas que eles deviam trazer lá de casa, perde muito tempo as vezes tentando levar um pouco de bons modos, seria um resgate de..., as crianças serem mais tranquilas, mais concentradas na sala, serem menos rebeldes, porque parece que uns anos atrás as crianças eram mais tímidas, elas chegavam na escola com um pouquinho mais de receio, elas se controlavam mais” (P4).

De fato, a família vem passando por profundas transformações, fruto da sociedade contemporânea e conforme se observa na Tabela 04, a família formada pelo casal pai e mãe, já não é o modelo único, pois, há um grande percentual de alunos que moram apenas com a mãe ou pai; ou ainda com os avós. O que reflete as conseqüências da nova posição da mulher na sociedade moderna, cada vez mais inserida no mercado de trabalho. Os filhos ficam em sua maioria apenas na companhia da televisão, videogame, ou de terceiros, assim, a família acaba delegando a outros agentes a função de educar.

**TABELA 04: RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

RESPONSÁVEIS	Escola Tancredo (%)	Escola Eurídice (%)
Pai e Mãe	49	67
Pai	14	7
Mãe	31	20
Avós	6	6
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte: Trabalho de campo. Alta Floresta D'Oeste, 2007.

Em outra fala:

“Passou a ter um outro problema na educação, que até então não tinha, que são, eu chamo os “filhos dos estrangeiros”. Tem criança na sala que tem a mãe na Europa e a outra nos Estados Unidos, que tem muita dificuldade, tem menino que chega e abraça você, ta precisando de carinho e outros ficam mais distantes, ficam revoltados, e qualquer coisa ele fica nervoso” (P5).

A problemática apontada acima é de fato uma preocupação para o município, pois, há um elevado número de homens e mulheres que deixam suas famílias, procurando melhorar a sua condição financeira no estrangeiro, o que corrobora a fala da P1: **“dentro de uma sala de aula, quem não tem pai ou mãe, tem um tio, um irmão, tem um amigo no exterior”**, adicionalmente têm-se inúmeras famílias desestruturadas, com pai, filho ou mãe trabalhando no exterior, contribuindo direta e/ou indiretamente com a questão da aprendizagem escolar.

Diante desse novo cenário a escola sozinha não dá conta de enfrentar os desafios impostos pela nova sociedade Granell e Vila (2003), o que a põe em situação de crise, pois, as questões são tão complexas que envolvem o docente num emaranhado de indecisões, dúvidas, incertezas, desespero e solidão, muitas vezes agravando o sentimento de culpa, conforme o comentário que se segue:

“Outra coisa que me incomoda é que passam, três, quatro anos e você ouve falar que seu aluno virou marginal. Você volta, analisa e diz: Puxa vida! Será que eu não poderia ter feito alguma coisa?” (P3).

A rapidez com que a sociedade vem se transformando aumentou as exigências práticas da formação humana. Os padrões tradicionais de educação de crianças, adolescentes e jovens já não se apresentam satisfatórias para atender as atuais necessidades. O processo de globalização e de desenvolvimento das novas tecnologias exige um preparo continuado da instituição escolar. O professor tem papel constitucional neste fenômeno de transformações, contudo os mesmos vivem tempos difíceis, convivendo com tensões no contexto educacional assinaladas por fenômenos de desinteresse por parte de alguns alunos, a indisciplina, a agressividade, desvalorização da profissão docente, necessidade de dobrar a jornada de trabalho, falta de material de apoio, entre outros.

Os desafios da escola e dos profissionais em educação estão implícitos em suas falas. Posso afirmar que os professores andam perplexos com essa profunda mudança na relação escola - sociedade e afirmo ainda que estes atores não estão preparados para tal. As condições do trabalho educativo pedem transformação com urgência.

Todos os professores entrevistados migraram para Rondônia na expectativa de melhorar a sua condição financeira e aqui se fixaram e passaram a vivenciar a cidade e seus problemas. Diretamente ou indiretamente contribuíram para seu crescimento em todos os

aspectos, sociais, políticos, econômicos e culturais, verificado no sentimento de identidade e de pertencimento apresentados pelos professores em relação à cidade.

No intuito de buscar os saberes e as imagens que os professores têm da cidade para discutir essa relação com o ensino de geografia, solicitei aos professores que falassem sobre a cidade. A seguir o olhar dos professores em relação à cidade:

“A nossa cidade é muito bonita! Bem organizada! Ela cresceu demais, da época em que eu cheguei até hoje. Quando a gente chegou pra poder vir do bairro Redondo pro bairro Princesa Isabel, tinha essa rua principal aqui, a gente tinha que atravessar sempre na lama, de 92 pra 93, às vezes a gente não passava [...] E hoje em dia a gente vê que tem lugar que tinha brejo, saiu construção, escola, lugar de divertimento. Cresceu demais, nossa! Construiu muito, muita casa em alvenaria, as primeiras casinhas eram pequenas, e hoje em dia as casas são bem vistosas, cobertas de telhas [...]” (P3).

“Eu gosto de Alta Floresta, a gente veio pra cá sem muitas perspectivas, mas eu gostei do local, conheci muitas pessoas. Já tem mais de 15 anos que eu moro nesta cidade. [...] eu vim aqui para ficar mesmo. [...] No começo eu me amarrei porque era um local que tava em desenvolvimento, começando ainda, aquela mistura de povos que tava aqui em vários locais, eu conheci muitas pessoas” (P2).

“Eu acho que está cidade tem desenvolvido bastante, eu cheguei aqui em 86 e não tinha energia, água, asfalto nem nada e eu vejo agora o quanto evoluiu, quanta coisa boa já tem, às vezes você pensa que não tá desenvolvendo, mas como foi feito agora esse resgate da história de AFO, você começa a olhar aquelas fotografias de 86 e 87 e você vê que não tinha nada, só aquelas casas de tabuas, poucos comércios, um poeirão, terra pura, e agora você vê quanta construção, a cidade melhorou bastante” (P4).

“A vida aqui é tranqüila, uma cidadezinha que tá se desenvolvendo lentamente, mas sempre tá crescendo. A amizade, a convivência com as pessoas, com minha família... Com a escola [...] Quando eu estava lá na Espanha eu falava “ah, no Brasil, na minha escola...” não tem como não falar “minha escola”. [...] Quando eu estava em Portugal eu sentia uma falta muito grande das crianças. [...]” (P5).

Um dos pontos ressaltados pelos professores é de uma cidade acolhedora, e, sobretudo, lugar de amigos, da solidariedade, o que é próprio das pequenas cidades, e lugar onde as heterogeneidades culturais estão bastante presentes, principalmente, paranaenses, gaúchos e nordestinos, o que é resultante do processo de colonização do estado de Rondônia. Os elementos acima apresentados estão entrelaçados nas relações do espaço urbano o que contribui para um olhar positivo e muitas vezes carente de uma criticidade para com a cidade.

Todos os professores moram na cidade há mais de duas décadas, acompanhando assim as dinâmicas desencadeadas em seu espaço urbano, obviamente, criando laços afetivos em relação à cidade, pois, direta ou indiretamente fazem parte dessas construções.

Por ser uma cidade de pequeno porte, é tranqüila, e há uma maior solidariedade entre as pessoas, pois todos se conhecem, afirma uma das professoras:

“Quando você vai a uma outra cidade maior, você fica lá trinta dias, você vê que os vizinhos quase não se falam, e aqui ainda tem muito isso, do vizinho ir tomar um chimarrão no final da tarde, de bater papo, todo mundo se conhece, principalmente as famílias mais tradicionais da cidade, ainda cultivam isso, de no final de tarde tomar um chimarrão no vizinho, às vezes no domingo estourar pipoca na casa de alguém e eu acho isso muito legal” (P4).

A cidade também convive com inúmeros problemas sociais, econômicos, políticos e ambientais, a saber:

“Eu vejo que os nossos administradores não têm contribuído, incentivado a se trazer melhoria em relação a trabalho, não tem trazido nada para cá, por exemplo, parece me que havia uma possibilidade de se trazer um frigorífico para cá, e parece que [...] O prefeito não deu muito apoio, acho que seria muito importante, porque se viesse uma indústria, alguma coisa para o município, melhoraria a condição de vida, porque ela não oferece nada em termos de trabalho, lazer a mesma coisa, não tem nada. É um dos fatores que o número da população diminuiu drasticamente, aqui já chegou a ter aproximadamente 40 mil pessoas, e eu vi no censo deste ano, está 23.857 mil habitantes, há uns oito anos atrás, dez talvez, estava chegando a 40 mil, acho que da para se considerar que diminuiu a população cerca de 30 %, a população está diminuindo devido a falta de emprego; a falta de incentivo à agricultura também tem contribuído muito, porque nós tínhamos mais habitantes rurais do que urbano, quem tem migrado para outras regiões são mais os moradores rurais do que urbano, procurando outros meios de vida, onde tem mais indústrias, porque todo mundo está à procura de trabalho [...] as pessoas como não tem trabalho e não tem condições de estudar, elas vão em busca de recursos financeiros fora do nosso país, ou do nosso município” (P1).

“O que eu não gosto aqui são as corrupções dos políticos, eles ficam contra, deviam levar mais a sério... Não gosto dessa maneira, e às vezes a má administração, que eu falo que está travando o andamento da cidade; aqui tem tudo pra ser uma grande cidade, terra boa, fértil, madeira, tudo que você plantar aqui produz, e o que trava um pouco aqui é a má administração que passaram” (P5).

“[...] na parte da saúde, é muito difícil, as pessoas que sofrem um acidente... É muito longe... Aqui as cidades estão longe uma da outra. Aí pra gente procurar uma UTI, uma incubadora as pessoas vão pra Porto Velho. Se a gente tá localizado num lugar que é o último, a gente teria que ter o melhor da saúde na nossa cidade, ou pelo menos numa região mais próxima. Eu quase não uso o hospital municipal, também não tenho nada que reclamar, toda vez que eu precisei a gente foi regularmente atendida, só que se você tiver alguma coisa mais séria, não adianta nem você ir ali, o hospital particular também não tem uma sala com equipamentos de acordo com o que precisa” (P3).

“Tá destruindo muito, o Rio Branco mesmo já está bastante desmatado e isso acaba prejudicando até a cidade, porque a água mesmo falta, o povo joga tanto lixo que tem horas que não dá pra mandar água pra abastecer a cidade; tá faltando um pouquinho de conscientização da população para poder preservar mais; mas Alta Floresta D’Oeste tem desenvolvido bastante” (P4).

O problema citado pela P1 e P5 é um problema político, o que conseqüentemente, resulta em problemas sociais e econômicos. No caso da cidade em questão resulta em um enorme déficit social para com a população, resultando em um leque de situações problemáticas referentes à: habitação, violência, desemprego, exclusão, encontradas por pessoas que moram em condições inaceitáveis e dramáticas, na medida em que não dispõem dos fixos sociais, por outro lado, migração para outras regiões dentro do estado, na busca de terra de boa qualidade a baixo preço, muitos também procuram melhorar sua condição financeira fora do país, principalmente em países como a Espanha e os Estados Unidos. A P3 demonstra certo descontentamento relacionados às questões da saúde, uma vez que os hospitais do município não possuem equipamentos médicos mais sofisticados para atender a população nas suas necessidades, conforme aponta a P3, tendo que se deslocar até a capital a 415 km da cidade, ou ainda, em alguns casos, nas cidades vizinhas, tornando uma problemática para o município. A P4 se reporta à questão ambiental do município, demonstrando certa preocupação com os recursos naturais, bem como a relação da população com o mesmo.

Os professores afirmam que a cidade é mais do que um espaço para morar, utilizando-se das palavras de Cavalcanti (2002: 57) “é morar bem, é frequentar a cidade, morar com dignidade, ter acesso aos bens da cidade, poder exercer seu modo de vida, ter direito de produzir cultura, construir identidades”. As imagens que os professores vão desenvolvendo a respeito da cidade são produzidas nas suas relações sociais e espaciais, enquanto sujeitos produtores de idéias, sonhos, cultura, valores, lutas, projetos, enfim, de um modo d vida. E principalmente buscam um espaço que compreende a multiplicidade da vida humana. A cidade para os professores é:

“Lugar aonde as pessoas sempre se sentem bem, se não for um lugar onde as pessoas se sintam bem, não é um lugar bom pra elas. [...] Da minha casa eu vejo o parque de “exposição”, tudo, bonito, iluminado! Eu vejo assim, “ah eu moro em tal lugar, mas eu não gosto de lá!”Aí se você não gosta do lugar tudo é ruim pra você, a escola, a igreja, o mercado” (P3).

“Aglomeração de pessoas, umas perto das outras, uma sociedade mais ampla, convivendo perto ou sobre as outras, onde há comércios, moradias, indústrias” (P2).

“É onde as coisas acontecem, um local onde as pessoas vivem, trocam experiência, um local que você aprende muito, que você ensina muito” (P5).

A concepção de cidade para o P3 e o P5 perpassa as características da tendência geográfica denominada Humanista-Cultural, definindo a cidade como o espaço vivido, lugar de convivência, das relações que se desencadeiam neste espaço. A concepção de cidade na visão do P2 se aproxima da tendência Geográfica Tradicional, não apresentando a dimensão sócio-espacial e a relação homem-natureza.

Todavia, todos os olhares direcionam ao bem comum da sociedade, como nas palavras de Freire (1997) na busca de espaços mais amplos, centrados no amor, no sonho, na esperança, conforme afirma o P2:

“[...] a cidade tem que ser acolhedora, acolher as pessoas, servir bem ali, solidariedade, acho que as pessoas têm que dar bom dia para os vizinhos, acho que as pessoas têm que conhecer melhor as pessoas, deixar essa correria e procurar se adaptar às mudanças da nossa cidade do mesmo jeito que você estivesse em sua casa, a cidade é sua casa, uma casa maior [...] Uma cidade que você seja bem acolhido, que você ande pela rua despreocupado, que você tenha segurança, que você tenha o seu emprego, que você possa andar à noite, que tenha lazer, que você possa dormir tranqüilo, sem ficar preocupado, sem ficar colocando grade na janela, no portão, despreocupados! E às vezes isso não acontece.

Dentro da temática cidade pedimos aos professores que pensassem na cidade como um todo e que nos falassem apenas um lugar. O P2 aponta o Bairro Cidade Alta, afirmando que este bairro é um local que precisa de tudo, principalmente área de lazer para as crianças, onde os mesmos improvisam suas brincadeiras, nas suas palavras: **é um local cru, ainda que a gente vai tentar fazer, não somos o Juvenal Antena, mas vamos tentar ajudar né, e a gente tá ali cobrando das autoridades.**

A P1 aponta a Praça Castelo Branco, afirmando ser o único lugar que a cidade tem de mais bonito e atraente na cidade. Mas também traz para essa questão: **“a falta de trabalho que não oferece nada aos jovens, nada, não oferece nada a não ser trabalhar de balconista numa loja e num supermercado e que é o mínimo”.**

A P3 responde a esta pergunta dizendo:

Eu gosto de alguns lugares, eu gosto, por exemplo, de ir num lugar bonito, num mercado, nas lojas, no dentista (risos), do hospital... O hospital é um lugar bom, acolhedor, não é só pra pessoa doente, (risos) ultimamente o hospital tá bem alegre, o pessoal deu uma reformadinha, mudou a cor, e as pessoas que atende são pessoas que acolhe a gente bem. A gente vai, depois que abriu o supermercado América, é um lugar bom de você ir, as pessoas tratam você bem, os mercados mais antigos que a gente ia, eles são um lugar bom da gente ir, eu gosto desses lugares... E gosto da escola, independente da escola não ser o lugar bonito, colorido, acho que faz parte do meu dia-a-dia, eu gosto de ir pra escola.

A percepção de lugar no ponto de vista dos professores está relacionada a sua experiência vivida, apresenta-se como algo experienciado na perspectiva da geografia humanista, em que cada indivíduo possui uma visão de mundo que se expressa nas suas atitudes e valores para com o lugar. As falas acima demonstram que o lugar é mais que uma simples localização, tem sentido afetivo, ou seja, derivam do contexto econômico, social, cultural e emotivo experimentadas pelos indivíduos.

### **4.3 O ensino da cidade na docência geográfica**

Diariamente fazemos Geografia, na edificação de uma casa, na produção de uma lavoura, nas decisões do governo, no percurso diário e nas relações estabelecidas pela cidade, Kaercher (1999). O que infere dizer que o aluno sabe e vivencia a Geografia no seu cotidiano, “mas muitas vezes não tem consciência desses espaços e de suas contradições” (PONTUSCHKA, 2005, p. 6).

Autores como Pontuschka (2005) e Cavalcanti (2002, 2003) afirmam que essas relações devem ser consideradas no componente curricular, não podendo haver um vácuo neste processo, a Geografia escolar deve considerar as suas experiências construídas ao longo de sua existência, que para Vygotsky (1998) são chamados de conceito cotidiano.

Sabe-se que é papel da instituição escolar a transmissão da cultura e do saber estabelecido, entretanto, o que é produzido e entendido como saber científico é diferente do que é ensinado na sala de aula, neste sentido, discute-se a transposição didática, e esta para Perrenoud (1999, p.73):

É a sucessão de *transformações* que fazem passar da cultura vigente em uma sociedade (conhecimentos, práticas, valores, etc.) ao que dela se conserva nos objetivos e programas da escola e, a seguir, ao que dela resta nos conteúdos efetivos



do ensino e do trabalho escolar e, finalmente no melhor dos casos, ao que se constrói na mente de parte dos alunos.

A transposição didática é o processo em que transforma o saber científico (objetos do conhecimento), sem perder suas propriedades e características em conteúdo curricular (objeto de ensino) para que os alunos possam aprendê-los. Portanto, na escola, o ensino do saber científico se apresenta em conteúdo curricular ou conhecimento científico escolar, após esse processo, o saber científico, passa a constituir o saber a ensinar, este, entendido como conteúdo escolar.

É com este entendimento que visamos buscar o saber fazer dos professores sobre esta disciplina e como a transposição em sala de aula acontece. Para os professores com formação na área a Geografia é:

“Estudo de toda a terra em todos os seus aspectos! Econômico! Social! Político! É tudo!” (P1).

(risos) Olha a geografia são “N” coisas! Geografia é a busca incessante de conhecimento, é se adaptar às mudanças, as questões climáticas hoje, os problemas hoje, Geografia é tudo, é o nosso dia-a-dia eu acho que todas as disciplinas deveriam estudar um pouco de Geografia e você faz geografia em casa, na rua, em qualquer lugar que você está ela tá trazendo alguma coisa pra você, na realidade ela é tudo (P2).

Denota-se respostas abrangentes, como aponta a P1, dizendo que a Geografia é o estudo do planeta em todas as esferas, dando a Geografia um caráter generalizado. O segundo professor apresenta mais elementos de especificidade, aproximando a geografia ao dia-a-dia das pessoas, e do presente histórico, mas não clarifica suas especificidades.

Para os professores formados em Pedagogia e em Magistério:

“Geografia? É difícil, né? Porque pra ser trabalhado certos conteúdos de geografia tem que está muito perto, muito concreto, e fica difícil, né? Pro aluno e pra gente! Para fazer experiência... [...] porque tem que fazer experiência, mostrar pra eles, tem que explicar o clima, pico, esse tipo de coisa, não é? É muito difícil...!” (P3).

“Eu acho que é o estudo do meio, do convívio, no caso do CBA a gente trabalha mais o convívio deles, do meio que ele vive, da cidade, da escola” (P4).

“É uma disciplina que estuda o planeta Terra, a pessoa através da geografia dá a volta ao mundo. Eu não gostava de geografia, o professor me colocava pra desenhar mapas [...] Eu me apaixonei por geografia! Depois de ter ficado um tempo na Europa. Através da geografia você conhece o mundo” (P5).

Os fragmentos acima expressam uma dificuldade em conceituar esta Ciência, ligando timidamente a uma descrição física, matemática e humana do espaço. Levando em consideração que esses professores têm uma formação profissional na pedagogia e no magistério, vale ressaltar que a P3 tem um tempo de docência que se aproxima de duas décadas e sem nenhum curso de capacitação, o que nos remete a pensar que eles tenham, por um lado, construído suas representações sobre a ciência geográfica, por meio das informações midiáticas, como também, pelos conhecimentos adquiridos nos cursos do Ensino Fundamental e Médio.

Os docentes têm uma idéia limitada da Geografia, pois a figura do espaço reproduzido socialmente é negligenciada, e as palavras expressam idéias que simbolizam um espaço representado e não vivido assim como um espaço físico (natureza) sem práticas sociais.

A fala da P3 nos chama bastante atenção, quando afirma sentir uma necessidade em trazer para perto do aluno o que se discute em sala de aula, tornando muito difícil transpô-la para os alunos, talvez seja por isso que afirma: **“A gente costuma deixar muito a geografia de lado, a gente debate mais em cima da história, não sei por que a gente não é muito geografia.”**

Cumprir destacar que todas as questões do mundo podem ser analisadas no ponto de vista geográfico, notadamente porque o espaço deve ser compreendido como dimensão da vida social, entretanto, os professores, a grosso modo, definiram o que vem de fato ser Geografia de forma vaga e simples, como um estudo de praticamente tudo o que há na terra abeirando-se a uma enciclopédia das coisas, são respostas românticas e “pouco fica como sendo o central para as aulas de Geografia” (KAERCHER, 2007, p.31).

Na busca destas especificidades geográficas, indagamos aos professores como percebem a contribuição da Geografia escolar para a vida do aluno:

“Na locomoção, localização, na questão ambiental, eu tenho trabalhado buscando trazer para a nossa realidade os cuidados quanto a preservar o nosso meio, os nossos recursos naturais: solo, vegetação, recursos hídricos, rios, a situação que se encontram, o que nós devemos fazer, e como que cada um deve contribuir, porque essa é uma responsabilidade de cada um, é uma questão que você vai aprendendo desde criança, a ter cuidado com a sua casa, o seu quintal, a sua rua, o seu bairro” (P1).

A professora afirma que a Geografia trabalhada na sala de aula tem grande contribuição para o cotidiano do aluno, porque dependendo dos conteúdos estudados, permite

a abertura para melhor vivência dos mesmos dentro e fora da escola. Aponta como exemplo o projeto *Guardiões do Meio Ambiente*, (Projeto desenvolvido com as séries iniciais) alunos que atuam dentro da escola no sentido de cuidar da organização e limpeza do pátio escolar e segundo a professora tem surtido um bom resultado:

“Antes a gente via lixo no pátio pra tudo quanto é lado após o recreio, os vasilhames como colheres, pratos, copos, e depois deste projeto, tem estes alunos que adoram participar e ficar cobrando dos colegas e a gente percebeu que deu uma melhorada” (P1).

O P2 percebe a contribuição da geografia escolar na formação da cidadania do aluno, em suas palavras:

“Ele poderia ser um cidadão hoje capaz de estar na rua tranqüilo e fazer cobranças, e também a questão ambiental, eu acho que ele sai uma pessoa capaz, de que se ele ver alguém agredir o meio ambiente chamar a atenção, de jogar o lixo no lixeiro, pelo menos essa é a esperança minha, acho que ele é capaz disso, e até criticar alguns políticos por algumas falhas... [...] a Geografia ela também tá ali, quando ela trata do cidadão, quando ela ensina o aluno a ser crítico, daí o aluno tem a capacidade de perceber e criticar, eu acho que a geografia faz esse papel quando ensina o real, porque sabendo o que realmente acontece, você tem direito de cobrar, você pode ter mudanças” (P2).

O professor diz trabalhar bastante em cima desta questão, trazendo os problemas políticos para sala de aula para o aluno entender os problemas que os cercam, estimulando a cobrança. No entanto, afirma que os alunos principalmente os moradores do bairro Princesa Isabel (bairro periférico) já têm um conceito formado que político é ladrão, embora procura desfazer essa concepção diz ser difícil:

“A gente vê que eles ficam indignados com certas coisas que acontecem... [...] eles reclamam muito que eles chegam num postinho não tem remédio, não tem dentista, e eles escutam nos noticiários os políticos com milhões guardados em contas né. E a partir do momento que você é cidadão para compreender isso e tiver capacidade de cobrar, você deve fazer isso, porque é dinheiro público né. [...] todos eles buscam um lugar melhor para viver. Eu vejo que eles se envolvem, quando acontece, por exemplo, o homem que tira areia ali do riozinho, eles ficam indignados, acham que a draga ta estragando, como vai ser a nossa cidade daqui uns dias, eu vejo eles preocupados com o futuro, acham que deveria fazer uma equipe e ir lá e proibir, só que isso é muito complicado porque ele vai alegar que o local é dele e ele pode fazer o que ele bem entender...” (P2).

O professor entende que a Geografia dá suporte para entender e mesmo desmascarar certas realidades, contudo, a intervenção é complexa, envolve um leque de situações: políticas, sociais e econômicas, como no exemplo a seguir:

“A gente teria que verificar, fotografar, e não agir diretamente, mas acionar o poder público, porque temos o caso do esgoto dos banheiros e fossas que é jogado lá no rio, então os meninos que usam o rio pra tomar banho, pra brincar, pro lazer, reclamam muito, eles nem vão mais nesse rio, então, são coisas que já foram notificadas, só que chegou lá e a senhora disse que não tinha condições de furar uma fossa, jogava no rio mesmo, então você vê, tem que acionar o poder público, senão você só vai arrumar encrenca grande. Mas eu vejo assim, que eles querem o que, a esperança de uma cidade melhor, uma vida melhor, e eles acham que tem como...”

No tocante a questão em voga a P3 diz:

“A gente não calcula que o que a gente passa pra ele... um texto por exemplo, e a gente trabalha em cima daquele texto, Geografia, História, Português e até Matemática, e daí você leva pra ele conceitos que ele vai observar, e às vezes você não sabe que ele observou aquilo e ele vai observar aquilo ali, essa semana eu trabalhei um texto aonde a gente falou das regiões, daí a gente trabalhou primavera, as estações do ano, aí entrou clima, regiões frias. Daí o menino falou assim: “Professora onde é a região mais fria que eles falam na televisão? Aparece lá quando ela fala do tempo...” Aí responderam “pólo norte professora”... Então mostra no mapa... Então esse texto levou ele a observar a hora que fala do tempo na televisão “ah, a minha professora falou isso!” (P3).

Quanto à *importância dessa disciplina na vida dos alunos*, percebe-se um ponto positivo na fala dos professores, quando demonstram que a Geografia escolar tem papel de fornecer subsídios que permitem aos alunos à compreensão da realidade que os cerca em sua dimensão sócio-espacial. Seria este sinal de enfraquecimento das concepções de Lacoste (2006, p.33) “de todas as disciplinas ensinadas na escola (...), a Geografia é a única a parecer um saber sem aplicação prática fora do sistema de ensino”, e tão na moda atualmente? No entanto, diria uma compreensão mais física, que humana no entendimento da P1 e da P3, e para o P2 a contribuição centra-se em dar suporte para um mundo melhor, um mundo onde as mudanças são possíveis, a partir das dimensões físicas e humanas, entretanto fragmentadas.

A *priorização de conteúdos* para trabalhar com o ensino dessa disciplina, os professores formados em Geografia dizem priorizar a realidade dos alunos com temas voltados ao meio ambiente, como desmatamento, a questão das águas, afirmando que: **“apesar da Amazônia ser rica neste aspecto, precisa-se passar trabalhos a respeito, passar as noções de preservação, pois sabemos que esses recursos não são para sempre”**. (P2).

A P1 diz priorizar a realidade do município:

“São Paulo, por exemplo, é muito distante, a maioria dos meus alunos eles nasceram aqui, e mal conhecem os municípios vizinhos, então como eu vou estar falando

somente de uma cidade tão distante pra quem mal conhece o município? Então eu acho que o mais importante é você primeiro conhecer a sua realidade!”

Não obstante os professores relatarem à priorização da realidade local, da cidade do aluno, da realidade amazônica, percebo um vazio de conteúdos, pois não deixam muito claro “o que” dentro destas “realidades” é priorizado, nem o modo como a sistematização destes conteúdos acontece. Nota-se também, forte sensibilização/preocupação dos professores pelas questões ambientais, uma vez que inseridos na Amazônia, e a forte influência de preservação e conservação propagada em torno dessa região acaba refletindo no fazer geografia em aula, onde muitas vezes o professor inconscientemente, debate muito mais a respeito de uma educação ambiental que em torno dos próprios conceitos básicos do ensino de geografia, e só a partir destes, que será possível levar os alunos a saber pensar e agir no espaço de forma consciente.

Outro passo foi buscar *as metodologias utilizadas* pelos professores na transposição dos conteúdos de ensino em Geografia. Os professores mostraram preocupação em trabalhar uma metodologia que aproxime o sujeito do objeto estudado:

“Quando o assunto é bem colocado o envolvimento é quase 100%. Eles adoram discutir os assuntos da realidade deles. Quando não chama atenção à gente não tem o envolvimento deles. Quando ta chamando a atenção deles, eles se envolvem, por exemplo, se você for explicar o Japão e não trazer os efeitos pra realidade deles, eles acabam não entendendo nada, não tem aquela curiosidade né, ah, isso tá acontecendo por causa disso, ou daquilo. E o desmatamento que hoje é uma realidade nossa, eles tem que entender o porque das coisas. Temos que saber falar, daí eles acabam entrando na conversa e fica muito bom...” (P2)

Nesta preocupação o professor diz utilizar-se de revistas e jornais para o desenvolvimento de suas aulas, como também: **“eu tenho alguns DVDs sobre o Sistema Solar, Vulcões, eu uso muito isso, mas geralmente tem que usar o quadro e o giz né!”**. A P1 procura quebrar a rotina da sala de aula com vídeos e trabalho de campo. No caso, levando-os a uma visita ao centro de Captação de água da cidade, e numa indústria de cerâmica. A temática água e indústria faziam parte dos conteúdos do livro didático.

O P5 mostra-se preocupado em desenvolver o raciocínio crítico dos alunos, oportunizando as discussões, colocando-os enquanto agentes do saber:

“Olha, na sala de aula a gente trabalha com grupos e faz fora da sala, fora daquela rotina, ao ar livre, e estuda em grupo o conteúdo, eles debatem lá fora entre eles e

depois voltam pra sala pra apresentar sobre o que eles entenderam. [...] No começo, nossa! Ninguém queria falar, eram tímidos, começava a tremer, e agora no final, eu percebo que todos querem falar, eles estão perdendo a timidez, e agora com certeza no 6º ano eles vão estar mais desinibidos para fazer trabalhos em grupos e apresentar na frente. [...] fora da rotina os alunos aprendem de forma descontraída, e em forma de cartazes também, é um incentivo pra que eles possam ler cada vez mais, pra que eles possam conhecer melhor o nosso mundo” (P5).

De acordo com o professor essa metodologia de trabalho faz com que os alunos gostem de estudar Geografia, nas suas palavras:

“Se eu peço pros meus alunos desenhar mapas, mapas e mapas, vamos desenhar mapa da região norte, mapa da região tal... Sabe, assim, Geografia é muito cedo na 4ª série, no 5º ano agora... É muito cedo pra estar pedindo pra desenhar mapa, eles vão como aconteceu comigo, ficando com raiva da disciplina por isso, por ter que desenhar o contorno de todos esses mapas, agora mais pra frente, aos poucos nos vamos introduzindo essa parte aí. A forma de eles lerem, discutirem, ir à frente, os grupos pra apresentar, isso é o máximo pra eles, cada um quer falar mais, e quer saber qual é a nota “ah eu tenho que ter nota melhor porque eu falei mais, fulano falou tudo a mesma coisa...” (risos)

É interessante notar o paradoxo existente na fala acima, ao mesmo tempo em que se utiliza uma metodologia nova, não fica claro se o gosto é pela oportunidade de falar ou se é pela nota, o que pode ser uma obrigação por parte do aluno, quando esta é bastante valorizada, conforme aponta uma aluna quando questionada sobre o que mais gosta nas aulas de Geografia: **“eu ia falar aqui mas acho que não tem nada a ver, (risos) eu gosto dos dez que eu tiro (risos)”!**

A P4 também demonstra-se preocupada em desenvolver um trabalho mais concreto para o aluno através de passeios, desenhos, cartazes, músicas, maquetes: **“eu procuro muito trabalhar esse lado do teatro, das apresentações, dramatizações porque eu acho que eles se soltam...”**. Assegura que essa maneira de trabalhar faz com que todos os alunos participem das aulas, mesmo que timidamente.

“Eu sempre coloco alguma coisa que vão participar todos, ano passado eu preparei um teatrinho sobre as frutas, todos entraram, cada um era uma frutinha, cada um tinha uma fala, mesmo que é uma frase, mas tem que falar [...]”.

A professora diz que não segue um método único, não é nem tradicional nem construtivista, mas vai adaptando conforme necessidade da sala de aula e de acordo com o desenvolvimento dos alunos, gosta de lançar desafios aos alunos e na medida em que os mesmos vão vencendo, vai propondo novas atividades desafiadoras.

A P3 diz que no dia-a-dia da sala de aula o que mais usa são textos, não usa muito o livro didático, afirmando que os alunos gostam muito de Artes, e sempre que leva uma atividade relacionada a Artes no sentido de desafiar os alunos a produzirem as coisas, as aulas ganham outras nuances, tornando-se bem mais atrativas

Os professores mostram certa preocupação com alternativas metodológicas de ensino, principalmente, porque percebem maior envolvimento e entusiasmo por parte dos alunos no desenvolvimento das atividades desencadeadas nas salas de aulas, talvez a mola propulsora para a renovação da Geografia escolar esteja na dinamicidade das aulas apresentadas pelos professores acima.

Em relação ao *livro didático* utilizado pelos professores da pesquisa (Figura 17), afirmam:

“Dá para fazer um bom trabalho. É crítico, conteúdos interessantes, e às vezes bem pesados, mas você acaba dando uma quebrada e explicando da sua forma. Ele traz bastante atividades, ele leva você a refletir, e ele pede bastante para você ir no local, seria interessante se cada conteúdo você pudesse sair fora da sala, ele pede muito pra você fazer dessa forma, e depois eu faço os questionamentos, passo questionários que levam os alunos a pensar, a raciocinar, às vezes eu vejo que os alunos têm muita dificuldade, sentem vergonha de expressar, então se você fizer desde o início um trabalho assim com ele, os alunos vão perder esse medo de dar opinião. (P2)

“Muito fraco em termos de dinâmica, de atividades, os conteúdos até que não são ruins, mas em termos de sugestões práticas ele não é muito bom, e em geral, outros livros didáticos de Geografia não são diferentes, seria muito bom se eles trouxessem sugestões de como trabalhar, tem algumas que eu acabo aproveitando, mas são bem poucas” (P1).

“A gente vai pulando, tira uma coisa aqui, outra ali, não é entregar um livro pro aluno e usar aquele, então a gente não entrega. [...] O livro tá muito... A gente tá deixando de usar muito o livro. O livro está vindo ultrapassado da realidade da criança! Uma aluna perguntou: “Professora eu quero ver um livro que tenha as bandeiras!” Então pedi: “onde você viu esse livro?” A criança respondeu: “eu vi as bandeiras no computador, e eu quero conhecer a bandeira de tal país, de tal país, de tal país!” E antigamente os livros tinham a bandeira do Brasil atrás, nas últimas folhas, tinha bandeira dos estados. Geralmente era bem especificado pro aluno conhecer. E hoje em dia não tem mais, é difícil o livro que tem! E outra coisa, o hino! Os livros tinham o hino no meio e no final do livro e hoje não é todo livro que tem” (P3).

O P2 afirma que o livro do Boligian et. al (2001) traz conteúdos críticos e que o autor faz mediações com o lugar do aluno. Vale notar que essas mediações são feitas por meio de atividades e não de conteúdos. Entretanto, é relevante afirmar que se assim fossem realizadas,

levariam o aluno a refletir geograficamente a partir de determinadas situações do seu cotidiano. Muitos são os empecilhos encontrados para se trabalhar desta forma, entre eles estão a dificuldade de sair da escola com os alunos e a falta de materiais. A P1 diz apenas não gostar das atividades trazidas pelos mesmos, sem entrar em maiores detalhes.

<b>Escola Tancredo</b>			
Série	Livro	Autor (a)	Editora
5 <sup>a</sup>	Geografia Espaço e Vivência: Introdução a Ciência Geográfica	Levon Boligian (et. al.)	Atual
6 <sup>a</sup>	Geografia Espaço e Vivência: A organização do espaço brasileiro: as grandes regiões	Levon Boligian (et. al.)	Atual
<b>Escola Eurídice</b>			
5 <sup>a</sup>	Geografia: Homem e Espaço: A natureza, o homem e a organização do espaço	Elían Alabi Lucci Anselmo Lazaro Branco	Saraiva
6 <sup>a</sup>	Geografia: Homem e Espaço: A organização do espaço brasileiro	Elían Alabi Lucci Anselmo Lazaro Branco	Saraiva

Figura 17: Livros didáticos utilizados pelos professores  
Fonte: Trabalho de campo, Alta Floresta D'Oeste em 2007.

Buscando a relação do ensino de geografia com o espaço geográfico da cidade indaguei à frequência com que a Alta Floresta D'Oeste é discutida na sala de aula, e o que da mesma foi trabalhado nas aulas de Geografia, e as respostas foram:

“Dependendo do conteúdo ele dá esta abertura e eu tenho trazido para a realidade do aluno. Bom, eu tive a oportunidade de levar só uma turma até agora lá na Cerâmica Santa Bárbara e eles gostaram demais, participaram, ficaram bem atentos de todo processo, até mesmo porque eles não conheciam nem um tipo de indústria. A maioria deles nasceu aqui, então não tem conhecimento e quando você fala de qualquer tipo de indústria, eles não tinham conhecimento, só teórico. Eles gostaram muito, foi importante para eles” (P1).

Essas mediações são feitas por meio do diálogo estabelecido em aula:

“Dando abertura para eles estarem falando do seu bairro, da sua rua, do que eles conhecem, do que eles sabem, do que eles vivem no seu cotidiano”, todavia, afirma que é difícil envolver as questões da cidade nas aulas: “pra conseguir o mapa do município urbano, nossa! Foi difícil, não tem! Você não consegue! [...] Eu pedi para a Supervisão, daí eu consegui um da área urbana, eu trabalhei o município dentro do mapa do estado, porque têm no mapa do estado todos os municípios com seus limites, então foi o que eu trabalhei, mas só o mapa do município eu não consegui! [...] Eu levei para sala de aula (o mapa do município) e trabalhei a localização, pedi que localizassem o seu bairro, o trajeto deles desde a sua residência até na escola, a rua, esse tipo de atividades que eu trabalhei”.



As dificuldades apresentadas pela professora estão em torno da não disponibilidade e ou inexistência de mapas do município como um todo (área rural e urbana), como também de materiais bibliográficos da região, o que dificulta um trabalho voltado à realidade do lugar.

O P2, afirma que discute com frequência a cidade:

“Toda vez que eu trato de um assunto, eu trago o local que a gente mora como exemplo, a gente vai sempre citando, falando a respeito, quando é acidente, problema relacionado ao clima, poluição das águas, a gente traz alguma coisa pra tratar daqui, a gente fala muito. A questão da pesca predatória, pra você ter uma idéia tem muitos rios que davam muitos peixes e hoje é muito difícil você pegar um peixe ali, então a gente trata dessa questão”.

Para os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental a temática cidade é assim utilizada:

“A gente comenta muito, por exemplo, foi aberto essas novas ruas, foi feito ponte, então a gente saiu uma vez, eu sai com os alunos pra visitar uma aluna que tava doente, e a gente passou por essas ruas novas que foram feitas ali, e daí a gente viu que foi feito pontes de concreto, foi muito bem feita, ficaram assim, bonitas. Aí a gente utiliza nas aulas, nome de rua [...]” P3.

“Já fomos até a praça aqui da cidade, sentamos embaixo daquela palmeira e a gente falou um pouco da história da cidade, uma história memorizada, porque nós não temos uma história escrita e eu, por exemplo, tenho uma história pra contar de AFO, contei desde o começo, como era, o que tinha na praça, um campo de futebol, que o pessoal jogava bola ali. Poderia ter levado mais, como outros anos atrás que levei nos correios, na prefeitura, na câmara. Ano que vem quero poder levá-los em outros lugares mais, na época certa, trabalhando o conteúdo... [...] E também falo da importância da família, eu tento passar o melhor pra eles, os exemplos bons que eu tive aqui pra que eles possam acatar as coisas boas e não as coisas ruins, [...] Não compensa brigar, não compensa fazer inimizades, o que compensa é plantar coisas boas, amizades, harmonia, solidariedade, sempre que puder fazer uma boa ação. [...]” (P5).

Quando inicia o ano a gente leva os alunos lá na praça, porque é o local mais curto pra eles lerem um livro lá. A gente sempre leva no Parque de Exposição para conhecerem. Todo ano a gente pede o ônibus para a SEMED pra gente dá uma volta na cidade, mostrando o centro da cidade, os bairros, o motorista vai passando em todos os bairros, mostrando os pontos principais da cidade. Nós já fizemos vários passeios e também tem a caminhada da Paz que daí sai a escola toda né” (P4).

No tocante a esta questão a P4 faz alusão à produção de maquetes da cidade e dos bairros feita pelos seus alunos como também a produção de cartazes reproduzindo o percurso casa-escola, no entanto, é preciso ressaltar que as maquetes foram produzidas pelos alunos em sala e com ajuda de terceiros:

“A maquete foi uma tia que ajudou uma menina a fazer uma das maquetes a outra foi a mãe que ajudou, então assim, foi feito com ajuda né, parceria com a família, com a minha ajuda, mas foi construção com a participação deles”.

*Quanto a frequência que saiam da sala de aula com os alunos:*

“Muito pouco, o máximo que a gente sai é no pátio, não tem como a gente sair. No começo do ano a gente saiu todo mundo no projeto do trânsito e daí a gente já aproveitou o embalo para ensinar alguma coisa para dar uma aula de Geografia. Mas foi só isso, mas é muito pouco, devido às dificuldades que a gente tem” (P2).

“Ah, eu não saio muito da sala com eles não, só em volta da escola, pertinho da escola, uma atividade que eles façam fora da sala como ditado, que a gente pede pra escrever, tal grupo fica com essa parte, e tal grupo fica com essa outra, mas sempre dentro do pátio da escola, às vezes a gente trabalha o trânsito! A gente saiu mais vezes foi quando a gente trabalhou o projeto trânsito, a gente saiu com eles na rua, foi mostrar pra eles as placas a sinalização, mas não é muito (P3).

[...] A gente não sai mais por falta de transporte, a gente tem medo de sair com as crianças na rua, pra ir à Câmara Municipal, por exemplo, pra fazer um trabalho, e na delegacia, na força militar, no correio. A gente tem medo que aconteça alguma coisa e acaba complicando a minha vida profissional. [...] ano que vem quero poder levá-los em outros lugares mais, na época certa, trabalhando o conteúdo, no correio, na polícia ou traz um policial na sala pra dar entrevista para os alunos” (P5).

Em que pese o “valor pedagógico que têm as saídas a campo para o estudo da paisagem, da natureza, de espaços específicos como fábricas, parques, equipamentos urbanos, e do espaço geográfico em geral” (CAVALCANTI, 2002, p.91), pelas falas acima a cidade aparece na sala de aula apenas como algo comentado. As atividades de campo complementam, com a prática, os conteúdos vistos em sala de aula além de potencializar a motivação para o aprendizado. O trabalho de campo é imperativo os estudos geográficos, instituindo-se não raro, os momentos mais prazerosos dos alunos em tempo escolar. É o momento de observar in loco as questões apresentadas no material didático. É uma transposição da teoria para a prática vivida e sentida, em campo, aparecem oportunidades pedagógicas que dificilmente apareceria em sala de aula, deste modo, a escola e os professores devem explorá-las largamente.

Os professores acrescentam que há certa dificuldade em tratar de assuntos específicos do município, pois faltam recursos, bibliografias, e transporte para trabalhos de campo, essas dificuldades também perpassam os professores P1 e P4. A falta de material que discuta a realidade próxima ao aluno tem sido uma constante muralha no exercício docente, e

principalmente quando o professor não dispõe de tempo e condições para no caso, buscar, criar, recriar seu material.

Com efeito, fica bastante claro que os professores ainda estão muito “presos” ao livro didático, enquanto metodologia e recurso utilizado em sala de aula. O que se torna preocupante, pois uma análise nos livros didáticos das turmas participantes da pesquisa é possível afirmar que a cidade do livro didático é a metrópole. As pequenas e médias cidades, “malgrado as impressões dessas terminologias, ficam quase sempre relegados” (ARAÚJO e SANTANA, 2005, p.36).

E sabendo que os professores se prendem muito a este recurso, fica difícil a análise do espaço urbano dos alunos de Alta Floresta D'Oeste, que ultrapasse as descrições físicas desse espaço. É uma cidade que se destaca do restante do país, localiza-se numa área geográfica bastante favorável à ocupação humana: água, recursos naturais abundantes e variados, lugar em que pulsam modos de vida que diferem significativamente do padrão caracterizado como urbano e predominante em outras regiões do Brasil e geralmente, a imagem da Amazônia para o mundo está associada ao desmatamento, conflitos sócio-territoriais e a uma natureza bruta, que deve ser preservada ou conservada. Nessa representação geográfica, raramente sua diversidade populacional é abordada, escondendo sua heterogeneidade social enquanto componente crucial nas transformações do espaço geográfico. Essa discussão da representação geográfica inclui as formas de produção do meio social em que se desenvolvem o agir e o pensar da sociedade. Ademais, é uma cidade que recebeu um número significativo de pessoas a partir da década de 1980, aglomerando-se na zona rural, no entanto, atualmente há um forte êxodo rural, contudo, a população não está se aglomerando na área urbana e sim migrando para outras regiões.

Em que pese sua peculiaridade, pouco se estuda sobre a cidade, justificando-se pela falta de material, conforme apontado pelos professores. Assim, as particularidades ficam à margem das discussões, e detendo-se apenas nas metrópoles, o livro didático não contribui para que o professor traga a realidade da sua cidade para a sala de aula, analisando, por exemplo, o papel do lugar em que moram dentro do mundo atual globalizado, para o direito à cidade, onde todos possam desenvolver-se enquanto habitante, usufruindo direitos e cumprindo seus deveres, contudo, é possível verificar que os professores são conscientes de que o ensino dessa disciplina é fundamental na condução do exercício da cidadania. Fica

nítida a preocupação de oferecer aos alunos condições de realizarem a sua formação, desenvolver seu senso crítico e aumentar as suas visões de mundo.

Merece destaque a questão do ensino de Geografia do 1º e 2º ciclo do Ensino Fundamental, pois, o mesmo é desenvolvido por professores pedagogos ou com formação em Magistério, cuja formação teórico-metodológica dessa disciplina nesse curso não é muito aprofundada o que dificulta o fazer geografia na sala de aula. Alguns fragmentos da pesquisa com três professores do 1º e 2º Ciclo, reforçam esta questão:

“Eu vejo em Matemática a prioridade principal da escola! Matemática e Português! Falando do que eu trabalho, eu trabalho mais acirrado com a Matemática, porque na sua vida profissional, no dia-a-dia, você necessita muito da Matemática, Matemática desenvolve muito o raciocínio, claro, Matemática e leitura” (P5).

“[...] Ciências duas aulas na semana, de História uma, Geografia..., até porque dentro do Português trabalha muito com Geografia e História, às vezes trabalha Ciências e tá a Geografia incluída ali. De 3ª a 4ª série do Ensino Fundamental pra frente já dá pra separar, aqui não tem como, estuda a família, o município, então tudo é mais ou menos junto, a escola, não tem como separar a História, a Geografia e a Ciência...”. (P4)

“[...] Todo o dia Português e Matemática, agora as outras disciplinas a gente coloca dentro do texto, às vezes de um texto de Português você tira a aula de Ciências (P3).

É interessante afirmar que durante a conversa buscava-se de forma indireta, saber do ensino de Geografia, mas dificilmente aparecia algo mais específico. Deste modo, indagamos: além da Matemática e Português, qual a frequência que você trabalha as disciplinas como Educação Religiosa, Artes, Geografia, História e Ciências? Ainda assim, a Geografia não aparece, vindo a aparecer somente quando a pergunta ocorre de forma estimulada. E a Geografia?

“A Geografia é muito ligada à História! Às vezes você acaba tendo um texto de História e trabalha Geografia com História. E a gente trabalha muito pouco o município, teria que ter mais coisas na 2ª série, os meninos conhecem muito pouco, se a gente apresentar um mapa do município, é muito difícil dele entender, teria que ter um jeito bem..., dividir por bairro, bem grande! Que a gente pudesse usar na parede pra mostrar do bairro, não é? [...] não sei por que a gente não é muito Geografia...”.

*P - Por que “a gente”?*

“Não, os meus colegas também. Porque a Geografia, pra ser trabalhado certos conteúdos tem que está muito perto, concreto, e fica difícil, né? Para fazer experiência...”.

*P - Difícil pra você ou pro aluno?*

“Pro aluno e pra gente! [...] É muito difícil...”

De acordo com a professora o CBA II trabalha com temas sobre o bairro, no entanto, desenvolvê-lo em sala de aula traz algumas dificuldades, pois localizar os bairros no mapa da cidade é um pouco complicado e mesmo difícil para os alunos. Nas suas palavras:

“Porque tem ali onde a gente mostrou, ali onde é a praça do redondo, que é redondinho no mapa, é difícil de menino entender aquilo ali! Porque é uma coisa pequena, aí eles perguntam: “o que é esse redondo?” a gente explica tudo, mas é muito difícil porque eu acho que fica longe deles! Aí se você jogasse no computador ou num telão pra eles verem seria bem mais chamativo e eu acredito que marcaria mais pra eles que aquele mapa” (P3).

A professora afirma que deixa muito a desejar quanto ao ensino da Geografia: **“é muito pouquinho, eu acho muito pouco, o que a gente mostra do que era preciso mostrar da Geografia pros meninos... [...]”** Ademais, a fala da professora no decorrer da entrevista apresenta forte influência do ensino dessa disciplina enquanto um misto de História e Geografia, que em favor dos Estudos Sociais durante o período da ditadura militar confundiam estas disciplinas a temas relacionados ao nacionalismo Novaes (2007). A professora afirma que se a Geografia estivesse no mesmo livro que a História seria mais fácil trabalhá-la.

À primeira vista, percebe-se que os currículos das séries iniciais configuram-se em disciplinas auto-suficientes, Matemática e Português. Uma das características dominantes nesse grau de escolaridade é a preocupação com a alfabetização dos alunos, valorizando excessivamente as disciplinas de Português e Matemática, o que leva a crer que o mais importante nestas séries é aprender a ler e a contar. Acredito que principalmente nas escolas públicas, dada a heterogeneidade social e econômica, os alunos das séries iniciais terminam por demandar do professor um processo de alfabetização, o que é muito e nem sempre os professores estão preparados para isso. Assim, como trabalhar certas temáticas em Geografia, História, Ciências se o aluno não tem ainda domínio das aquisições de leitura.

O ensino da Geografia nas séries iniciais e demais disciplinas, com exceção do ensino de Matemática e da Língua Portuguesa, não é trabalhado com frequência, relegando a pequenas e insignificantes discussões, o que se pode dizer que são dispensáveis na visão dos professores. Infelizmente, é trivial no contexto escolar entre os professores das séries iniciais, manifestações como: “*o desenvolvimento da leitura, da escrita, da tabuada e de contas, são essenciais*”, conforme alude o P5: “**Eu vejo matemática a prioridade principal da escola! Matemática e Português!**” Essa visão cristaliza um dos sérios problemas dos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, pois, em razão dessa ótica educacional, as outras áreas do saber são relegadas a segundo plano.

Esta visão secundária da Geografia na prática dos professores estaria relacionada a fatores como contato que esses professores tiveram com o saber geográfico em seu processo de escolarização, limitação de discussões teóricas, metodológicas e epistemológicas na formação inicial, falta da formação continuada, talvez seja o grande entrave na desvalorização dessas áreas em detrimento da leitura, da escrita e das “contas” e “tabuada”.

Pelos dados apresentados, posso inferir que o ensino de geografia, foco desta pesquisa, vem sendo trabalhado, tanto nas séries iniciais quanto no terceiro ciclo do Ensino Fundamental com grandes lacunas em seu processo de ensino e aprendizagem. Em que pese os professores apontar sensível preocupação em abordar questões críticas, em organizar situações que promova um ensino baseado nas descobertas do cotidiano dos alunos, estas, por meio de um diálogo desencadeado no decorrer das aulas entre aluno-professor e da valorização do cotidiano do aluno, salvo exceções, a metodologia da sala de aula está muito presa ao livro didático, não havendo projetos e pesquisas que encadeiam estas discussões demonstradas. No Ensino Fundamental como um todo, se percebe uma não contribuição da Geografia nas relações entre as dinâmicas físicas/naturais e humanas/sociais, torna relevante marcar que nenhum conteúdo, seja ele da Geografia física ou da humana, tem sentido por si só, mas apenas se houver relações estabelecidas entre outros ramos do saber, pode-se estabelecer condições para o conhecimento, destarte, para analisar a realidade da complexidade do mundo, não é possível trabalhar os conteúdos da dinâmica físico/natural de forma isolada e mecânica, pois os mesmos são vistos como parte constituinte do espaço produzido pela sociedade. Nas séries iniciais vem sendo desenvolvida como algo sem grande importância para o aluno, notou-se ainda que, o professor, mesmo quando tem uma atitude questionadora e crítica em relação ao conteúdo que desenvolve, não compreende o valor da

Geografia nestas séries, disciplina que pode fornecer ao aluno uma interpretação do contexto social onde vive, dando bases para a construção de uma postura cidadã.

Fazer a transposição didática geográfica requer algumas competências, como o conhecimento da ciência, reconhecimento da área de ensino, saber organizar situações de aprendizagens, entre outras, competências que deverão estar contempladas no plano de educação continuada, e esta praticamente inexistente. Neste sentido, os professores revelaram preocupação com a qualidade da educação, manifestando inquietação com o processo de trabalho no tocante a formação continuada, sendo esta, uma das queixas da P1, que aponta a falta de encontros como ponto negativo à sua prática, afirmando que as discussões desencadeadas entre os profissionais da área contribuem para dar maior suporte ao saber fazer em sala de aula. Ao falar do início de sua carreira, ressalta com certo entusiasmo:

“[...] nós tínhamos na sexta-feira, um encontro, onde nos trocávamos dinâmicas, experiências. Com os 26 anos de trabalho que eu já estou, foi o ano que mais marcou a minha vida profissional. Eu tive um resultado com esses alunos no final do ano que nem eu mesma acreditava que eu tinha conseguido. Então foi assim, marcante mesmo e eu atribuo esse sucesso a esses encontros, por que não me faltavam dinâmicas! Idéias! Não me faltavam!” (P1).

A professora afirma que hoje a educação deixou muito a desejar nesse sentido, nas suas palavras:

“A gente está assim, isolado mesmo, se você quiser alguma coisa diferente você tem que procurar o colega de outra escola individualmente, e isso também, só finais de semanas, porque durante a semana no seu horário de trabalho e dos outros colegas é muito difícil, porque a hora que você tem tempo o outro professor está em sala, então nunca....” (P1).

Esse descontentamento com a educação também está presente na fala da P3 quando afirma:

Em 1996 a gente teve um encontro em Porto Velho, e foi bastante professor [...] aonde foi trabalho bastante parte de oficina. Em Rolim de Moura teve uma vez, e depois de lá pra cá não teve mais, eu acho que a parte de projeto tomou conta, aonde o dinheiro, eu acredito que investido nessa parte foi feito em cima de projetos, projetos não sei de que, projetos de leitura, projetos não sei de que... Foi colocando e você teve que se virar sozinho com essa parte de fazer essa parte recreativa e lúdica. Não teve mais... não foi modelando essa parte. [...] Um encontro, eu acredito de professores no sentido humano [...] não acredito que vai ter mais não, dentro do próprio município não tem isso aí [...]. Teria que ter mais companheirismo, teria que ter mais parceria e encontros [...] (P3).

São muitas as lacunas que envolvem o saber fazer dos atores pedagógicos que trabalham com esse campo do saber. Inexistência de material didático e pedagógico regionalizado, mapas, livros, folhetos entre outros, em que pese esse referencial regionalizado ser produzido pelas faculdades da região, sobretudo e principalmente pelos pesquisadores da Universidade Federal de Rondônia - UNIR não há uma aproximação entre academia e escola do Ensino Fundamental e Médio. Assim, a realidade dos alunos, conforme apontam os professores, não são frutos de uma pesquisa sobre a Geografia do lugar que a escola ou mesmo os professores poderiam fazer a partir de projetos de pesquisa, sendo apenas discussões pontuais e fragmentadas da cidade, não havendo uma coerência com o todo.

Também é mister reconhecer que nos cursos de graduação em Geografia ligado a licenciatura, o ensino da Geografia nas séries iniciais também é negligenciado mesmo considerando não ser o objeto de atuação do professor de Geografia, todavia, não problematizar essa importância da Geografia das séries iniciais, a universidade não contribui com a superação de certas lacunas inerentes ao ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental.



## **5 OS ALUNOS E SUAS EXPERIÊNCIAS GEOGRÁFICAS**

---

### **5.1 Representações Sociais e ensino de geografia**

O conceito de representações sociais é uma transformação psicossocial do conceito de representações coletivas de Durkheim. Entretanto, ainda que procedente da sociologia de Durkheim, é na psicologia social que passa a auferir uma teorização. A teoria foi marcada com a publicação de Serge Moscovici sobre *La Psychanalyse: Son image et son public* publicado em 1961. A Teoria das Representações Sociais nasce como uma alternativa de explicar a realidade, o campo do simbólico, aparecendo como um novo modo de explanar o comportamento das pessoas e dos grupos sociais, no sentido de entender como são construídos os saberes sobre o mundo. Assim, a teoria de Moscovici centra-se em estudar como e por que os indivíduos compartilham o conhecimento e como os transformam em práticas (Duveen, 2003).

O conceito de representação social teve grande avanço a partir dos resultados de sua pesquisa realizada na França. Ancorando-se no conceito de representações coletivas de Durkheim, Moscovici realizou um estudo sobre como diferentes grupos sociais da cidade de Paris vinham se apropriando das formulações teóricas – em seu caso, da psicanálise - e como era consumida e usada por eles em suas práticas cotidianas. A análise possibilitou o teórico a perceber a coexistência de várias representações de um mesmo elemento dentro do mesmo grupo social, entendendo que elas são desenvolvidas de acordo com as práticas de cada grupo social, como também dos seus valores e são essas práticas de cada grupo social que recebem o “poder ilimitado dos objetos” e conformam o pensamento e determina sua evolução e interiorização pela mente, mas, Jovchelovitch (2008) diz que há várias interpretações ou representações dos acontecimentos sociais, pois depende da visão de quem as analisa e que as representações não são conceitos prontos, cada indivíduo interpreta à sua maneira mas para Moscovici, as diferentes representações do mesmo elemento estão relacionadas às práticas do grupo social.

O estudo entende que as representações sociais não se sustentam somente das teorias científicas, mas das culturas, ideologias, experiências e comunicações cotidianas de cada grupo, neste sentido Reigota (1995) baseado em Moscovici (1976) afirma que nas

representações sociais também inclui os preconceitos e as características específicas das atividades cotidianas, sociais e profissionais das pessoas.

Assim, o estudo intelectual de Moscovici rompe com os modelos vigentes da época, onde Durkheim possuía uma concepção estática e fixa das representações que apenas explicava como a sociedade se conserva. Moscovici com uma visão diferente do autor acima, das representações sociais, começa a interrogar sobre a dinâmica e transformação das mesmas. O teórico quer entender e explicar como as coisas mudam na sociedade, e nas suas palavras as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de idéias e crenças que precisam de descrição e explicação pois estão relacionados a um modo particular de compreender e de se comunicar, o que se infere uma compreensão e comunicação de cada um dos vários grupos sociais, então esta dinâmica interativa age de um modo que cria tanto a realidade como o senso comum, para cada grupo social.

Portanto, diferentemente de Durkheim, que parte das representações coletivas para explicar a sociedade, Moscovici se vê obrigado a explicar o processo de construção das representações sociais. Duveen (2003, p.15) comenta que enquanto Durkheim:

Vê as representações coletivas como formas estáveis de compreensão coletiva, com o poder de obrigar que pode servir para integrar a sociedade como um todo, Moscovici esteve mais interessado em explorar a variação e a diversidade das idéias coletivas nas sociedades modernas, em que as diferenças refletem uma distribuição desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações.

A diferença aparece no entendimento de que as pessoas não são somente processadoras e/ou portadores de informações e ideologias. Moscovici entende que os indivíduos não se restringem a esperar pela informação e a processá-la, constroem significados e teorizam a realidade social. Para Cavalcanti (2003) as representações sociais são mais que reflexos de informações, mas criações dos indivíduos que agem e reagem ante representações já produzidas, “são sistemas de pensar e conhecer o mundo” Jovchelovitch (2008, p.80). Assim, entendo que as representações são as formas pelas quais os indivíduos desenvolvem e expressam suas idéias, conceitos e valores acerca de um dado objeto, apreendendo também os conceitos, idéias e valores da sociedade na qual pertence.

Em Cavalcanti (2006) as representações compreendem formas de conhecimento do senso comum, ou seja, organizadas e partilhadas socialmente, que servem para tornar

compreensível e comum a realidade na quais os indivíduos de um grupo estão inseridos como sujeitos. Constituem-se de um conjunto organizado de conceitos, de proposições e de explicações criadas na vida cotidiana durante as comunicações interpessoais dos grupos, servindo para guiar os comportamentos e as práticas sociais de modo a traduzir a posição e a escala de valores de um indivíduo ou de uma coletividade.

A questão do partilhamento é outro ponto a ser considerado no entendimento das representações sociais. Este aspecto está claramente explícito na parte introdutória do livro *Representações Sociais: investigações em psicologia social* de Moscovici (2003), onde. Duveen faz uma ilustração do poder do sistema de comunicação. Nesse partilhamento, indagando sobre a localização das cidades de Praga e Budapeste no mapa da Europa, apenas com a indicação da cidade de Viena e a seu norte a cidade de Berlim, o pensador demonstra que a nossa imagem da geografia da Europa foi reconstruída após a II Guerra Mundial – período da Guerra Fria – que as pessoas que nasceram no pós – guerra tem sua geografia construída por definições ideológicas. Não sendo uma definição geográfica demonstra o papel das comunicações influenciando a uma imagem específica, uma representação social deste continente, ilustrando também como as representações se tornam senso comum.

As representações sociais também são geradas através de dois processos: a *objetivação* e a *ancoragem* (Moscovici, 2003, p.60-78). O autor afirma que ao contrário do que se acreditava no século passado, as ciências geram as representações, assegurando que o mundo reificado (senso-comum) aumentam com o desenvolvimento das ciências, pois ao passo que multiplicam-se as teorias e as informações os indivíduos procuram reproduzi-las “a um nível mais imediato e acessível, através da aquisição de uma forma e energias próprias” (op., cit., p. 60). Entretanto, afirma ainda: “não é fácil transformar palavras não-familiares, idéias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais” (op., cit., p. 60).

Neste processo de tornar familiar o não-familiar o pensamento baseia-se na memória e em conclusões passadas por meio da ancoragem e da objetivação. A ancoragem promove a integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento pré-existente do indivíduo, transformando o não-familiar, ou nas palavras do autor “estranho e perturbador” em categorias e imagens conhecidas, dando sentido ao novo objeto da representação. Neste processo a objetivação age no sentido de transformar a idéia e a imagem em coisas concretas e materiais que constituem a realidade, o senso comum, “transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista em mundo físico” (op., cit.,

p. 61). Assim, por meio deste processo o indivíduo pode tornar seu mundo uma realidade para ele próprio, criando sua própria relação com o objeto, dando forma às significações do seu ambiente. “As representações, indivíduos e objetos, nossa predisposição genética herdada, as imagens e hábitos que nós aprendemos, as suas recordações que nós preservamos e nossas categorias culturais, tudo isso se junta para fazê-las tal como vemos” (MOSCOVICI 2003, p.33).

Esse processo ajuda as pessoas a conceituar e/ou compreender certos fenômenos que compõem o espaço no qual está inserido, propiciando integração entre indivíduos e o mundo social. Assim, quando se trabalha a geografia na sala de aula, as representações sociais são muito importantes, uma vez que a abordagem e a efetivação de pesquisas referentes às representações sociais, podem ser consideradas para a melhor compreensão dessa disciplina na questão da aprendizagem. Moscovici (2003) negar as convenções e preconceitos não dão condição a uma estratégia que crie possibilidade de reconhecer o que as representações constituem para nós e isolando quais representações são inerentes nas pessoas e objetos que nós encontramos e descobriremos o que representam exatamente.

Sendo assim ela é uma nova prática pedagógica, uma excelente metodologia para se trabalhar com as interpretações dos alunos acerca da realidade que os rodeia. As representações sociais nas últimas duas décadas vêm ganhando espaço entre as pesquisas na área de ensino de geografia, enquanto concepção teórica e metodológica para o trabalho em sala de aula.

Estes aspectos da teoria das representações observados até o momento, me possibilitou entender que se as representações sociais são conseqüências da interpretação de significados que o sujeito usa para compreender o mundo; construídas por meio da comunicação, no contexto social, abarcando múltiplos elementos da totalidade social e cultural, que são frutos de experimentos acumulados, formando os sistemas cognitivos dos sujeitos, e sendo o espaço geográfico objeto de estudo na geografia escolar, este, social, concreto e em movimento, portanto, remete afirmar que tal suporte teórico e metodológico se mostra como uma ferramenta didática, onde apreender as representações dos alunos podem proporcionar ao ensino de geografia novas alternativas e possibilidades para trabalhar com a complexidade e heterogeneidade de indivíduos no âmbito escolar, na medida em que, a partir delas pode-se diagnosticar o conhecimento anterior dos alunos como também o conhecimento escolar geográfico. Sua importância está na apreensão da formação e materialização de conceitos

socialmente construídos e conduzidos pelos sujeitos/alunos relacionados à vida e o cotidiano na cidade.

Os alunos convivem num espaço que eles utilizam e praticam empiricamente e constroem suas representações sociais em torno deles e muitas vezes não têm consciência desse espaço e das contradições vivenciadas por eles (PONTUSCHKA, 2005). Valorizar o sentido que os alunos dão ao seu espaço de vida, aproveitando seu conhecimento como ponto de partida para as novas aprendizagens me parece essencial na geografia escolar, e para a pesquisa em questão, uma vez que a mesma tem por finalidade fazer com que os alunos instruem-se, manipulem-se e compreendam a complexidade sócio-espacial e sua utilidade na vida prática social.

As Representações Sociais são elementos simbólicos expressos por palavras ou gestos em que os indivíduos explicitam conhecimentos, idéias, sentimentos, emoções, crenças, valores, pensamentos que são construídos socialmente, portanto, as representações estão necessariamente ancoradas no âmbito da situação concreta dos indivíduos que as emitem, por isso conhecer as representações sociais dos alunos requer “conhecer as condições de contexto em que os indivíduos estão inseridos mediante a realização de uma cuidadosa análise contextual” (FRANCO, 2004, p.2). Esse cuidado é imprescindível vez que conforme estudo de Moscovici as representações sociais sempre refletem as condições contextuais dos sujeitos que as elaboram, ou seja, suas condições socioeconômicas e culturais, pois uma vez difundido e aceito este conteúdo, ele se constitui em uma parte integrante dos alunos, de suas inter-relações com outros, e nossa maneira de julgá-los e de nos relacionarmos com eles. São nossas inter-relações e nosso pensamento coletivo que estão implicados nisso e transformados. O que torna o enfoque da análise e individualização das representações dos alunos em extrema importância para o ensino da geografia (MOSCOVICI, 2003, p.39).

Com efeito, o estudo das representações sociais dos alunos referentes ao ensino de geografia e a cidade enquanto espaço vivido e sentido é um caminho para conhecer as dimensões educativas que a cidade oferece na construção do conhecimento geográfico pelo aluno. Essa questão traz uma dimensão importante para o exercício da cidadania, quando confrontam na escola a vivência/experiência do aluno com as diferentes formas de concepção e de prática social urbana. Eis a importância de conhecer os alunos, o que pensam e sentem, no sentido de compreender o aluno enquanto ser histórico, inserido numa dada realidade familiar, com expectativas, experiências e dificuldades vividas de maneira individualizadas,

refletindo-se na apreensão crítica da realidade e entender suas ações e reações. Neste sentido, Paulo (2006, p.57) afirma que um:

Processo de ensino-aprendizado que desconsidera uma determinada representação social pode não apenas fracassar na sua tentativa de ensinar, como também colaborar para a manutenção de conceitos e definições que construídos socialmente guardam em si a lógica da dominação e das imposições de diferentes poderes.

Deste modo, a teoria das representações sociais com as possibilidades de considerar as imagens, as informações e atitudes dos alunos acerca do que se quer analisar (CAVALCANTI, 2006), vem ser o caminho metodológico na análise das interpretações dos dados que foram buscados, por meio de observação, questionários, entrevistas e atividades didáticas. Estes são caminhos para conhecer o mundo vivido pelos alunos, suas concepções e seu processo de construção de conhecimento (CAVALCANTI, 2003).

## **5.2 Dados observacionais do cotidiano da sala de aula**

A observação buscou conhecer as práticas cotidianas das salas de aulas e compreender o saber fazer da geografia escolar pelos professores, além de perceber se a Geografia da cidade é operacionalizada nas aulas de Geografia e quais seus limites, dificuldades ou não em trabalhá-la com os alunos e como estes se envolvem com a disciplina.

Neste eixo apresento algumas das mais fortes impressões que tive durante 60 horas/aula de observação nas aulas de ensino de Geografia da 5ª série B, 6ª série A da escola Tancredo e 6ª série C e 7ª série A da escola Eurídice. Ressalto que ao adentrar as salas de aulas já tinha em mãos um guia sobre o que queria observar, elaborado a partir dos objetivos propostos por este trabalho.

Na escola Eurídice observei aula expositiva, aulas de atividades passadas no quadro de giz, aulas de correções, ida a campo, trabalho em grupos, aula de apresentação de trabalhos, aula de vídeo, entrega de trabalhos e avaliações. Na escola Tancredo observei aula expositiva, aula de entrega de avaliações, aula de avaliação e aula com palestra. No que se segue, apresento alguns registros das observações que sintetizam o exposto acima, falando por si só do cotidiano das aulas de ensino de Geografia:

## Escola Tancredo de Almeida Neves

A aula se inicia com entrega de três provas feitas em dias diferentes com atividades extraídas do livro didático. Os alunos demonstravam-se ansiosos a espera da nota. Ao receber a prova, uma aluna imediatamente grita: “eu acertei tudo e tirei só 1,4? Isso não é justo!”. Na medida em que o professor ia chamando os alunos e entregando as provas, alguns pulavam, outros brigavam, outros queriam saber o que estava errado com tal resposta, outros ainda, mostravam-se tristes, mergulhados no silêncio. Quando todas as provas foram entregues, o professor solicita que os alunos peguem o livro didático na página 63, onde dariam continuidade ao capítulo referente “O trabalho e a terra no espaço rural brasileiro”. Cada aluno lia um parágrafo e explicava o que do texto havia entendido e o professor ia anotando no quadro os conceitos que iam surgindo no decorrer das leituras como: erosão, técnica de queimada, voçorocas, ravinas, compactação dos solos. Alguns alunos se preocupam em escrever tudo o que é passado no quadro, na maioria das vezes esquecendo de prestar atenção às explicações. O professor indaga a turma: por que é importante conservar as matas ciliares na beira do rio? Próximo à escola, ou melhor, no bairro em que a escola e a maioria dos alunos vivem há um rio totalmente poluído e sem matas ciliares, contudo, o mesmo nem chega a ser citado em aula. Ressalto que a empolgação maior para participar das discussões está entre as meninas, dos dez meninos que estavam presentes em aula apenas um se envolve no debate (6ª A, 04 de junho de 2007).

O professor começa a aula dizendo: na aula passada falamos do campo e hoje vamos falar da cidade. Assim, solicita a uma aluna que inicie a leitura do texto do livro didático referente a “urbanização do espaço urbano”. Os alunos corriqueiramente vão lendo, um a um o texto do livro didático e explicando o que entenderam sobre o parágrafo após sua leitura. Assim, formalmente, seguia a leitura, com anotações no quadro-de-giz sempre que aparecia um conceito novo. Percebe-se uma preocupação com o repasse dos conteúdos. A conceitualização de periferia aparece no quadro como local longe do centro das cidades em que pese um aluno gritar: “o nosso bairro é uma periferia!” As explicações prosseguem: é a renda que determina a moradia de uma cidade. Outro aluno continua a leitura e o professor espera a explicação, quando o aluno diz: “quando eu leio eu não consigo guardar na cabeça!” Então, o professor faz uma brincadeira: se você ver escrito em uma cadeira “cadeira quebrada” você vai sentar? O aluno rapidamente diz: Eu não! Então você sabe ler! Afirma o professor. E prossegue suas explicações, e alguns alunos vão falando o que eles conhecem, das suas experiências dentro da cidade, entretanto, as aproximações com a cidade do aluno não são suficientemente discutidas. Cabe destacar que o item “cidades brasileiras e suas funções” inicia-se com a seguinte questão: qual a atividade econômica que mais se destaca na cidade ou na sede do município onde você mora? A que setor da economia essa atividade pertence? A discussão centra-se em poucos segundos enquanto o professor afirma ser a função comercial. No término da aula o quadro está cheio de conceitos como: dinâmica, mutável, função, cidades turísticas, industriais, portuárias, comerciais e portadoras de serviços (6ª A, 13 de agosto de 2007).

Após leitura, uma aluna comenta que está acontecendo muito desemprego e violência “lá”. Então, me pergunto: Lá? Não fazemos parte do todo?” O trabalho se segue agora na leitura sobre “a infância perdida”, e muito superficialmente o professor pergunta se aqui na nossa cidade tem desses casos. Ele mesmo responde que não, um aluno dormiu praticamente a aula toda. Quero lembrar aqui, que a maioria dos alunos dessa escola trabalha vendendo picolé, salgadinhos, engraxando, inclusive em finais de semana, em festas. No final da discussão o professor indaga: O que fazer quanto a isso? Se vocês

fossem o governo o que fariam? Mas não pára para ouvir os alunos! (6ª A, 23 de agosto de 2007).

Início de aula, um aluno pergunta: Professor, você assistiu o filme de sábado? O professor disse que não. O aluno insiste: era bem legal, era sobre o vulcão, e o professor não lhe dá atenção, sua preocupação estava em iniciar sua aula, mas os alunos que assistiram, empolgados voltam-se ao colega e começam a falar sobre o filme. Este não seria o momento de dialogar mais a fundo, saindo do abstrairamento e trazer para perto da realidade dos alunos, uma vez que é conteúdo curricular para esta série? O professor começa a copiar no quadro umas questões elaboradas por ele, referentes ao conteúdo do livro didático (5ª B, 19 de julho de 2007).

Nas aulas de copiar do quadro-de-giz as perguntas de uma cruzadinha referente à aula anterior, alguns reclamam, outros desistem, poucos os que copiaram até o final. Durante o processo de escrita do professor, um aluno diz: “não é só dez perguntas, não é?”, outro diz: “é 9?”, outro: “só até aí professor!”. Nesse embalo, bate o sinal para irem embora, e os alunos gritam de felicidade, alguns se preocupam com a cópia da cruzadinha até o final, outros simplesmente guardam o material e saem correndo, nesse embalo uma aluna diz ao um menino: você não vai copiar? Olha depois eu não vou te emprestar o meu caderno não! (5ª B, 06 de agosto de 2007).

O professor começa a aula dizendo: a gente vai fazer um trabalho de leitura e discussão sobre o relevo. Após os alunos abrirem seus livros na página do novo capítulo: “O relevo e suas formas”. O professor começa a escrever os principais conceitos utilizados no decorrer do texto e uma aluna grita: ah professor já passando esse “negocinho” aí? Enquanto o professor procura conceituar para os alunos o vulcanismo e placas tectônicas, um menino fala: professor se uma cidade for localizada perto de uma placa tectônica ela vai derreter no vulcão, outro aluno diz: ah, lá no quintal de casa tem um vulcão, eu e o meu pai já entramos lá! O professor diz que o aluno deve estar enganado porque no Brasil não há vulcões. A aula vai se desenvolvendo formalmente, nada de surpreendente, poucos participam enquanto outros conversam sobre diversos assuntos com os colegas ao lado, outros nada falaram parecendo nem ali estarem. É interessante que 15 minutos antes de bater o sinal os alunos estavam eufóricos e não queria mais estudar, a concentração havia acabado. Diante do desânimo da turma, dois minutos antes de encerrar a aula, o professor procura ameaçá-los, colocando no quadro uma avaliação: quais as formas do relevo submarino? Quais são os fatores modificadores do relevo terrestre? Etc.. Os alunos entram em desespero dizendo que não dará tempo para copiá-las, mas todos acabam copiando. O sinal bate, os alunos gritam de felicidade, mas o professor continua a escrever as questões, finalizando na décima questão (5ª B, 30 de agosto 2007).

Abertura do projeto “uma leitura puxa outra”. Todos os alunos do período matutino foram até ao refeitório da escola para assistir a abertura do projeto de leituras. A professora de Língua Portuguesa dá início, palestrando sobre os diferentes tipos de leituras. Apenas duas fileiras de alunos prestam atenção, os demais cochichavam com os colegas ao lado, quando a professora fala: “tem menino aí que não está prestando atenção eu vou dar uma prova sobre isso depois.” O silêncio total aparece quando alguns alunos apresentam uma peça de teatro, e nos pequenos filmes do Chico Bento apresentado pelo uso de data show, sem exceção, a atenção é geral. (Ensino Fundamental, 03 de setembro de 2007).



A aula se inicia com a apresentação dos alunos da 8ª série sobre “a violência da mulher”, apresentação resultante do Projeto Semana da Cidadania. Após 15 minutos de apresentação de cartazes sobre as diferentes formas de violência e discriminação contra as mulheres, bruscamente, a professora diz para os alunos ficarem calmos e se comportarem para fazer uma atividade, e uma aluna diz: “ah, prova!”, outro diz: “é só pra pintar os mapas!”. Os alunos recebem uma folha mimeografada com o mapa do Brasil, com exercícios sobre escalas. A atividade consistia em observar a escala do mapa e calcular as distâncias entre algumas capitais brasileiras, antes, porém, a professora mostra um exemplo no quadro, calculando a distância entre Belém e Brasília. Aparentemente poucos se importaram com a atividade proposta, diziam não terem entendido nada e poucos fizeram as atividades, alguns riam, jogavam objetos nos colegas, desenhavam, outros ainda, só observando sem se quer pegar na atividade, outros só responderam sobre pressão. A aula foi bastante agitada, do início ao fim, o pedido da professora para que ficassem em silêncio e fizessem a atividade foi uma constante no decorrer da aula. Os que fizeram, o fizeram mais por uma obrigação a cumprir que pela vontade de aprender. Interessante é que minutos antes de bater o sinal, alguns alunos já estavam guardando a mochila e imitando o nada suave som do sinal e dizendo: bateu o sinal professora! (6ª C, 15 de agosto de 2007).

Atividades no quadro de giz. A aula começa em atraso devido a professora ter sido convocada pela representação de ensino para uma reunião. A professora inicia a aula passando atividades no quadro condizentes com os conteúdos do livro didático sobre “os climas e as formações vegetais da terra”. A atividade consistia em enumerar a segunda coluna de acordo com a primeira, e algumas perguntas também sobre os diferentes tipos de climas. Enquanto a professora ia passando no quadro, ia dizendo o número de páginas a serem puladas. A aula desenvolveu-se sobre os climas nas regiões do globo, entretanto, nenhum mapa estava à disposição dos alunos, apenas o livro didático (6ª C, 03 de setembro de 2007).

Aula de correções de atividades referentes ao livro didático que “deveriam” ser resolvida em casa. Cinco alunos responderam, os demais argumentaram com desculpas das mais variadas possíveis: **“hoje eu esqueci o meu caderno em casa”, “eu não vim na aula passada”, “troquei de caderno”, “não deu tempo de copiar a professora apagou”, “esqueci a folha do meu fichário em casa”, “eu não me lembro, atividade de que dia?”, “eu não tive tempo de fazer”, “mas não tinha atividade”**. Então a professora tenta fazer a correção oral, e poucos são os que arriscam uma resposta. A professora afirma: o exercício é para a gente aprender, senão não precisa fazer! É importante dizer que nesta sala há um aluno que havia desistido de estudar, entretanto, o Conselho Tutelar foi buscá-lo, obrigando-o a frequentar as aulas. A professora foi obrigada a abonar as faltas desse aluno, pois o mesmo já estava reprovado em faltas. O aluno continua não fazendo nada em aula e acha graça de tudo o que os professores fazem, inclusive rindo dos mesmos. (6ª C, 22 de agosto de 2007).

Aula de vídeo na videoteca da escola demora a ser iniciada, uma vez que os alunos não param quietos, empolgados e agitados conversam sem parar. A temática do vídeo era sobre as reservas e parques do estado do Espírito Santo, árvores da borracha, ecossistemas: zona da mata mineira. A aula tinha por objetivo sistematizar os conteúdos já vistos em aula. Os alunos conversam agitada sobre o que estão assistindo, fazendo ligações com o que já viram ou ouviram. No vídeo sobre caatinga a professora vai falando: “vocês lembram que nós já estudamos sobre essa vegetação?” Ainda assim, há os que não prestam atenção e não fazem silêncio. Durante o filme a professora fala:

depois eu vou fazer uma perguntinha para o Anderson para ver se ele sabe responder, já que não faz silêncio. Até que a professora diz que se não houver silêncio, voltariam à sala de aula, grita um menino: “e vai passar matéria no quadro? Ah, não!. Fizeram silêncio total no filme sobre os peixes Pirarucu (7ª A, 09 de abril de 2007).

Na aula sobre a Amazônia é discutido a respeito da sua organização e colonização. A professora senta na sua mesa abre o livro e diz aos alunos que cada um terá o direito de ler um pouquinho. A leitura começa por um aluno, e a professora vai acompanhando a leitura e vai dialogando com perguntas do tipo: por que a Amazônia não despertou interesse logo no início da colonização? Enquanto isso, quatro alunas no fundo da sala trocavam bilhete. Novamente a professora diz: vamos tentar entender o texto e assim, desenha no quadro o mapa-mundi e localiza o Brasil. A localização dá-se sem fazer conexão com ela e com os alunos, como se não fizessemos parte dessa região. Diz aos alunos que aqui onde moramos há gente oriunda de todas as diferentes regiões brasileiras, enquanto alunos escrevem e repassam bilhetes, chupam pirulito, fazem aviões, lêem revistas dessas de horóscopo, passam batom. Os alunos vivem a Amazônia, não caberia aqui ouvir os alunos, saber de onde vieram seus pais, para verificarem que somos fruto dessa colonização, para daí compreenderem o que vem a ser a colonização da Amazônia? Uma aluna passou toda a aula mexendo em seu celular, um menino preenchia rifas. Algo me chamou atenção durante a aula: a maioria dos alunos não prestava atenção nas explicações da professora, mas queriam participar da leitura, será que pensam que a atividade de ler é desconexa de seu entendimento? 10 minutos antes do final da aula a professora diz: quem prestou atenção entendeu tudo, assim, quero que elaborem uma questão para cada item estudado e a respondam (7ª A, 16 de maio de 2007).

Os alunos iniciam a aula na videoteca para assistir a um filme referente aos indígenas da Amazônia e a história de ocupação da Amazônia, vídeo para sintetizar o conteúdo visto em sala de aula, entretanto, a professora não consegue fazer com que o aparelho de vídeo funcione, ela procura a diretora, a supervisora, mas ninguém consegue arrumá-lo. Assim, os alunos retornam a sala, mas já no finalzinho da aula. Conseqüência da falta de um profissional neste espaço (7ª A, 28 de outubro de 2007).

Após uma visita à Estação de Água da cidade, a professora explica: “vocês irão fazer um trabalho, formem quatro grupos. Vamos trabalhar com paródias, poesias, desenho e relatório, sobre a Estação de Água. O entusiasmo com a metodologia foi geral, adicionalmente, dado ao sorteio para delegar o que fariam cada grupo, uma frustração: “Ah, eu não gosto de desenhar”! “Eu não quero ficar neste grupo, só tem menino preguiçoso”! “Aqui não quero, só tem gente burra”. “Eu queria era fazer poesia, não relatório” (6ª C, 29 de agosto de 2007).

Aula de apresentação de trabalhos sobre a aula de campo no Centro de Capacitação de água da cidade. Os primeiros quinze minutos são para os alunos acalmarem-se, por ser a primeira aula, muitos alunos chegam atrasados. Começam as apresentações, o primeiro grupo apresenta um relatório e o mesmo está muito bem escrito, porém não há, nem houve o envolvimento dos quatro membros do grupo. O grupo do desenho resolveu fazer uma maquete do local visitado, ressaltamos que na aula anterior, aula da preparação da mesma, todos do grupo estavam empenhados na sua construção, mas o trabalho precisou ser terminado fora do horário de aula, assim não houve um envolvimento para a conclusão e na hora da apresentação o trabalho não estava completo e dois alunos faltaram. O grupo da poesia não apresentou, pois na aula anterior uma aluna do grupo estava ensaiando uma dança para a noite cultural e os demais alunos a esperavam, não

encaminhando o trabalho, portanto não apresentaram. O grupo da paródia também não pode apresentar, pois não haviam ensaiado, porque cada um ficou responsável por escrever sobre o trabalho de campo encima de três refrãos da música planeta água, um aluno não pode fazer, pois mudou de casa no final de semana, não havendo tempo para se dedicar à tarefa, assim, a professora solicita que as alunas o tirem do grupo, e dá um tempo para que os outros três membros do grupo ensaiem para apresentar na aula seguinte (6ª C, 08 de novembro de 2007).

A observação mostrou que as salas de aulas pesquisadas (Figura 18) fogem do protótipo usual de carteiras enfileiradas voltadas ao quadro-de-giz e a mesa do professor. É comum os alunos sentarem-se em pequenos grupos ou dupla, na maioria, essa separação é por gênero.



Escola Euridice

Escola Tancredo

Figura 18: Sala de aula das escolas pesquisadas  
Fonte: Trabalho de campo. Alta Floresta D'Oeste, 2007  
Foto: Sandra Gallo.

Também observei uma postura menos formal nas questões interpessoais professor – alunos, foi possível observar laços de afetividade entre os mesmos. Em relação ao P2, a relação não é tensa e nem autoritária, é amigável e o professor tem total domínio da turma. A P1 também é tranquila e amigável. Entretanto, há uma diferença entre a 7ª série A e 6ª série C nas quais a professora trabalha. A primeira turma é mais tranquila e são poucos os alunos indisciplinados. Na 6ª série C a professora sente bastante dificuldade em trabalhar os conteúdos, pois o desinteresse e a indisciplina de boa parte da turma é grande, onde o barulho causado pelas conversas paralelas atrapalha a aula, perde-se muito tempo com negociações. Referente a essa turma, a professora comenta durante a entrevista que esse desinteresse não é apenas para com a disciplina de Geografia e sim, de uma formal geral: **“na realidade eles estão na escola, porque são obrigados a vir, porque os pais têm compromisso também**

agora, então eles vêm na escola porque são obrigados a virem” (P1). Sobre essa questão diz ainda que:

“Todo ano parece que é feito proposital, eu sei que não é, mas parece que selecionam os alunos. Todo ano tem uma turma formada com um monte de alunos que não querem nada com nada! E um vai puxando o outro, por desinteresse, por desmotivação e assim vai indo, por exemplo: Essa turma que você está fazendo o seu trabalho de pesquisa, parece ter sido selecionada na hora da matrícula, mas não foi! É incrível, e todo ano acontece isso, todos os anos a gente tem uma turma, principalmente na 5ª série, e eu não consigo entender o porquê isso ocorre”.

Nesta sala de aula há um aluno que não participa das atividades, tão pouco as transpõem do quadro negro para seu caderno, geralmente no final da aula a sua mochila ainda está fechada. Durante o período de observação, presenciei o aluno copiando do quadro apenas uma vez, mas ressalto que o fez na obrigação, uma vez que a supervisora da escola estava sentada a seu lado. Este aluno mora somente com o pai, pois sua mãe trabalha na Espanha. O aluno apresenta problemas de saúde, tendo que tomar remédio controlado.

Com efeito, os pedidos (calmos) de silêncio são constantes e não são eficazes. Entretanto, a relação entre professor e aluno no que se refere às questões didático-metodológicas, os professores ainda mantêm uma posição principal no processo de ensino e aprendizagem.

**Metodologia e recurso** – A metodologia utilizada nas aulas do P2 pauta-se no uso de quadro e giz com aula expositiva, sendo mais um monólogo que um diálogo, uma vez que são poucos os alunos que participam do debate. O professor anota os principais conceitos do assunto em pauta no quadro-de-giz. A escola dispõe de vídeo, som, *data show* e um computador para uso dos alunos, entretanto, estes aparelhos não são usados. O uso do mapa foi inexistente, o uso do mapa também não aparece na prática da P2, mesmo quando necessário, mas a professora desenha no quadro o mapa-múndi e localiza o Brasil e neste a Amazônia, na introdução do conteúdo sobre a Amazônia. O uso do livro didático é freqüente em ambas as escolas, havendo uma dependência total do mesmo na construção de conhecimentos geográficos pelos alunos. O quadro de giz é bastante usado na prática da P1 para atividades e avaliações, a professora costuma levar os alunos à videoteca da escola sempre no final dos capítulos – como uma forma de fixação dos conteúdos trabalhados, pois os filmes são sempre voltados ao conteúdo trabalhado em aula.

O que me chamou a atenção é o pouco uso de imagens, mapas e globo nas aulas de Geografia. O uso desses recursos conforme pontuam Schäffer et. al. (2005) são

imprescindíveis no desenvolvimento da aprendizagem geográfica. A Geografia tem como estudo o espaço e os recursos supracitados possibilitam o acesso aos diferentes espaços , entretanto, as imagens não estão presentes nas aulas. Fotografias, especialmente de jornais e revistas, ou fotos próximo da vida cotidiana possibilita uma discussão mais familiar aos alunos. O uso de mapas em aulas, digo ser imprescindível, notadamente no início de um novo conteúdo, por exemplo: Amazônia, Europa, regiões, ou até em assuntos de escalas, ou nos lugares que o professor vai citando no decorrer da aula. É importante no sentido de situar o aluno. O professor está situado, pois já leu, já estudou, portanto conhece o assunto que está abordando, mas o aluno muitas ou na maioria das vezes, não consegue se situar e pensar espacialmente, sendo assim, este é um recurso fundamental para a compreensão espacial de que se está falando com uma linguagem rica em significados.

**Conceitos** – As temáticas abordadas em aula são todas extraídas do livro didático, são assuntos bastante interessantes e importantes, mas ficam abstratos para os alunos: falta colocar as discussões no nível dos mesmos. A abordagem dos conceitos aparece em ambas as práticas como algo falado, lido e descrito no quadro, entretanto, pouco sistematizado e explicado no sentido de fazer relações práticas, não há processos para levar os alunos entendê-los, portanto há uma baixa exigência cognitiva. Percebe-se a quase ausência das reflexões espaciais, ou seja, das categorias que permitem a leitura do espaço geográfico, no sentido de faltar conexão entre os temas abordados e a relação com as categorias geográficas. Dessa forma, utilizo as idéias de Nestor Kaercher, a geografia como um “pastel de vento”, pois há pouca densidade na reflexão.

**Atividades** – Questionários com respostas do livro didático, mecânicos, e levam bastante tempo para copiar do quadro. As aulas se desenvolvem no diálogo com os alunos, mas a excessiva rapidez com que são efetivados dificulta o seu entendimento. O P1 e P2 poderiam sistematizar mais, e, pausadamente, relacionar os temas à cidade de Alta Floresta D’Oeste. O P2 geralmente faz questionamentos aos alunos, mas ele mesmo responde. A lógica das atividades é do conteudismo. Afirmando que há um desrespeito aos conhecimentos prévios dos alunos e suas experiências cotidianas, pois o conhecimento produzido na sala de aula é o conhecimento pronto e acabado dos livros didáticos.

**Avaliações** – Prova objetiva e cópia de exercícios do livro didático. Para o P1 - marcar X ou V e F. Para o P2 – Cruzadinha. Não há o que pensar basta memorizar os conceitos. A

memorização parece básica enquanto habilidade exigida, havendo grande ausência de tensão cognitiva.

**Os alunos** - O cotidiano das salas de aulas é um micro espaço com um universo de heterogeneidades, não falo apenas de alunos com diferentes níveis de condição socioeconômica, mas, sobretudo, de “inteligências múltiplas” (ANTUNES, 2001). É notório alunos com grande capacidade para aprender e outros com dificuldade imensa para compreender os conteúdos da disciplina, o que não significa capacidade para tal, e sim, diferentes aprendizagens. Todavia, a acedência de que o saber se expressa de múltiplas maneiras, afirma Antunes (2001, p. 22), ainda está distante das escolas “que apenas exaltam o saber lingüístico e o saber matemático”.

A título de exemplo, a P1 leva outras linguagens para trabalhar em aula, entretanto, a princípio a empolgação entre os alunos, pois dificilmente surge algo diferente, em seguida a frustração, esta por dois motivos: falta coletividade nas salas de aula, no sentido de trabalhos em grupos, em que pese sentarem em grupos, estão acostumados a trabalhar individualmente, não há reciprocidade, e a forma como são conduzidos os saberes dos alunos, quem sabe, esse problema seria amenizado se a escolha das linguagens para apresentação do tema fosse feita por eles, conforme o exemplo apresentado em Antunes (2001, p. 21):

“Quero que falem de suas férias. Os que preferirem falar com textos, manchetes, trovas, frases ou sentenças reúnam-se aqui neste canto. Os que preferirem expor com equações, médias, proporções, grandezas e gráficos, por favor, reúnam-se ali. Os que preferirem falar de suas férias com músicas, sons, ou paródias formem um terceiro grupo. E um quarto se formará com os que se sentem mais a vontade contando as férias com desenhos, pinturas, fotos e muitas cores. Reúnam-se e combinem a apresentação com um outro grupo que prefira expressar-se com gestos, danças, mímicas e movimento e ainda outros que resolvam montar uma teatralização. O importante é que falem das férias com animo e entusiasmo e que escolham as linguagens preferidas. Sou sua professora e gosto de ler seus saberes não importa a linguagem em que sejam expressos”. (ANTUNES, 2001, p.21-22)

O exemplo apresentado por Antunes demonstra as possibilidades de práticas educacionais, envolto num ambiente educacional mais vasto e variado, que vá além do desenvolvimento da lógica e da linguagem. O autor baseado na teoria de Gardner defende que os indivíduos aprendem de maneiras diferentes e apresentam diferentes configurações e inclinações intelectuais, alertando para o fato de que, a vida não se limita apenas a raciocínios lógicos e verbais, dando abertura a construção de uma sociedade mais humana, aprendendo a conviver com as diferenças. No processo de ensino e aprendizagem, o professor precisa

identificar as inteligências que mais se destacam em cada aluno no sentido de explorá-las para a aprendizagem dos conteúdos.

Percebi que a grande maioria dos alunos raramente emite sua opinião, além de que os que opinam são sempre os mesmos. Muitos alunos ouvem tudo, sem emoção, sem participação, alguns parecem estar muito distantes da sala de aula, em outro tempo e espaço.

Saliento que na prática da P1 aparece uma maior diversificação quanto à metodologia trabalhada no desenvolvimento das aulas de Geografia se comparado com a prática do P2, contudo, acredito que a dificuldade do P2 no tocante a uso de outros recursos metodológicos que não o tradicional, esteja na própria estrutura da escola que apesar possuir aparelhos como TV, DVD, vídeo e som não comporta um espaço adequado para seu uso, nem conta com diversidade de vídeos e Dvds com temáticas geográficas conforme a escola Eurídice.

### **5.3 Conhecendo os alunos**

#### Dados do questionário

Os sujeitos da pesquisa são alunos e alunas do terceiro ciclo do Ensino Fundamental com idade entre 10 e 15 anos (Figura 19) sendo que o maior percentual dos alunos têm 12 anos, idade considerada “normal” para séries que freqüentam. Constatei que 33,3% dos alunos na escola Eurídice e 31,03% dos alunos da escola Tancredo estão fora dos padrões idade-série.

### IDADE DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA EM 2007

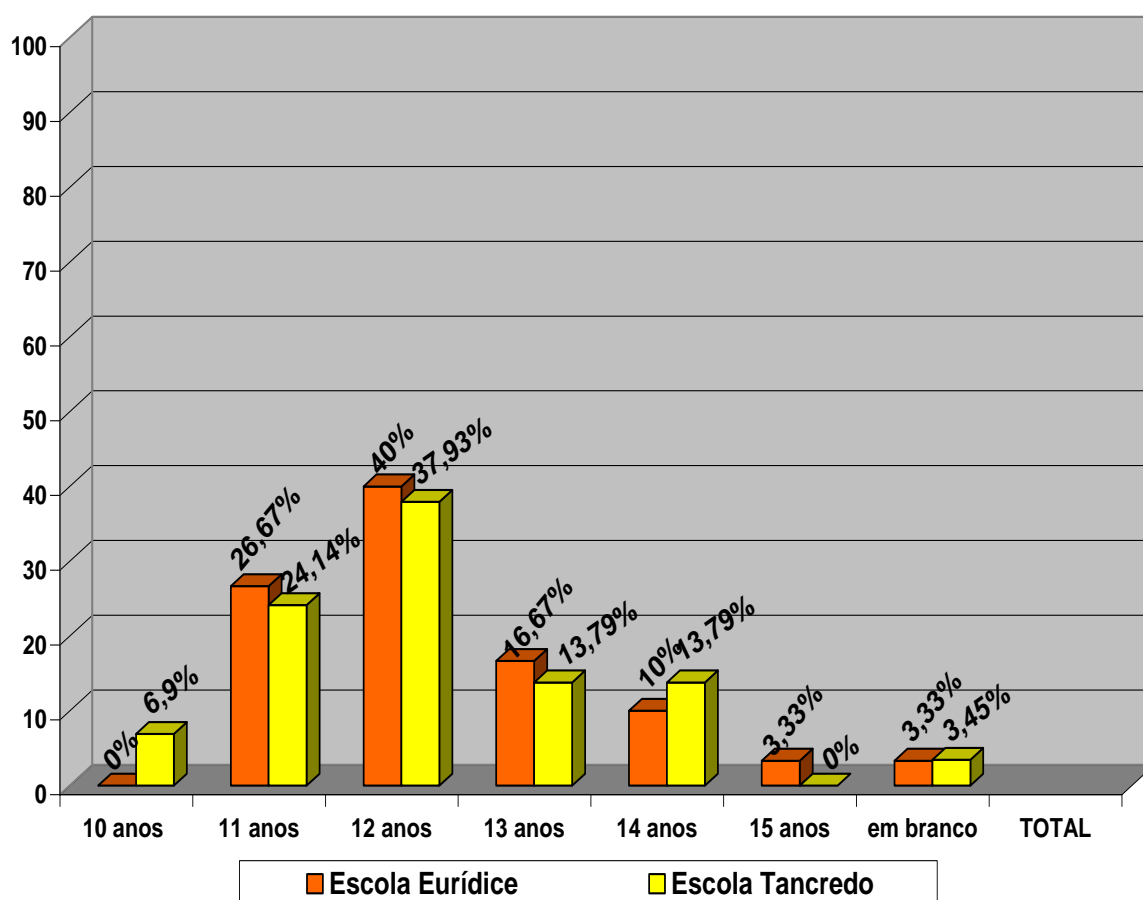


Figura 19: Idade dos participantes da pesquisa em 2007  
 Fonte: Trabalho de campo. Alta Floresta D'Oeste, 2007.

A idade destes alunos que estão fora dos padrões idade-série pode ter relação com o alto índice de reprovação conforme mostra a Figura 20. Observa-se um percentual bastante elevado de reprovações 31,03% dos alunos na escola Tancredo e 33,33% dos alunos da escola Eurídice já reprovou.



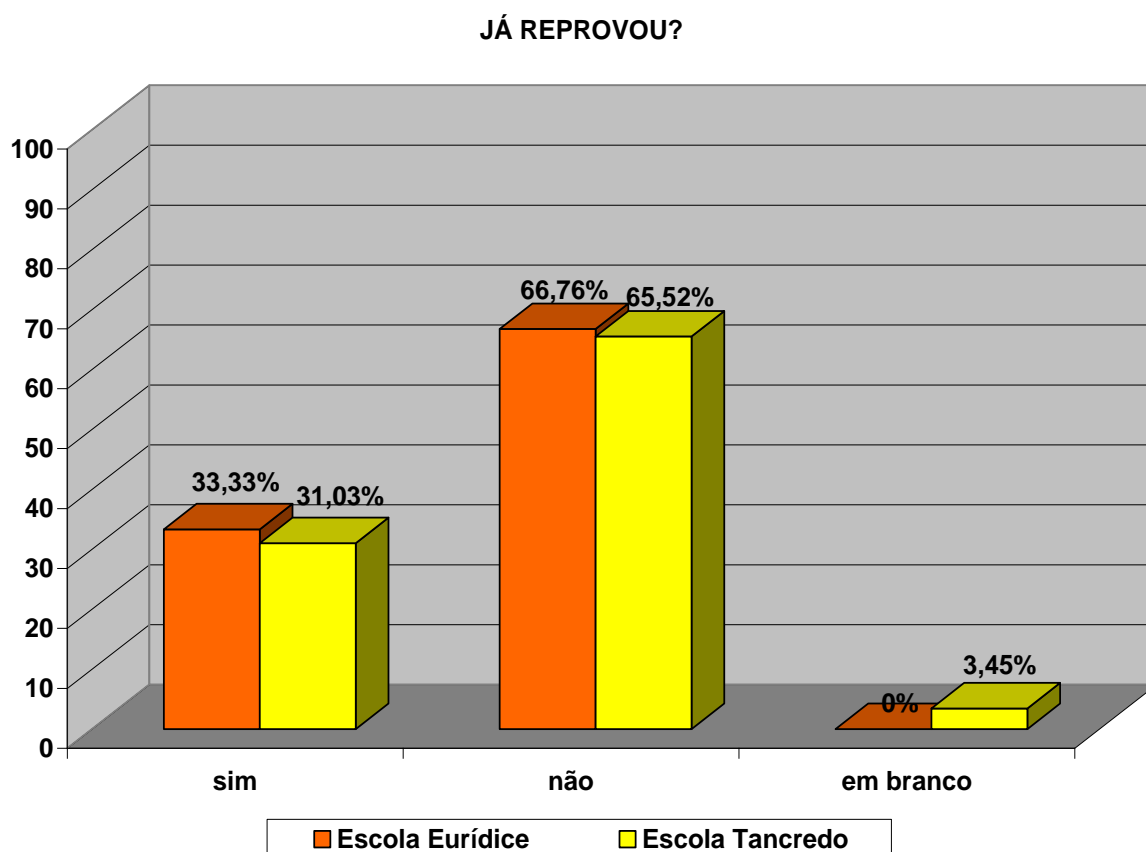


Figura 20: Índice de reprovação nas escolas  
 Fonte: Trabalho de campo. Alta Floresta D'Oeste em 2007.

Um fator que contribui com a reprovação nestas escolas é o elevado número de transferências e matrículas durante o ano escolar, devido uma forte migração destas famílias no sentido urbano-rural e rural-urbano dentro do município e até mesmo para outras regiões, acabando em muitos casos em reprovação ou até desistência por parte dos alunos que não conseguem acompanhar a nova realidade escolar.

Referente à questão: *há quanto tempo mora nesta cidade?* Identifiquei que a maioria dos alunos, 65,52% da escola Tancredo e 73,33 % da escola Eurídice moram em Alta Floresta há mais de nove anos (Figura 21).

### HÁ QUANTO TEMPO RESIDE EM ALTA FLORESTA D'OESTE-RO

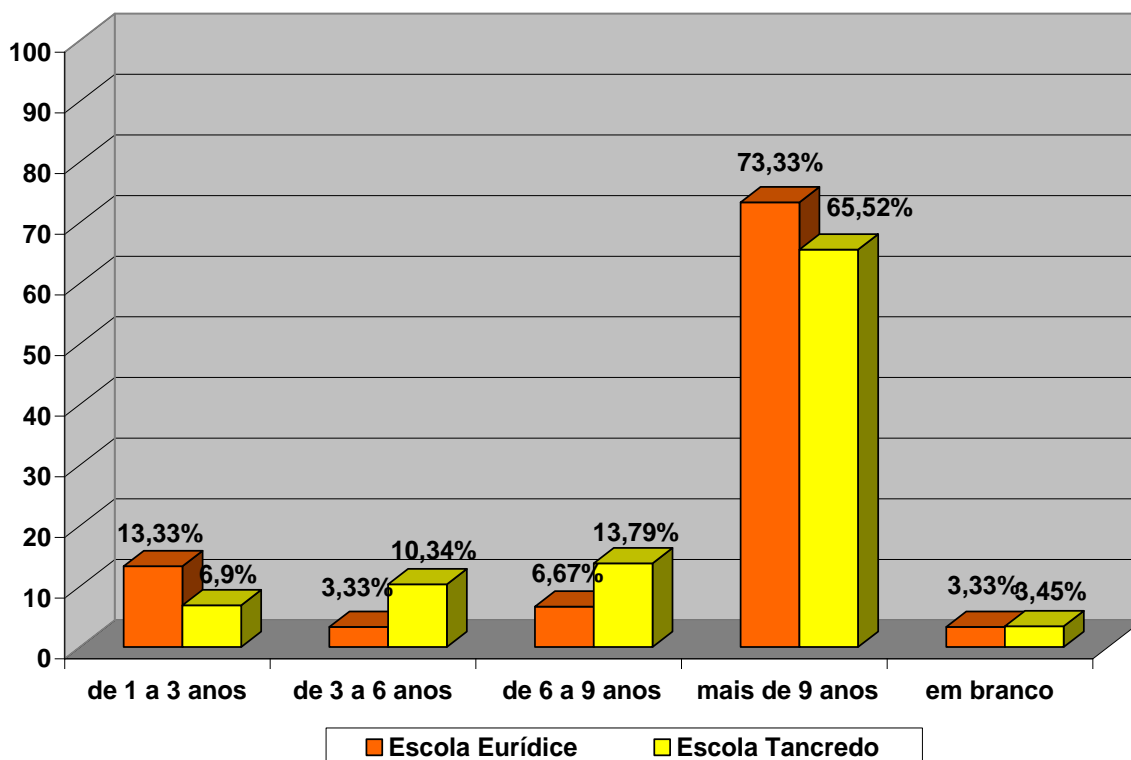


Figura 21: Tempo que os alunos moram em alta floresta D'oeste  
 Fonte: Trabalho de campo. Alta Floresta D'Oeste em 2007.

Dos 59 alunos que responderam o questionário 31 nasceram em Alta Floresta D'Oeste (52,54%). Destes, três alunos nasceram fora do estado de Rondônia (5,1%) e os demais alunos nasceram em cidades vizinhas, como Rolim de Moura, Santa Luzia e Nova Brasilândia (Tabela 05).

**TABELA 05: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS SEGUNDO A CIDADE NATAL.**

Cidade natal	Escola Eurídice	Escola Tancredo
Alta Floresta D'Oeste	17	14
Rolim de Moura	2	2
Nova Brasilândia D'Oeste	2	0
Vilhena	1	0
Santa Luzia D'Oeste	0	2
Campo Grande	1	0
Cerejeiras	0	1
Novo Horizonte	1	1
Alto Alegre dos Parecis	0	1
Paconé	0	1
Itabirinha de Mantena	0	1
Ouro Preto	0	1
Em branco	5	3
Resposta incorreta	1	2
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>29</b>

Fonte: Trabalho de campo. Alta Floresta D'Oeste em 2007.

Quanto à situação de moradia o percentual maior está na escola Tancredo (90%) dos alunos possuem casa própria, e apenas 7% vivem em casa alugada e 3% em casa emprestada. Na escola Eurídice 87% possui casa própria, 10% vivem em casa alugada e 3% em outros.

Na Escola Tancredo 79,31% dos alunos pesquisados residem em suas mediações – bairro Princesa Isabel e destes, 17,24% vem da zona rural por meio de transporte escolar. Na escola Eurídice, dentre os alunos pesquisados 33,33% moram no bairro Santa Felicidade e 30% no bairro Centro (estes são considerados bairros “nobres” da cidade, casas de aparência e servidos de certas infra-estrutura). Figura 22.

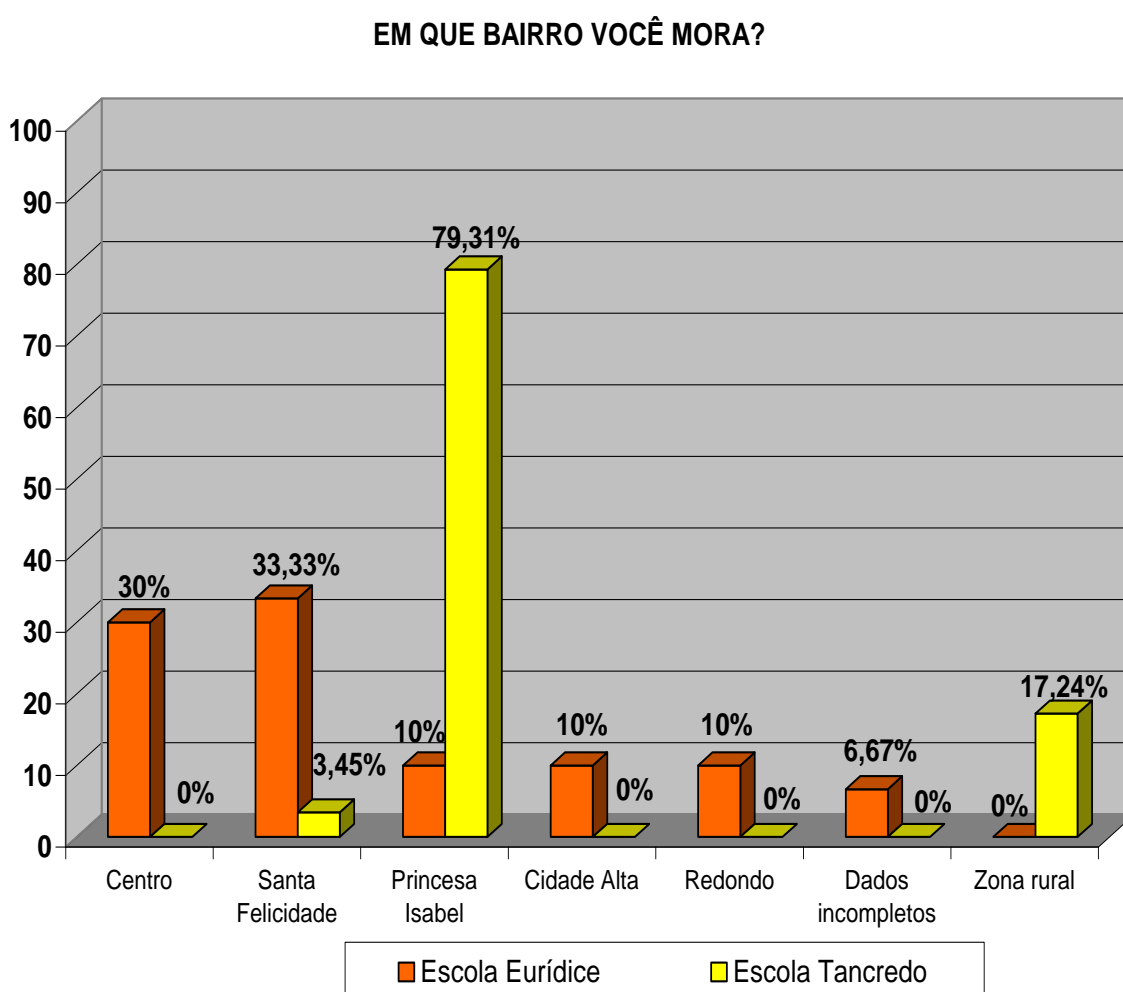


Figura 22: Localização geográfica dos alunos da pesquisa  
 Fonte: Trabalho de campo. Alta Floresta D'Oeste em 2007.

Quanto ao número de pessoas que moram na mesma casa, observei que as famílias dos alunos são formadas entre duas a oito pessoas, sendo que o maior percentual está nas famílias formadas por três e cinco pessoas. Na Escola Tancredo 68,97% dos alunos tem suas famílias

formadas entre três e cinco pessoas e na escola Eurídice esse número é de 70%. Encontra-se ainda famílias com até dez pessoas. Na escola Tancredo 17,24% dos alunos têm suas famílias formadas entre seis a dez pessoas e na escola Eurídice esse percentual é maior (20%), ver Figura 23.

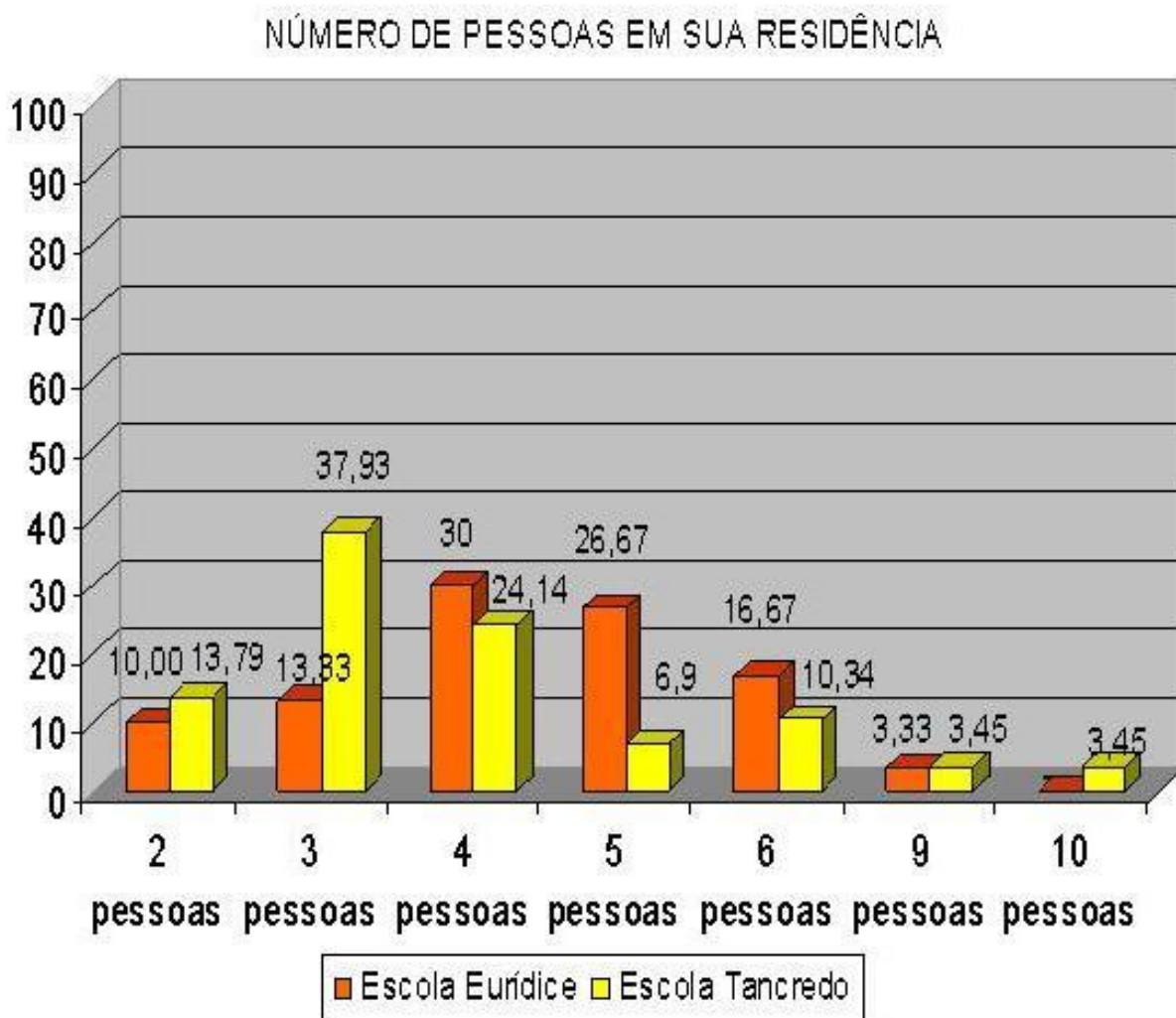


Figura 23: Número de pessoas por domicílio.  
 Fonte: Trabalho de campo. Alta Floresta D'Oeste em 2007.

Por meio da Figura 24 é possível observar que é na escola Eurídice que se encontram os alunos pertencentes à família com maior poder aquisitivo, onde 30% dos alunos recebem mais de quatro salários mínimos e apenas 16,67% dos alunos convivem com menos de um salário mínimo, ao passo que na escola Tancredo, entre os alunos pesquisados 34,48% são oriundos de famílias que recebem menos de um salário mínimo, e dos alunos pesquisados nenhuma família recebe mais do que quatro salários mínimos.

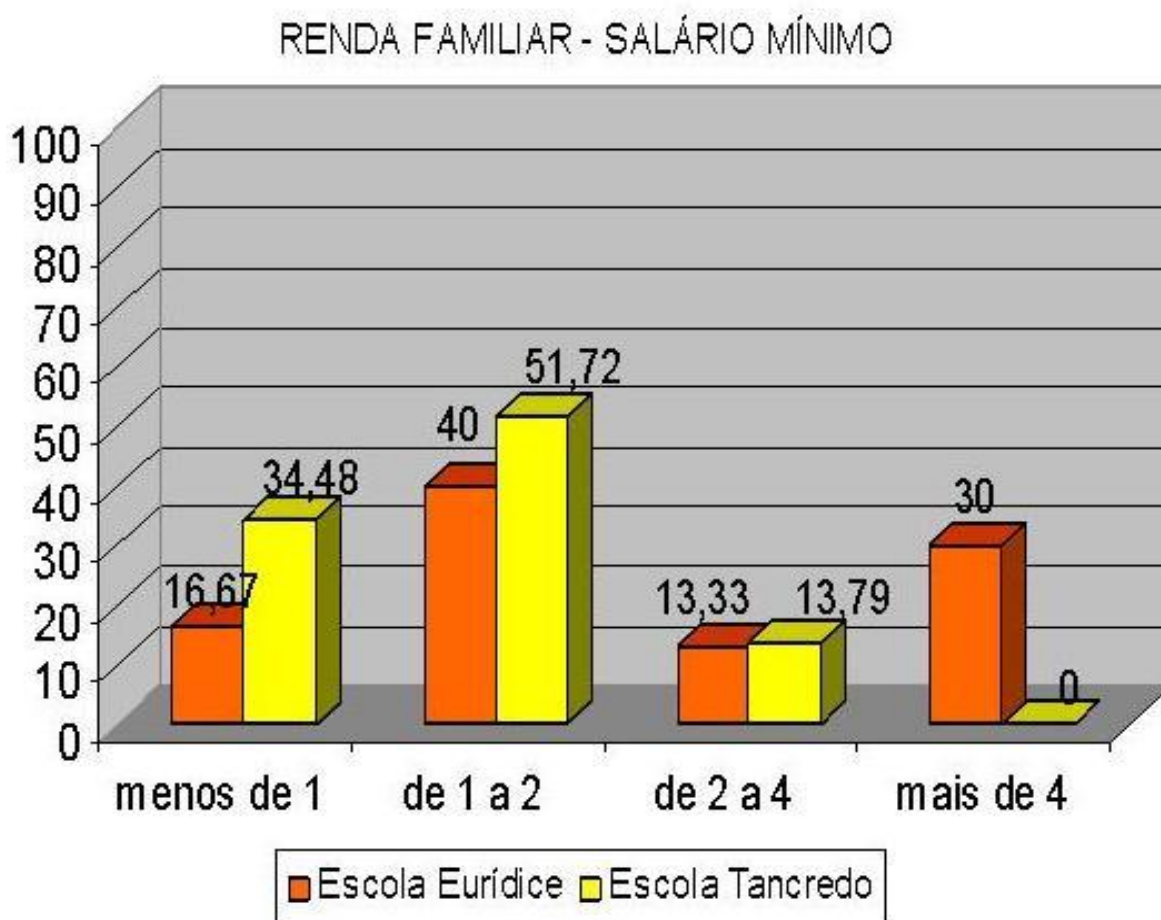


Figura 24: Renda mensal das famílias dos alunos participantes da pesquisa.  
 Fonte: Trabalho de campo. Alta Floresta D'Oeste em 2007.

Pela Tabela 06, no tocante a aparelhos eletrônicos e de informação disponíveis em casa como: DVD, Vídeo cassete, televisão, internet e computador, jornais e revistas, com exceção da televisão e de jornal/revistas, os demais aparelhos estão mais presentes na casa dos alunos da escola Eurídice.

**TABELA 06: OCORRÊNCIA DE RESPOSTAS QUANDO PERGUNTADO SOBRE OS EQUIPAMENTOS ELETRÔNICOS E DE INFORMAÇÃO QUE TEM EM CASA.**

	Escola Eurídice	Escola Tancredo
DVD	22	11
Vídeo cassete	6	2
Televisão	29	27
Internet	14	2
Computador	16	2
Jornal e revista	13	16

Fonte: Trabalho de campo. Alta Floresta D'Oeste em 2007.

Das respostas dadas pelos alunos quanto a desenvolverem atividades fora dos afazeres de casa, 24% dos alunos da escola Tancredo afirmam que desenvolvem trabalho fora das tarefas domésticas, enquanto na escola Eurídice esse número é maior (33%). Pelo contato direto estabelecido com os alunos durante a pesquisa pode-se levantar a hipótese de que um grande número de alunos da escola Eurídice que dizem trabalhar fora de casa, o fazem no sentido de ajudar os pais em seu próprio negócio, no trabalho com a padaria, restaurante, supermercado, lanchonete, entre outros.

Pela Tabela 07 se observa que 28% dos alunos da escola Tancredo são filhos de domésticas, 28% de vaqueiros, 17% de auxiliar de serviços, ao passo que, na escola Eurídice o maior percentual de ocupação dos pais está em 23% comerciante, seguido de 20% comerciário e 16% doméstica.

**TABELA 07: OCUPAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Ocupação	Escola Tancredo		Escola Eurídice		Total	
	n	%	n	%	n	%
Auxiliar de serviços	5	17	3	10	8	14
Comerciário	-	-	6	20	6	10
Comerciante	-	-	7	23	7	12
Doméstica	8	28	5	16	13	22
Funcionário público	2	7	-	-	2	4
Pedreiro	2	7	2	7	4	7
Vaqueiro	8	28	-	-	8	14
Aposentado	-	-	3	10	3	6
Outros	-	-	2	7	2	4
Desempregado	1	3	-	-	1	2
Em branco	3	10	2	7	5	5
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>100</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>59</b>	<b>100</b>

Fonte: Trabalho de campo. Alta Floresta D'Oeste em 2007.

No intuito de saber se os alunos têm algum tipo de contato com a leitura fora do ambiente escolar, pedi que assinalassem as leituras que realizavam fora da escola e por meio da Tabela 08 é possível observar que na escola Tancredo a maioria dos alunos, (13) lêem gibis, (10) Bíblia e (9) livro didático e revistas. Na escola Eurídice a maioria dos alunos (17) utilizam-se da internet, (16) lêem revistas e livros didáticos e (15) lêem gibis.

**TABELA 08: OCORRÊNCIA DE RESPOSTAS QUANDO PERGUNTADO SOBRE A LEITURA FORA DAS ATIVIDADES ESCOLARES.**

Leituras	Escola Eurídice	Escola Tancredo
Revistas	16	9
Gibis	15	13
Bíblia	11	10
Jornal	4	3
Internet	17	7
Livros didáticos	16	9
Nenhum	2	1
Outros	8	6

Fonte: Trabalho de campo. Alta Floresta D'Oeste em 2007.

A escola foi vista até há pouco tempo como singular fonte de saber. Atualmente, ainda que continue a ter uma função importante ela já não monopoliza o saber, ou seja, hoje há muitas outras fontes de informação. Nestas, as novas tecnologias são excelentes meios para a construção do conhecimento. A internet é, atualmente, o meio de comunicação que alarga os relacionamentos para além das tradicionais fronteiras sociais e geográficas, e novamente percebe-se que este recurso está mais presente para os alunos da escola Eurídice (17) e só está disponível na casa de (7) dos alunos da escola Tancredo.

Dos alunos que responderam aos questionários 91% gostam de estudar. Na escola Tancredo o percentual de alunos que gostam de estudar é maior (96,55%) e na escola Eurídice é 83,33% (Figura 25). Os alunos das duas escolas que disseram gostar de estudar argumentaram: *estudar é legal, a gente aprende muitas coisas novas, é importante para garantir nosso futuro, vai me ajudar a arrumar um bom emprego*. Estas duas últimas afirmações, de acordo Cavalcanti (2003: 35) “indica uma compreensão incorporada (ou pelo menos “reproduzida”) da relação dos estudos com o futuro que é feita comumente pelos adultos”, outros disseram que gostam porque tiram boas notas. Os que não gostam de estudar argumentaram, dizendo que estudar é chato e difícil. Talvez o percentual de alunos que gostam de estudar, seja maior na escola Tancredo pelo fato de as crianças com menor poder aquisitivo, encontrarem na escola uma possibilidade de um futuro melhor, pois a escola em que pese insuficiente, oferece um maior contato com o mundo: televisão, filmes, diálogos, livros, revistas, interação, jogos, brincadeiras, entre outros e que na maioria das vezes inexistem no cotidiano desses alunos, ou uma possibilidade de vida melhor ou ainda a “merenda”, como menciona a A4.

### GOSTA DE ESTUDAR?

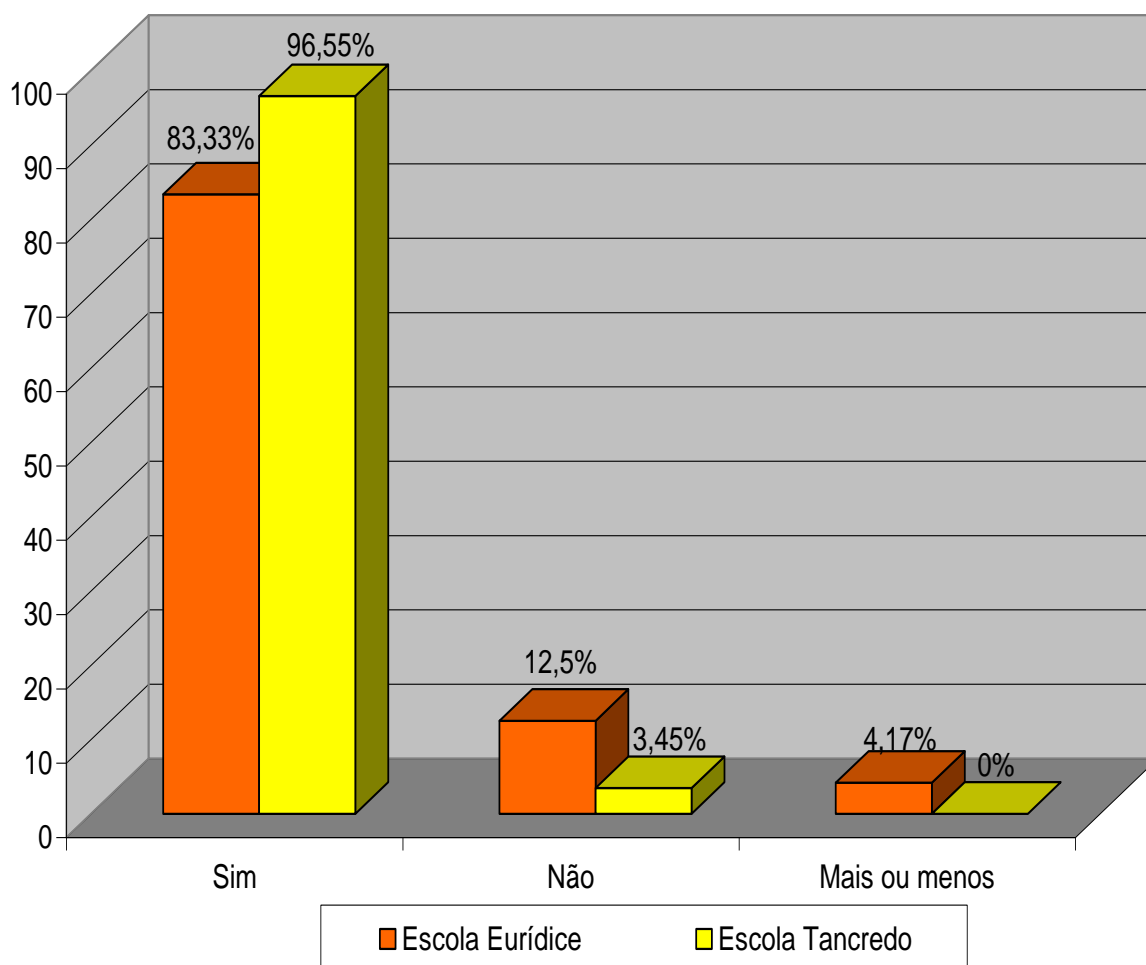


Figura 25: Gosto pelo estudo  
Fonte: Trabalho de campo. Alta Floresta D'Oeste em 2007.

No tocante ao que os alunos fazem para se divertirem as respostas foram diversas (Figura 26) sendo as mais citadas entre os alunos da escola Tancredo: jogar futebol e vôlei (31%), passear e brincar (27%), sair para festas e tomar banho de rio (8%). Na escola Eurídice: jogar bola (29%), passear e brincar com os amigos (18%) internet e computador (10%).



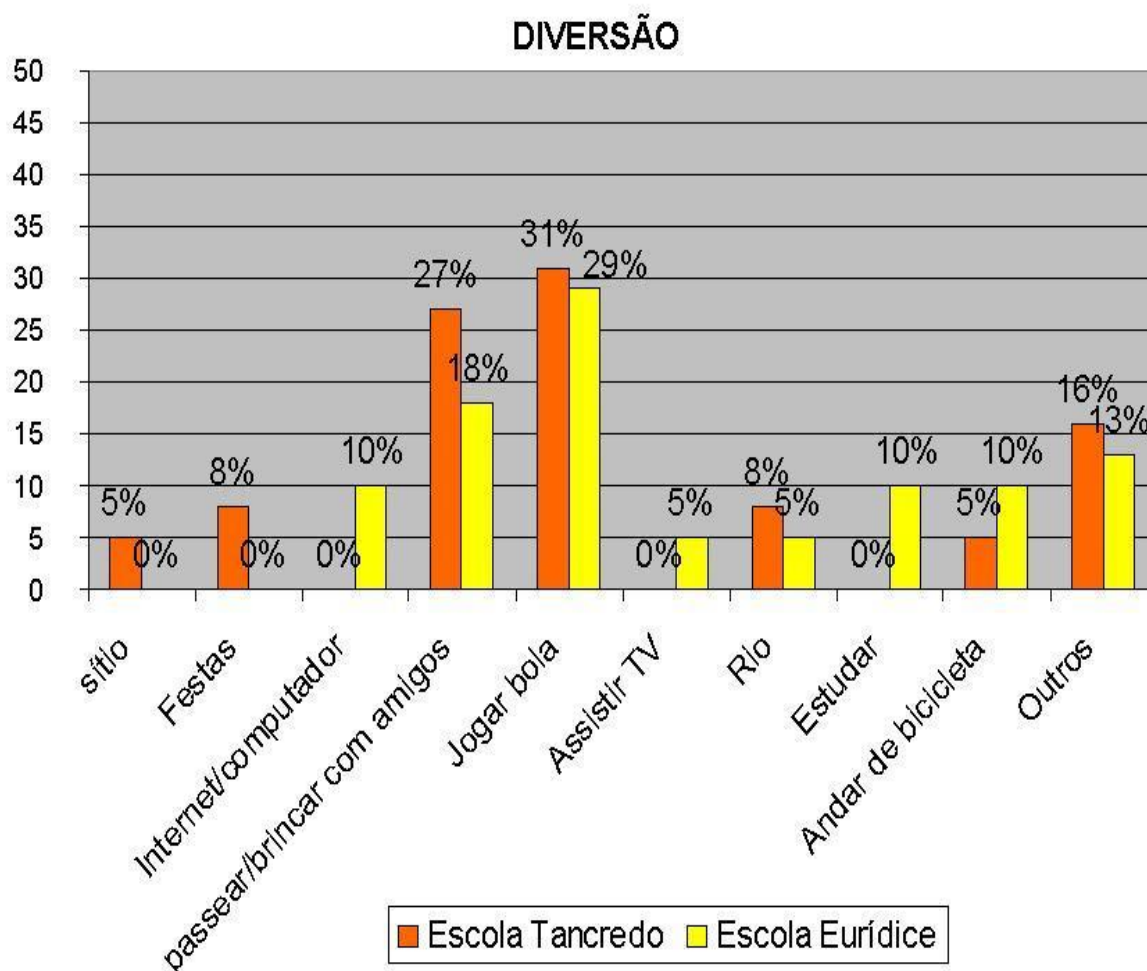


Figura 26: Atividades de lazer preferidas  
 Fonte: Trabalho de campo. Alta Floresta D'Oeste em 2007

As diversões não são muito diferenciadas entre os alunos das duas escolas. Por ser uma cidade pequena não há muitas opções de divertimento, na maioria os alunos improvisam suas brincadeiras ficando a cargo da imaginação, uma vez que a cidade não oferece espaços para tal.

De uma forma em geral é inegável ressaltar que quando relacionados os objetos de posse e uso dos sujeitos pesquisados com as leituras realizadas fora do ambiente escolar e com as atividades de lazer de suas preferências, identifica-se que não há outra manifestação possível que caracterize a produção de seus conhecimentos e interações sociais, apenas se percebe que o livro didático, os gibis, jornais e revistas, além da mídia televisiva e da internet, incidem fortemente na maneira como os alunos sentem, pensam, comunicam e se relacionam com o mundo.

## Dados da entrevista

A A4 tem 13 anos e estuda na 5ª série B na escola Tancredo. Nasceu nesta cidade, não realiza trabalho além dos serviços domésticos, mora com a mãe, três irmãs e uma sobrinha numa casa emprestada no bairro Princesa Isabel. Sua mãe trabalhava de doméstica e por sofrer de trombose não pode mais trabalhar. As necessidades mínimas de alimentação e vestuário são obtidas por doações. A escola é o lugar mais freqüentado pela aluna e a mesma diz que as escolas são o que a cidade tem de melhor, pois, através delas as pessoas aprendem bastante: **“para as pessoas estudar para ser alguma coisa”**. Seu sonho é fazer uma faculdade para ser professora de História ou Geografia.

A A2 tem 14 anos e estuda na 6ª série A na escola Tancredo. Mora nesta cidade há sete anos. Seu sonho é formar-se Jogadora de Futebol ou em Polícia Federal da Inteligência. Trabalha em casa ajudando com as tarefas domésticas, vive com a mãe, esta do lar, e com padrasto aposentado, e dois irmãos pequenos. Seu pai biológico mora e trabalha no Paraná gerenciando um Porto de Areia, por isso, nas férias prolongadas viaja para passar com o seu pai. Mora no bairro Santa Felicidade e estuda no bairro Princesa Isabel por ser a única escola que ofereceria treino de futebol de salão para meninas.

A A3 tem 11 anos e estuda na 6ª C na escola Eurídice. Nasceu nesta cidade. A aluna gosta de estudar e pretende cursar faculdade para veterinária ou enfermagem. Trabalha no sentido de ajudar seus pais nos afazeres do mercado e lanchonete nos dias de bastante movimento, mora com pai e mãe, e duas irmãs no bairro Centro da cidade, lugar bastante movimentado e barulhento.

O A1 tem 12 anos e estuda na 7ª A na escola Eurídice. Mora nesta cidade há sete anos e atualmente reside no Bairro Princesa Isabel com o seu pai que no momento da pesquisa trabalha como motorista de uma loja de móveis. Não desenvolve trabalho além dos serviços da sua casa. A escola é o que o aluno mais gosta na cidade por ser um lugar aonde se vai para aprender, depositando na escola a confiança de um futuro e uma vida melhor, tanto para si quanto para seus filhos que virão, mas não tem planos para estudar além do Ensino Médio.

Para os alunos entrevistados a escola é muito importante para a vida das pessoas, argumentando:

“Podemos ter no futuro, uma vida melhor, um serviço mais melhor, ter oportunidade de dar pros filhos uma vida melhor” (A1).

“É muito importante para o futuro da gente né, quem já estuda já é difícil arrumar emprego, imagine quem não estudar, então quem estuda tem tudo pra dar certo na vida” (A2).

“A escola é fundamental para as pessoas estudar para ser alguma coisa” (A4).

“Pra gente fazer a faculdade” (A3).

Conforme fragmentos das falas dos alunos a escola se dá, de forma geral, como sendo o suporte para um bom futuro. Entretanto, na primeira fala o aluno deposita na escola a responsabilidade de dar aos filhos que ainda virão uma vida (certamente) melhor do que a dele, já a última aluna vê a escola como uma passagem que a conduzirá até a faculdade, provavelmente essa discussão já está embutida na própria família, discussão esta, inexistente na família do A1, já que o mesmo mora apenas com o pai em uma casa simples, com uma rotina de sobrevivência muito limitada, talvez, querer estudar até o Ensino Médio sem expectativas para uma faculdade seja algo interiorizado pela própria sociedade, pois, as perspectivas de cursar uma faculdade são maiores para os alunos com maiores condições financeiras.

Os alunos apontaram alguns elementos positivos e negativos na ambiência escolar. O A1 aponta o pátio, a sala de aula, os colegas e alguns professores, entre as coisas que gosta na escola, alunos que se acham superiores, indisciplinados, bagunceiros e a pouca interação e compreensão professor-aluno e *escrever muito*, são elementos negativos da escola, levantando um fator importante a respeito dos professores, **“alguns nem falam nada e já vão passando tarefa, e isso é muito ruim”**. Ora, se a construção do conhecimento é algo realizado pelo próprio aluno, mediado pelo professor, sem o diálogo só há repasse de informações.

A aluna A2 afirma que no cotidiano da escola há várias coisas de que não gosta e entre elas aponta a diretora, afirmando que: **“Ela só é diretora porque é “paga pau do governador”, porque por eficiência ela não estaria ali. [...] e eu sei de tudo o que tá acontecendo ao meu redor, às vezes eu fico quieta, mas eu sei de tudo o que tá acontecendo”**. Também apresenta certo descontentamento com as leis e organização escolar, uma vez que a escola dispõe de um computador para uso dos alunos e os mesmos foram proibidos de acessar sites do *“ORKUT”* e *“MSN”*, no entanto, funcionários o utilizam com esta finalidade: **“a gente sempre reclamava porque a gente queria entrar lá e tinha que marcar horário e falar pra que a gente ia usar né, e elas não, elas só chegavam lá sentavam e começavam mexer e entravam em “MSN e ORKUT”**. Aponta “as salas sujas” como outro fator de insatisfação com a escola, afirma que os alunos têm direito de estudar em um ambiente limpo, portanto, se alguns funcionários **“não podem trabalhar,**

**então porque ainda tá contratada, tem jeito de vocês contratar outra mulher ai pra limpar as outras salas que tá sujas”.**

A aluna A4 gosta dos professores, de alguns colegas e dos livros da biblioteca e da merenda, mas não gosta da quadra descoberta e do mato entorno da quadra, também não gosta de alunos indisciplinados que depredam a escola e sala de aula.

A aluna A3 diz:

“Gosto de tudo, ah tem algumas coisas assim que acontece na aula, alunos chato fica atrapalhando, mas fora disso não tem nada. Ah tem uns lá que eu não gosto nem de ver de tanta raiva que eu tenho deles. Porque a gente não tá fazendo bagunça e a professora começa brigar com a gente também, a gente ta lá fazendo a tarefa e por causa dos outros ela fica ignorante com todo mundo. [...] E porque a diretora é muito boazinha ela chama os alunos lá e não faz nada com eles, ela só conversa e no outro dia a mesma coisa”.

Os professores foram apontados como elemento positivo e também negativo no ambiente escolar, sendo um dos fatores por gostar em maior ou menor grau da escola:

“Eu gosto de todos, são muito legais, tem sim a hora certa de brigar com os alunos, todos dão aulas bem e dá até chance pra gente ainda. Eu gosto da Elaine. Ela explica matemática, é a matéria que eu mais gosto, ela explica tudinho. [...] A professora Eliane me deu 10 em portugueses e 9,5 em ciências, (risos). Quem não gosta de tirar um dez né!? O professor de geografia explica, o professor Inácio é super legal, eu queria que o professor Inácio fosse o diretor da escola. [...] Ele é muito criativo, ele vai dar idéias pra escola pra ser mais legal, mais atrativa, mais alegre entendeu? E se ele fosse diretor eu acho que a escola ia mais pra frente” (A2).

“Tem uns professores que são bacanas pra caramba. Tem umas três professoras só que conversam” (A1).

“Eles são atenciosos se os alunos pedem explicações eles dão uma ou duas vezes até aprenderem e eu acho eles legais” (A4).

“Têm alguns que são mais calmos alguns são mais agitados, mais bravos” (A3).

Quanto à metodologia trabalhada nas aulas de uma forma geral, os alunos apontam algumas sugestões:

“Nem sempre é só escrever, só escrever! Algumas vezes tem que mudar né! Trazendo algumas coisas que os alunos gostam... [...] Brincar com os alunos” (A1).

“A escola não tem condições que nem as escolas de fora, e se a escola pudesse providenciar seria melhor, porque os alunos estão um pouco desligado do mundo sei lá eles só vem o que esta ali na sua frente, não vê o que tá acontecendo, o que realmente é a vida” (A2).

“Com mais músicas, brincadeiras, e não encher o quadro pra gente copiar. Acho que é brincando né, porque as professoras chegam lá bravas e começam a brigar com todo mundo e nem culpa nossa é, às vezes é assunto da família. Uma vez ela recebeu um telefonema e ficou brava e não sei o que era, mas ela chegou lá na sala uma fera, daí tem uns alunos que não gosta de fazer nada e tipo assim, brinca com pergunta né, assim é melhor do que chegar lá brava daí ninguém que presta atenção (risos). [...]

“Eu queria que eles trabalhava mais sobre o nosso município, o modo assim que a gente vive aqui na cidade [...] fazendo maquetes”.

Os alunos apontam um leque de elementos que contribuem com a motivação para aprendizagem, como exemplo, diversificar a rotina das aulas com brincadeiras, computadores e apresentam sugestões de conteúdos. Os alunos querem sair da condição de passivos para serem protagonistas nesse processo da aprendizagem.

Pelos dados apresentados até o momento, é possível inferir que há uma heterogeneidade sócio - espacial entre os alunos das escolas. A escola do centro da cidade apresenta um maior número de alunos com maiores condições financeiras, portanto, conforme constatado, com acesso a diferentes tipos de informações e maiores oportunidades. A escola Tancredo ordinalmente, por situar-se em um bairro periférico, onde a comunidade convive lado a lado com a violência, desemprego e drogas, é muito discriminada pela sociedade e conseqüentemente os alunos também.

#### **5.4 Conhecimento geográfico escolar**

As questões fundamentais para a realização deste item diz respeito à busca de lacunas ou aproximações entre o saber do aluno e o que ele discute na escola sobre a sua cidade. Neste sentido, pedi aos alunos: o que é geografia para você? E as respostas foram:

“Geografia é... o estudo... o estudo do espaço..., ah eu esqueci” (A1).

“É o conhecimento, como as pessoas vivem! As pessoas pobres as pessoas ricas! De classe mais alta de classe mais baixa! As favelas, as grandes empresas, prédios, as cidades pequenas e as cidades grandes!” (A4).

“É um espaço geográfico onde que a gente estuda o Brasil, o mundo, estuda uma paisagem, tipo um espaço geográfico. A gente estuda o que acontece, relevo, estuda o que esta acontecendo” (A2).

“Hum, geografia... é... Assim que da mais... que fala mais sobre a natureza né, o planeta, as pesquisas que fala do que tá acontecendo, acho que é isso” (A3).

Nos termos citados pelos alunos, aparece o objeto de estudo da Geografia, o espaço geográfico, mas este aparece de forma fragmentada, um espaço geográfico distante da sua vida concreta e de uma geografia bastante descritiva.

Em seguida, pedi o que estavam estudando em Geografia:

“Da Amazônia, do Brasil, muitas coisas da terra” (A1).

“Do espaço [...] tantos quilômetros tem não sei o que..., o Brasil tem tantos quilômetros quadrados, tem até um pouquinho de matemática por dentro” (A2).

“A gente está estudando que tá poluindo muito e que precisa melhorar isso. [...] fala em animais, das coisas assim que tem que preservar, da fumaça, e até em TLR – Técnica de Leitura e Redação) a gente tá fazendo uns projetos assim, a gente tá plantando árvore né, e daí o que a gente tá estudando em Geografia você já sabe algumas coisas. Tipo assim, você não sabia que aquele negócio [óleo de cozinha] que você colocou ali podia estragar lá, o óleo né, daí você aprende, não pode (A3).

“As pessoas pobres, as pessoas ricas! As favelas, as grandes empresas, prédios, as cidades pequenas e as cidades grandes! A pecuária, o campo” (A4).

Os alunos apontam os assuntos abordados pelo livro didático como a Amazônia, o Brasil, as grandes e pequenas cidades e o campo, estes são conteúdos da 6ª série. A A3 faz referência a assuntos voltados à questão ambiental com a cidade, temática apresentada como prioridade entre os professores entrevistados. Percebe-se que embora a Geografia tenha passado por uma mudança acadêmica nas últimas décadas, na fala dos alunos ela aparece mais como uma referência que uma apropriação conceitual, apresentando um caráter descritivo e sem um propósito, um objeto de estudo.

Os alunos demonstram gostar da Geografia, a saber:

“Não sei se é por causa da professora, ou da matéria, ela começa lá a mostrar como que era a terra antes e como que é a terra hoje e assim por diante” (A1).

“Eu gosto é de ler. Tem vez que eu falo só abobrinha, (risos). Às vezes eu falo tudo errado, não é nada do que o professor tá falando. Eu gosto” (A4)!

“É que eu tirei dez, dez, dez né, (risos) [...] Porque assim, tem aluno que fala que gosta mais de uma matéria e gosta menos de outra, mas pra mim, tem sempre as preferidas, mas não tem aquela que eu não gosto. Então é assim, geografia pra mim é uma matéria que a gente sabe do espaço, a gente fica por dentro”.

“Ah, é porque tipo eu gosto de animais, daí fala em animais, das coisa que tem que preservar, da fumaça, eu gosto... sobre as árvores a gente faz maquetes lá da caixa D'água”.

As razões apontadas pelos alunos por gostarem da disciplina têm a ver com as boas notas e pelo diálogo desencadeado com o professor em sala de aula e ainda pela identificação com a disciplina.

Das respostas ao questionário referente a esta questão (14%) dos alunos responderam que tem a geografia entre as disciplinas que mais gostam de estudar, sendo que a disciplina de Artes foi a mais citada entre os alunos, acredito que a afinidade maior com esta disciplina tem a ver com a diversificação do contexto dessas aulas.

**TABELA 09: OCORRÊNCIA DE RESPOSTAS QUANDO PERGUNTADO SOBRE QUAIS AS DISCIPLINAS QUE MAIS GOSTAM DE ESTUDAR.**

Disciplinas que mais gostam de estudar	N	%
Matemática	35	13
Língua Portuguesa	13	5
Geografia	37	14
História	35	13
Inglês	31	12
Artes	43	17
Ciências	35	13
Ed. Religiosa	34	13
<b>Total</b>	<b>263</b>	<b>100</b>

Fonte: Trabalho de campo. Alta Floresta D'Oeste, 2007.

Dos 14% dos alunos que afirmam gostar da Geografia, estão entre suas argumentações à simpatia com a professora (o) e por conhecer o mundo. E entre as disciplinas que os alunos menos gostam, a Geografia ocupa (7%), suas argüições por não gostarem são de uma disciplina chata, sem graça, ou nas palavras de Lacoste (2006, p.21) “maçante e enfadonha”, e, sobretudo afirmam ser difícil de entender e aprender. (Tabela 10).

**TABELA 10: OCORRÊNCIA DE RESPOSTAS QUANDO PERGUNTADO SOBRE QUAIS AS DISCIPLINAS QUE MENOS GOSTA.**

Disciplinas que menos gostam de estudar	N	%
Matemática	19	16
Língua Portuguesa	38	32
Geografia	9	7
História	9	7
Inglês	17	14
Artes	4	3
Ciências	14	12
Ed. Religiosa	9	7
Resposta Incompleta	1	1
Em branco	1	1
<b>Total</b>	<b>121</b>	<b>100</b>

Fonte: Trabalho de campo. Alta Floresta D'Oeste, 2007.

Conclui-se que 86% dos alunos das escolas pesquisadas não têm a Geografia entre as disciplinas que mais gostam de estudar, e mesmo esse percentual que diz gostar, pode ser questionado uma vez que estavam respondendo ao questionário para uma professora de Geografia.

No tocante ao assunto em voga, no decorrer da entrevista com os alunos A1, A2 e A3 a Geografia aparece entre as disciplinas que gostam de estudar, entretanto, dizem que não gostam de escrever muito, principalmente quando o quadro fica cheio, afirmando que demora muito para copiar as atividades no caderno. A A3 aponta outros motivos:

“Eu não gosto assim, eu respondo tudo e eu tenho certeza que tá certo aquela coisa que eu respondi daí eu vou lá e a professora fala que não é, mas é aquilo lá! E ela fala que não é, mas eu tenho certeza que é aquilo lá!”.

A fala acima indica que o saber do aluno ainda é pouco explorado nas atividades da sala de aula. Dá a entender que o conhecimento que está no livro didático ou no saber do professor é mais valorizada em detrimento do que pensa o aluno, o que causa frustração e descontentamento com a disciplina, conforme bem pontua a A3.

Ainda na pretensão de aprofundar as questões sobre a Geografia escolar solicitei que os alunos apontassem o que gostariam de estudar nas aulas de Geografia, e a A3 afirma que:

“Gostaria que a professora levasse a gente lá na floresta e a gente ia vendo, e ela ia explicando isso aqui é a árvore tal, é porque a gente fala as coisas e daí eles não entendem algumas coisas que são muito difícil, e daí se a gente tiver mostrando eles já sabem o que é, e daí aprende melhor”.

A aluna traz um fato que tem causado certas inquietações em minha prática docente, a questão da abstração. O mundo teórico da sala de aula é bastante abstrato para os alunos, ele não se materializa na concretude da prática do cotidiano dos mesmos. A fala da aluna concretiza a necessidade de refletir sobre o fazer pedagógico em sala de aula, cujo foco central é proporcionar ao discente a compreensão do conhecimento escolar, de forma não somente abstrata e sistematizada. Os conteúdos não condizem com a realidade, motivos que inviabilizam qualquer estratégia que vise uma aprendizagem significativa.

Os A1 e A4 afirmam que gostariam de estudar mais sobre a realidade do nosso estado e dos estados vizinhos: **“isso a gente estuda muito pouco na sala de aula”**.

Os alunos que responderam ao questionário trazem outros elementos importantes para o trabalho do professor em aula. Os mais citados são os referentes ao *meio ambiente e*



*modo de vida, seguido de temas como: drogas, políticos e prefeitura, laticínio, saúde, racismo e discriminação, bairros pobres, computador e formação da cidade.*

Com intuito de conhecer conteúdos trabalhados pela Geografia que discuta a realidade dos alunos, busquei saber o que já haviam estudado sobre a cidade de Alta Floresta D'Oeste, e as respostas foram similares nas duas escolas. Na escola Tancredo as respostas das entrevistas foram bastante negativas. **“Não! Sobre a nossa cidade não, mas sobre as outras cidades sim” (A4). “A gente fala algumas coisas, mas não por dentro, nada concreto” (A2).**

No questionário respondido pelos alunos desta escola, aparecem alguns assuntos relacionados à cidade: *praça, água, lixo, poluição, um pouco de tudo, rios, poluição dos rios, desmatamento e trânsito.*

Percebe-se que timidamente o lugar que o aluno mora e realiza suas atividades cotidianas aparecem dentro da sala de aula. A temática água foi trabalhada nas duas escolas através de trabalho de campo, os alunos foram com seus professores até o Serviço Autônomo de Água e Esgoto – SAAE da cidade, onde lhes foram ensinado o processo de tratamento até a água tornar-se própria para consumo, como também a forma que a mesma chega até as residências da cidade. Os alunos também apontam o trânsito entre os temas trabalhados em aula, temática desenvolvida por meio do projeto “Amigos da Vida” em parceria com uma Escola de Trânsito.

Quanto às temáticas apontadas pelos alunos: *lixo, poluição, rios, e desmatamento*, observa-se através das falas dos professores e das observações em aula que são discussões veiculadas aos conteúdos do livro didático, não desenvolvidas individualmente. Ainda no assunto em voga, 9% dos alunos dizem que já foi trabalhado em sala de aula “um pouco de tudo”, o que de fato não deixa de ser verdadeiro, uma vez que percebemos a preocupação dos professores em fazer as pontes entre o que discutem no livro didático com a vida prática do aluno, entretanto, são discussões pouco sólidas e soltas, como pode ser observado nos fragmentos da observação em aula.

Na escola Eurídice os alunos entrevistados afirmam que estudaram sobre:

“Como era a cidade há uns vinte anos atrás... Só!” (A1).

“As capitais, os rios mais importantes, ah também a gente lá no tratamento de água, onde os rios que tá muito poluído que a gente tá pensando até em plantar umas

árvores lá no rio. [...] Também estudamos sobre as condições da cidade tipo, porque tem que coloca o asfalto, tem que melhorar tudo” (A3).

Nas respostas ao questionário referente a esta questão os alunos apontam ter estudado sobre: *número da população; SAAE - Serviço Autônomo de Água e Esgoto; reflorestamento; porque a cidade tem esse nome; formação da cidade*. As respostas dos alunos apresentam certas relações com a fala do P5 que comenta ter levado os alunos em anos anteriores para a praça do centro e dialogado sobre a história memorizada que ele possui acerca da cidade desde o início de sua formação.

Perguntei ainda se os alunos percebiam a utilidade dos conteúdos estudados pela Geografia no dia-a-dia. Eis as respostas:

“Não! Eu acho que não” (A1)!

“No meu cotidiano eu não falo, mas quando vou viajar pra fora daí tem geografia no meio, nós fala da cidade, e eu falo ah pai já falamos sobre isso. Olha, igual o Rio Paranaíba que o professor falou assim, que lá tira o maior número de areia e agora meu pai tá lá no porto de areia tirando, (risos) comandando lá e nós já tinha falado que o Rio Paranaíba que tirava o maior número de areia lá pra fazer construções (A2).

“Já. Antes eu jogava óleo que sobrava no terreiro daí a professora disse que não podia, porque machucava o lençol freático. Ah, tem bastante coisa só que na hora assim eu não me lembro, o negócio de água também, tinha no livro que lavar a louça com a torneira aberta gastava não sei quantos litros de água e agora tampando gastava menos. Tomar banho também eu só tomava banho de chuveiro aberto, eu não desligava nem um pouco, e agora eu desligo, mas quando eu estou com muita pressa eu não faço muito isso, só quando eu tenho tempo, quando eu tomo devagar o banho, daí eu faço” (A3)!

“Sim, não jogar lixo, só! Na beira da estrada” (A4).

Apesar dos alunos apontarem o que estão estudando e o que já estudaram sobre o lugar que moram, não conseguem explicar a importância da Geografia para a vida das pessoas ou mesmo em seu cotidiano. O A1 responde que ele não vê relação entre a Geografia com sua vida. Na resposta do A2, percebe-se que o mesmo não faz a relação, mas mostra o distanciamento da Geografia, evidenciando a Geografia teórica sem vínculos com a sociedade. Os alunos A3 e A4 em suas respostas fazem a relação, porém, percebe-se a forte influência da massificação relacionado a degradação ambiental. Como já afirmara Cavalcanti “existe ainda pouca aproximação da escola com a vida, com o cotidiano dos alunos” (CAVALCANTI, 2000, p.13).

Em que pese mudanças terem acompanhado a geografia escolar nas últimas três décadas, mais ainda necessita ser alcançado para que esta tenha uma função esclarecedora, atuante e formativa no sentido de construir uma consciência crítica no mundo globalizado do qual vivenciamos. Contudo, esse despertar não ocorrerá enquanto os conteúdos trabalhados estiverem presos ao decorar, descrever e longe da realidade social, cultural e geográfica dos educandos. Assim, é importante repensar sobre a abordagem teórico-metodológica do ensino geográfico que direcione os alunos para o conhecimento crítico-social, rompendo as barreiras físicas/humanas para compreendê-las em suas relações mais complexas, e principalmente o aluno precisa compreender que ele é e faz parte do espaço geográfico, a partir das categorias que lhe são próprias.

## 5.5 Os alunos e a cidade

A cidade é uma geografia da ação nos modos propostos por Santos (1996) com suas ruas, praças, edifícios, símbolos e cores, é a materialização da sociedade. E como afirma DaMatta (1997) é neste espaço que os indivíduos vivem, brincam, passeiam, trabalham e percorrem, alguns em maior e outros em menor dimensão. Por isso, acredito que seu saber está entrelaçado nessas experiências cotidianas, e juntá-las tecendo cada fio desse saber, sem deixar que se percam no decurso do Ensino Fundamental me parece dar novos sentidos ao aprender para além das notas e dos muros escolares.

Na busca de identificar esses saberes geográficos na trama de suas experiências vividas na cidade pedi aos alunos que falassem a cerca do lugar onde moram.

O lugar para a A4 é: **“A rua é ruim, tem muito lixo jogado na rua”**, demonstrando não gostar do lugar que mora em razão da falta de educação das pessoas que poluem jogando lixo nas ruas e no rio do bairro. Comenta ainda que essa falta de cuidado, não faz bem à saúde das pessoas, principalmente, porque há crianças desinformadas que vão tomar banho neste rio. Quase não sai de casa e o que mais gosta de fazer é ir à escola, na casa da amiga, no ginásio jogar bola e passear pela cidade, olhando as coisas. Apesar de não poder comprar o que gostaria se diverte ao andar nas ruas apreciando as lojas e suas roupas bonitas, as cores, os produtos que os mercados oferecem e também jogar futebol no Ginásio de Esportes. A Praça do Centro é o lugar que mais gosta: **“Eles cuidam bem cuidado das**

**plantas**”, contudo, não aprecia a Praça do bairro Redondo por ser bastante pichada e suja. Para a aluna, entre todos os lugares, a escola é o que a cidade tem de melhor: **“ensina bastante e todos os alunos podem estudar”**, sendo também o lugar que mais frequenta.

O bairro Centro com suas belas casas, lojas e mercados é o que mais lhe chama atenção, todavia, apesar de apreciar afirma que só entra para comprar quando dispõe de dinheiro: **“acho que faz uns três anos que a gente não entra num mercado, assim para fazer uma compra”**. Expressa desejo por conhecer uma piscina e uma loja de móveis, pois nunca entrou em uma, sendo esta a resposta quando indagada sobre um lugar na cidade que gostaria de conhecer melhor. Talvez esse é um dos motivos pelo qual afirma que gostaria de morar no bairro Centro, além de afirmar que o bairro em que mora: **“tem muito mosquito da dengue, esses brejos, as pessoas poluem mais esse bairro, tem bairro lá em cima que joga bastante lixo porque o rio vem de lá, daí os lixos vêm pra cá”**.

A A2 trás outros elementos que contribuem de forma positiva ou negativa ao falar do lugar onde mora. Afirma que gosta do bairro em que mora, neste, o que mais gosta de fazer é jogar futebol no campo perto de sua casa, entretanto, não gosta do “achismo” de alguns e do preconceito que apresentam para com as pessoas de baixo poder aquisitivo. A aluna expressa gostar muito do bairro da “Vila”, bairro onde estuda, pela amizade e simplicidade das pessoas:

“Para mim se é pobre ou se é rico, pra mim é gente e ninguém é melhor do que ninguém [...] eu já falei: eu não saio da vila, eu gosto mais das pessoas pobres do que das ricas! Eu me dou bem com todo mundo é claro, a minha amizade é a mesma, mas as pessoas que eu mais gosto são de lá porque as pessoas são simples entendeu? [...] Quando eu to com meus amigos assim, eu não sei eu fico numa alegria assim que sei lá, eu passo alegria pros meus amigos, sabe quando você se sente bem e não quer sair dali? Parece que a hora passa mais rápido, sabe quando você tá no bom ali, então, é contagiante, com meus amigos eu me sinto bem.”

Dada a esse sentimento a aluna afirma que gostaria que sua casa estivesse localizada na “vila”, ou seja, no Bairro Princesa Izabel. Mostra-se descontente com o atual prefeito da cidade afirmando que não queria que ele fosse prefeito, e sim a ex-prefeita, pois, ela:

“Asfaltava as ruas e fazia as coisas direito entendeu? Porque o que eu queria era que todas essas vilas, tipo a Vila Santo Antônio... [Distrito do município] eu queria tipo assim, que eles daqui uns anos se juntassem, que eles crescessem a ponto de se juntar com a cidade”.

A Vila Santo Antonio é um dos distritos de Alta Floresta D'Oeste e está localizada a aproximadamente 20 quilômetros da área urbana, então perguntei a aluna se ela achava que esse crescimento a ponto de se tornar uma única cidade seria possível e se isso dependia do prefeito, então alude que:

“Nada é impossível né”? [...] Mas as pessoas vem morar, constroem casas, comércios, lojas, não é assim que se formam as cidades? Aí tem que por hospital aí vai crescendo as cidades....”.

As festas e a Praça do Centro é uma das coisas boas e bonitas que a cidade tem, ir ao Balneário e ao Ginásio de esportes com seus amigos é o que mais gosta de fazer na cidade. Entre as coisas que não gosta cita as brigas, as bebidas e as drogas usadas pelos seus amigos, como também a falta de ordem e organização da cidade, atribuindo ao prefeito essa situação, também alude a falta de oportunidade no sentido de a cidade não oferecer estudos além do Ensino Fundamental e Médio e nem incentivos para formação em esportes, cita ainda que o asfalto não contempla toda a cidade, falta diversão e lugares para realização de festas. A delegacia é um dos lugares da cidade que a aluna gostaria de conhecer melhor:

“Eu queria entrar lá dentro [da delegacia] eu tenho curiosidade de conhecer melhor como funciona lá. Numa Advocacia. Levar a gente no Fórum, na Promotoria, lugares assim que... Prefeitura. Lugares que a gente tem uma noção assim, mas a gente não tá por dentro de como funciona lá”.

O A1 ao falar do lugar em que mora fica claro que não gosta do bairro onde reside, contudo não sabe explicar o porquê, dizendo apenas: **“é chato”, “Ah, eu não gosto não!”**. Afirmando que se pudesse escolheria o bairro Centro ou Santa Felicidade para morar, pois: **“é mais perto de algumas coisas, mais perto da minha escola”**. Talvez o aluno não goste do bairro por estar morando ali apenas há um ano, sendo que antes morava de aluguel em uma casa do Bairro Centro, e para fugir do aluguel adquiriram uma casa bastante simples no Bairro Princesa Izabel, dada a isso seus amigos neste bairro são poucos como afirmara: **“meus amigos moram lá no bairro Cidade Alta”**.

Entre as coisas boas que esta cidade oferece cita as lojas de móveis, talvez, seja por ser o local de trabalho de seu pai, também faz referências aos amigos, a família, e os professores. O que mais gosta de fazer na cidade é ir de algumas vezes ao trabalho do pai e nos finais de semana fica sempre em casa na companhia de seu pai, dificilmente quebram a rotina e quando

sai é para acompanhar o pai no exercício de seus afazeres, ou passar um final de semana com a mãe no município vizinho em Santa Luzia. Quanto à diversão cita a *lan hause*.

O aluno faz menção à pista de *skate* como o lugar que menos gosta, nas suas palavras: **“é ruim de mais, é chato. [...] A pista é muito pequena, e é cheio de gente toda hora”**. Convém dizer que este é um ambiente novo na cidade, no momento da pesquisa estava em fase de inauguração, sendo um dos raros espaços de lazer que a cidade proporciona. Entre os lugares da cidade que gostaria de conhecer aponta a **“Câmara dos Vereadores. Porque é lá onde que os vereadores trabalham, que eles planejam para a nossa cidade e depois levam os planos pro nosso prefeito. Saber como que é lá é sempre bom”**.

A A3 estuda na 6ª C e ao falar do lugar em que mora se reporta ao barulho e o movimento que envolve a sua casa:

“A minha casa é um pouco barulhenta, mas eu já me acostumei com o barulho, quando tem festa na praça daí faz muito barulho, mas agora, se eu dormir lá no sítio eu sinto falta do barulho. [...] é muito movimentado agora que a rodoviária veio pra cá!” A aluna expressa que é ruim ficar sozinha, por isso gosta da movimentação do entorno da sua casa”.

Afirma que gosta de andar pelas ruas da cidade namorando as vitrines das lojas e supermercados e gosta ainda mais de fazer compras. Gosta da cidade por ser tranqüila, pelo clima agradável e pelas amizades que construiu. Os lugares que mais gosta de frequentar são a lanchonete e a Praça, e nesta, gosta de andar de patins, nas tardes de fins de semana.

O lixo jogado nas ruas é um forte elemento negativo que a cidade possui, nas suas palavras:

“Quando chove fica um monte de lixo, né? Daí eu vou andar e não tem como passar porque fica um negócio enorme (risos) cheio de lixo aqui e não tem como passar, tem que pular e ainda molha meu pé, vem de lá de cima”.

Neste mesmo sentido diz que a cidade necessita de uma estação de esgoto, pois o mesmo é retirado por um caminhão e não tem um local adequado para despejá-lo, afirma ainda que a cidade precisa de mais hospitais, asfaltos e parque de diversão.

A aluna diz que gostaria de conhecer a “Vila”, ou seja, o bairro Princesa Isabel. De acordo com sua fala:

“Eu quase não vou lá pra baixo eu conheço mais aqui pra cima que eu vou, lá pra baixo eu só conheço uns lugar. Ah, por que é muito longe da minha casa, e eu vou lá com as minhas irmãs e aqui pra cima eu vou sozinha, e lá pra baixo eu não vou muito não e quase não tem ninguém que eu conheço lá. É lá onde a Mileide [colega de sala] mora na “vila do sapo, né”? Eu quase não vou pra lá. Eu gostaria de conhecer lá no Laticínio que eu nunca fui lá, eu só passo por perto e eu nunca entrei lá dentro. Só pode entrar lá quem trabalha lá dentro eles falaram. É! Porque quase ninguém conhece lá”. Sim ela deveria levar os alunos lá nos rios, nas florestas, porque ta acabando né de tanto poluir, daí eles podiam ir lá, tipo ficar fiscalizando as pessoas a não jogar o lixo lá.”

O lugar na dimensão exposta pelos alunos está ligado à casa, à rua, à escola, ao bairro, às festas, à casa do amigo, à pracinha, enfim, lugar é um espaço geográfico que tem relação próxima. Na fala dos alunos o lugar é o espaço onde desenvolvem suas relações de amizade, relações familiares, de solidariedade, de ajuda e até de conflitos e de exclusão. Fica nítida em suas falas que o lugar é um espaço construído na relação sociedade-espaço, aparece no decorrer da conversa tanto lugares naturais, no caso do rio citado pela A4 quanto lugares artificiais ou humanizados, como: casas, ruas, mercados e lojas. A concepção de lugar refere as suas experiências e envolvimento com o mundo, daí ser visto sob dísparos olhares, dependendo do quadro socioeconômico de cada um.

Para saber dimensionalmente a relação dos alunos com a cidade, perguntei qual o lugar na cidade que mais gostam independente de freqüentá-los. As respostas foram conforme Tabela 11. Para os alunos da Escola Tancredo os lugares que mais gostam são: a Praça 30%, lanchonete 13%, escola 10%, festas 8%, rio, sorveteria e casa de amigos 5% e ginásio esportes 3%. Na escola Eurídice os lugares que mais gostam são: festas 19%, praça 11%, *lan house* 10%, escola 8%, casa dos amigos, lanchonete, sorveteria e sua própria casa 6% e ginásio esportes e biblioteca 4%. O lugar que os alunos de uma forma em geral mais gostam dentro da cidade é a praça (20%), lugar que as pessoas se reúnem para conversar ou namorar principalmente nos finais de semanas e feriados.

**TABELA 11: OCORRÊNCIA DE RESPOSTAS QUANDO PERGUNTADO SOBRE OS LUGARES QUE MAIS GOSTA NA CIDADE.**

Lugar que mais gosta	Escola Eurídice		Escola Tancredo		Total	
	n	%	n	%	n	%
A minha casa	3	6	0	0	3	3
Escola	4	8	4	10	8	9
Festas	9	19	3	8	12	14
Praça	5	11	12	30	17	20
Casa de amigos	3	6	2	5	5	6
Lanchonete	3	6	5	13	8	9
Padaria/sorveteria	3	6	2	5	5	6
Biblioteca	2	4	0	0	2	2
Ginásio de esportes	2	4	1	3	3	3
Lan house	5	10	0	0	5	6
Rio	0	0	2	5	2	2
Centro da cidade	0	0	3	8	3	3
Outros	5	10	1	3	6	7
Resposta incompleta	5	10	4	10	9	10
<b>TOTAL</b>	<b>49</b>	<b>100</b>	<b>39</b>	<b>100</b>	<b>88</b>	<b>100</b>

Fonte: Trabalho de campo. Alta Floresta D'Oeste em 2007.

Com o mesmo propósito investiguei junto aos alunos quais os lugares que mais freqüentam, e observei que estes são basicamente os mesmos citados como sendo os que mais gostavam dentro da cidade. Na escola Tancredo a casa dos amigos e parentes é o lugar mais freqüentado pelos alunos 25%, seguido de passeios na Praça 16% e 11% não saem ou saem muito pouco de sua casa. Na escola Eurídice a casa dos amigos e parentes e a *lan house* são os lugares mais apontados (17%), a Praça 15%. Observa-se que há poucas opções, a casa de amigos e a Praça são basicamente os lugares mais freqüentados pelos alunos (Tabela 12).

**TABELA 12: OCORRÊNCIA DE RESPOSTAS QUANDO PERGUNTADO SOBRE OS LUGARES QUE MAIS FREQUENTA NA CIDADE.**

Lugar mais freqüentado	Escola Eurídice		Escola Tancredo		Total	
	n	%	n	%	n	%
Praça	7	15	7	16	14	16
Sorveteria	3	6	0	0	3	3
Casa de amigos/parentes	8	17	11	25	19	21
Igreja	2	4	4	9	6	6
Festas	4	8	2	4	6	6
Padaria/mercados	3	6	3	7	6	6
Lan house	8	17	2	4	10	11
Ginário de esportes	0	0	2	4	2	2
Minha casa	0	0	5	11	5	5
Sítio/fazenda/rio	2	4	3	7	5	5
Outros	10	21	6	13	16	18
Resposta incompleta	1	2	0	0	1	1
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>100</b>	<b>45</b>	<b>100</b>	<b>93</b>	<b>100</b>

Fonte: Trabalho de campo. Alta Floresta D'Oeste em 2007.



Também solicitei que apontassem o que menos gostavam na cidade e os alunos da escola Tancredo apontam: brigas e violências (31%), o lixo e poluição (23%), e ainda 10% afirmam não gostarem de ambientes que vendem bebidas alcoólicas – bares e 10% afirmam gostar de tudo na cidade. Na escola Eurídice a maioria dos alunos afirmam não ter um lugar ou alguma coisa na cidade que não gostam 29%, porém, 17% não gostam da escola e 7% dizem não gostar das violências e roubos, trânsito, comércios e preconceitos.

**TABELA 13: OCORRÊNCIA DE RESPOSTAS QUANDO PERGUNTADO SOBRE O QUE NÃO GOSTAM NA CIDADE**

O que não gosta na cidade	Escola Tancredo (%)	Escola Eurídice (%)	Total (%)
Violência/roubo	31	7	20
Escola	-	17	8
Bares	10	-	5
Gosta de tudo	10	29	20
Lixo/poluição	23	-	11
Preconceito	-	7	3
Comércios	-	7	3
Trânsito	-	7	3
Outros	26	26	27
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte: Trabalho de campo. Alta Floresta D'Oeste em 2007.

Os alunos de uma forma geral apontam que a violência e roubo são os fatores que menos gostam na cidade. Nota-se que não obstante apontar coisas que não gostam na cidade, 20% dos alunos afirmam que não há nada na cidade de que não gostam. O gostar em maior ou menor dimensão de determinados elementos na cidade tem haver com a sua relação com este espaço (Tabela 12).

Quanto ao gostar da cidade de Alta Floresta D'Oeste, das respostas aos questionários, 80% dos alunos da escola Tancredo e 77% na escola Eurídice afirmam gostar da cidade. Os motivos apresentados por gostarem da cidade diz respeito a: *“uma cidade bonita e calma”*, *“eu nasci aqui”*, *“aqui moram meus parentes e amigos”*. Na escola Eurídice 77% dos alunos afirmam gostar da cidade, argumentando: *“eu nasci aqui”*, *“é tranqüila e não tem violência”*, *“aqui tenho amigos”*. Interessante é que um grande percentual (20%) dos alunos desta escola diz não gostar da cidade, as argumentações mais apresentadas dos que não gostam: *“é parada e pacata”*, *“aqui falta muita coisa”*. (Figura 27).

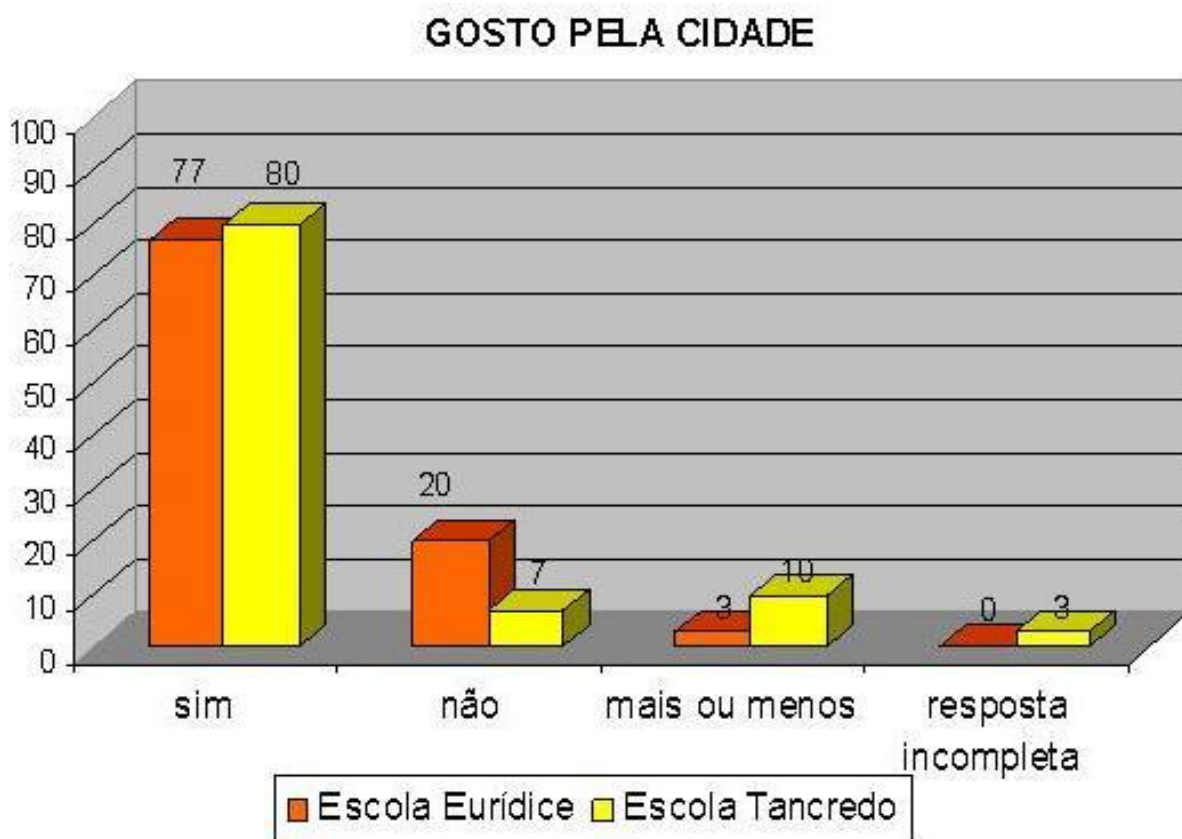


Figura 27: Gosto pela cidade  
 Fonte: Trabalho de campo. Alta Floresta D'Oeste em 2007.

#### A cidade na concepção dos alunos é:

“Um ambiente onde que as pessoas vivem, onde tem alguns comércios, onde que trabalham pessoas, outras pessoas vão lá e compram (...)” (A1).

“(...) lugar (...) onde tem hospital, (...) delegacia, (...) nossa segurança, (...) mercados, (...) lojas, escolas, (...) é um lugar onde tem os habitantes e que tem um lugar tipo assim para manter as necessidades das pessoas” (A2).

“(...) é onde as pessoas moram, é onde tem, ah, uma cidade é tipo uma comunidade de pessoas né”. (A3)

“Cidade é um lugar onde que as pessoas vivem, onde tem bastante lojas e mercados, bancos, acho que onde tem bastante pessoas” (A4).

Os alunos afirmam que uma cidade precisa ter: *escola, hospitais, lazer, diversão, bancos, mercados, farmácias e lojas*. O que se pode inferir através das falas dos alunos é que a cidade é um complexo de edifícios e pessoas, lugar onde contempla nossas necessidades

mais reais, entre outros. Nesse espaço complexo a pessoa tende a se encontrar ao relacionar-se com o ambiente citadino. O que pode ser claramente percebido:

“É aqui que fica meus amigos, eu vou pros lugares que eu conheço e se eu fosse pra outra cidade, eu ia lá pra lanchonete eu ia ficar lá só olhando as pessoas chegar, ai se eu vou à sorveteria, eu conheço elas e ai vejo elas, agora se eu vou lá e não conheço ninguém, daí eu fico lá sentada, daí é chato, né?” (A3).

Os alunos também apontam algumas lacunas e necessidades no espaço urbano, a saber:

“Asfaltar as ruas”, “tem que abrir mais ruas”, “ta faltando solidariedade”, “diversão” (A4).

“Falta é ordem”, “mais oportunidade, aqui ninguém se forma, aqui o pessoal estuda e quem quiser se formar tem que pegar o ônibus e sair pra estudar numa faculdade pra fora”, “mais divertimento”, “lugares para festas” (A2).

“Aqui poderia ter tipo o sítio do Nério, tipo um espaço aberto para ver os animais”. “Gerar mais emprego”, “menos violência”, “construir mais escolas”, “mais uns dois hospitais públicos, alguns centros de saúde”, “mais creches”, “construção de um parque na praça” (A1).

“Estação de esgoto”, “hospital” (A3).

A Tabela 14 mostra os resultados do questionário quanto às maiores necessidades da cidade no olhar dos alunos. Para os alunos da escola Tancredo, a maior necessidade da cidade está em melhorar a educação e asfaltar as ruas. Vale ressaltar que os alunos desta escola moram nas mediações desta e neste bairro apenas a rua principal é contemplada com asfalto, e o melhorar a educação talvez seja no sentido de que esta é a única escola da área urbana que não possui quadra de esportes coberta. Interessante é que um grande percentual de alunos afirma faltar mais solidariedade e honestidade (15%). Para os alunos da escola Eurídice as maiores necessidades da cidade está em local de lazer, diversão/parques (32%), outros expressam ainda desejo em viver numa cidade verticalizada (9%).

**TABELA 14: OCORRÊNCIA DE RESPOSTAS QUANDO PERGUNTADO SOBRE O QUE ESTA FALTANDO NA CIDADE**

O que falta na cidade	Escola Tancredo	Escola Eurídice
Prédios	-	9%
Hospital	5%	5%
Faculdade	-	5%
Diversão/parque	15%	32%
Nada	-	5%
Melhorar as ruas/asfalto	17%	5%
Empregos	-	5%
Melhorar a educação	18%	7%
Diminuir a poluição	5%	-
Prefeito	5%	-
Solidariedade/honestidade	15%	-
Outros	15%	22%
Resposta incorreta	5%	5%

Fonte: Trabalho de campo. Alta Floresta D'Oeste, 2007.

Mesmo dentro da cidade há uma diferença grande nos referenciais dos alunos, percebe-se uma disparidade em relação as maiores necessidades, enquanto uns querem diversão e lazer, outros querem melhorias no quesito educação e infraestrutura. São compreensões e dimensões diferentes enquanto necessidades para a cidade. Nesta mesma direção pedi como seria a cidade dos seus sonhos, as respostas foram diversificadas:

“As coisas fossem mais baratas, os rios menos poluídos, tivessem mais árvores, as ruas fossem asfaltadas esses bairros, que as pessoas não morassem nesses brejos, eu acho que é só” (A4).

“A cidade dos meus sonhos não existe não, (risos)”. Mas, continua dizendo: “Olha, o cotidiano tipo assim, as coisas que a gente faz continuaria normal, trabalhar de segunda a sábado, só que teria mais festas, um balneário igual ao Sítio do Nério, lugares onde pudesse todas as sociedades, todos os tipos de gente, todos são iguais, pobre ou rico, ou mal falado ou não, entendeu? Um lugar onde todos pudessem ser iguais”! (A2).

“Uma cidade sem esses lugares..., esses espaços assim que não tem estrada, porque tem que da volta muito grande” (A1).

“Pontos turísticos, tipo o Cristo Redentor, porque eu nunca fui lá, né? A estatua da liberdade, praia, eu queria, um parque de diversão também porque não tem” (A3).

A cidade dos sonhos também recebe dimensões diferentes, dependendo do contexto em que cada um encontra-se inserido. O A1 idealiza uma cidade em que todas as suas ruas estejam interligadas, facilitando o acesso aos diferentes espaços da cidade, o aluno também aponta a necessidade de meio de transporte para locomover às pessoas na rotina do seu dia-a-

dia de forma mais rápida e segura. Ele vê essa necessidade principalmente para com as pessoas do bairro Princesa Izabel, bairro em que mora. Vale ressaltar que é deste bairro que se desloca o maior número de pessoas para trabalhar nos demais bairros da cidade. Sonha ainda com um espaço para a população se reunir, se encontrar. A A4 se reporta a um lugar com menos desigualdades, ou seja, sonha com um mundo onde todos tenham direitos de ir e vir, numa relação sem conflitos com o meio ambiente. O desejo por um mundo sem desigualdades sociais também aparece na fala da A2. Já a A3 sonha com uma cidade que contemple as necessidades de lazer e diversão.

De acordo com os relatos apresentados, há uma profundidade e riqueza das informações registradas vindas do que pensam, vivem e sentem os alunos, e estas precisam ser refletidas e discutidas para a construção do conhecimento geográfico no contexto escolar. Percebe-se a relação de desejos e necessidades do aluno para com o espaço escolar, entretanto, alguns fatores relevantes para a aprendizagem precisam ser mais refletidos como: o dinamismo e o diálogo, pois, são essenciais para a aprendizagem, como também a compreensão da realidade onde se encontram inseridos.

Os alunos não são homogêneos, ao contrário, cada aluno tem a sua história, vivem relações diferentes em contextos diferentes, por isso, não há como abraçar uma mesma atitude, os mesmos conteúdos para todos. Deste modo, o que acontece em uma escola é diferente do que acontece em outra, pois cada cotidiano escolar é singular e diferenciado, já que cada aluno/sujeito que o compõe vivencia o seu lugar, o seu espaço, as suas relações, as suas experiências de um sentido que lhe é próprio. Essas díspares formas de viver esse espaço pelos indivíduos que o organizam, se apresenta nas culturas, valores, opiniões, desejos e conflitos, conforme apresentados nas falas dos alunos. Daí a necessidade de trabalhar em sala de aula para além do livro didático, materializando os conteúdos curriculares na prática, vivência e experiência de cada aluno que pertence e contribui com a organização de um determinado espaço geográfico.

## **5.6 Experiências geográficas da cidade**

Este item dialoga com o processo de ensino e aprendizagem. Com este objetivo busquei as experiências e os conhecimentos dos alunos, referente à sua cidade para entender *se e como* o professor pode utilizá-las na construção do conhecimento geográfico. Para fazer esta análise, realizei três atividades didáticas com os alunos. A seqüência didática foi realizada no mês de dezembro de 2007, durante as aulas de Geografia. Esclareci aos alunos que estava realizando uma pesquisa no sentido de identificar possibilidades didáticas para trabalhar com a cidade no ensino de Geografia, portanto não estava ali para avaliá-los e não havia certo ou errado nas atividades e que a participação de todos, do mesmo modo que a seriedade na produção das atividades que seriam desenvolvidas, era de extrema importância para a realização deste trabalho. Todos os alunos das quatro salas colaboraram e no final desta etapa tinha em mãos 189 produções feitas pelos alunos. Sendo 71 produções referentes à primeira atividade, 42 atividades da segunda parte e 74 atividades da última parte.

As atividades foram elaboradas a partir do diálogo que constituí com o livro *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*, organizado por Castrogiovanni (2000). No decorrer do livro, os autores fazem uma crítica sobre a memorização de dados, as fastidiosas reproduções de mapas, apresentando discussões pertinentes à apreensão e compreensão do espaço geográfico, tendo como referência o trabalho pedagógico e as teorias de aprendizagem, em relação à formação de conceitos. Sugerem atividades envolventes e significativas, tornando a apreensão e a compreensão do ensino de Geografia mais dinâmico. O livro procura nos mostrar as várias formas de se apresentar aos alunos a definição de espaço geográfico, entre elas, com a descoberta do cotidiano dos alunos. Para os autores o estudo do espaço geográfico local pode ser transporte para o entendimento das escalas maiores, como o país e o mundo.

### **5.6.1- Encontrando e se encontrando na área urbana**

*Em que consistia a atividade e como se desenvolveu*

Consistiu na identificação pelos alunos de determinados lugares dentro da área urbana. Com esta atividade quis verificar as lacunas e as aproximações em pensar e localizar espacialmente utilizando-se de conceitos de orientação e localização, partindo dos espaços de



participativos aos tímidos e indisciplinados. Conforme Figura 29, a dinâmica consistia em frases elaboradas por mim (APÊNDICE F) e que também serviram para conhecer mais o que pensam e sentem os alunos em relação a sua cidade. Os alunos sentados em círculo próximos uns aos outros, ao som de uma música iam passando a caixinha com as frases e na pausa da música, quem estaria com a caixa retirava uma frase, lia, e a completava.

### Escola Tancredo



### Escola Eurídice



Figura 29: Dinâmica completando frases

Fonte: Trabalho de campo, Alta Floresta D'Oeste em dezembro de 2007.

Foto: Sandra Gallo.

Após a referida atividade, solicitei que se organizassem da forma que achassem melhor para iniciar outra atividade. Antes de mais, entreguei duas folhas grampeadas para cada aluno, alguns sem entender o que era, perguntavam: o que vamos fazer com isso? Outros: é a nossa cidade, olha aqui o *redondo*<sup>22</sup>! Muitos nem quiseram saber de explicações, foram logo completando as questões. Com o mapa da área urbana fixado no quadro, expliquei em que consistiam as atividades. Durante a realização das mesmas, fiquei monitorando para que todas as atividades fossem desenvolvidas. Por se tratar de uma atividade diferente, os alunos ficaram agitados e empolgados, alguns ficaram reticentes, de modo que percebi suas dificuldades no desenvolvimento da atividade, precisando de ajuda, ora de um colega, ora minha. Alguns alunos não apresentaram dificuldades, desempenharam a tarefa com desenvoltura e satisfação, concluindo antes do término do tempo disponível. No que se segue, apresento os resultados das perguntas de 1 a 7 desta atividade desenvolvida por 71 alunos (5ª B, 6ª A, 6ª C e 7ª A) conforme Tabela 15.

<sup>22</sup> Redondo é um bairro que tem seu traçado em forma de círculo, e o centro deste bairro é uma praça redonda, conhecida por todos como a Praça do “redondo”.



## Apresentação e discussão dos resultados

**TABELA 15: ATIVIDADE ENCONTRANDO E SE ENCONTRANDO NA ÁREA URBANA**

Pergunta	5ª B - 6ª A - 6ª C - 7ª A													
	1		2		3		4		5		6		7	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Certo	63	88,8	48	67,6	22	40	28	39,5	62	87,2	30	42,3	52	73,2
Errado	8	11,2	23	32,4	33	60	32	45	6	8,5	26	36,5	3	4,2
Em branco	0	0	0	0	0	0	11	15,5	3	4,3	15	21,2	16	22,6
<b>TOTAL</b>	<b>71</b>	<b>100</b>	<b>71</b>	<b>100</b>	<b>55</b>	<b>100</b>	<b>71</b>	<b>100</b>	<b>71</b>	<b>100</b>	<b>71</b>	<b>100</b>	<b>71</b>	<b>100</b>

Fonte: Trabalho de campo. Alta Floresta D'Oeste, 2007.

***1- Pinte de cor vermelha, o lugar em que a sua escola encontra-se situada no espaço urbano desta cidade. Explique como você conseguiu encontrar a Escola.***

Dos 71 alunos que participaram desta atividade, 88,8% conseguiram localizar sua escola, 11,2% não conseguiram localizá-la. As explicações dadas pelos alunos pela localização da escola são pontos de referência: para os alunos da escola Tancredo, a justificativa por ter localizado a escola está na localização do Quartel da Polícia Militar - uma quadra ao norte da escola, os alunos da escola Eurídice justificaram que localizaram devido, o Posto Tigrão - uma quadra ao norte da escola, a Praça - localizada a duas quadras a sudeste da escola e alguns alunos, pelas avenidas, também surgiu respostas: **“localizei porque eu encontrei a rua da escola”**. Ressalto que os 11,2% dos alunos que erraram pintaram uma quadra próximo à localização real e também explicaram que haviam encontrado pelo ponto de referência.

***2- Localização de determinado ponto em relação à escola. Para os alunos da escola Tancredo: O quartel da Polícia Militar encontra-se em qual direção em relação à Escola Tancredo. Explique a sua resposta. Para os alunos da escola Eurídice: A antiga TELERON encontra-se em qual direção em relação à escola Eurídice. Explique a sua resposta.***

Quanto a esta atividade 67,6% dos alunos localizaram corretamente. Destes, apenas 16,6% justificaram com respostas consideradas corretas - utilizando-se dos pontos cardeais, 64,6% não justificaram, 18,8% justificaram com respostas que não atenderam à expectativa: **“porque a escola está na frente”, “a escola está atrás”**. E 32,4% dos alunos não acertaram a questão.

***3- Localização da escola em relação a determinado ponto de referência. Para a Escola Tancredo: A escola Tancredo encontra-se em qual direção em relação à***

***Escola J.K. Explique a sua resposta. Para a escola Eurídice<sup>23</sup>: A Escola Eurídice encontra-se em qual direção em relação ao Posto de Gasolina. Explique a sua resposta.***

Apenas 40% dos alunos conseguiram responder corretamente a esta questão. Das respostas corretas 9,1% dos alunos justificaram utilizando-se dos pontos cardeais, 27,2% dos alunos não apresentaram uma justificativa aceitável: **“porque fica na avenida tal”, “porque tá atrás da escola”**, e 63,7% não apresentaram nenhuma justificativa. 60% dos alunos não acertaram a resposta, sendo a resposta correta: *nordeste para os alunos da escola Tancredo e sul para a escola Eurídice.*

***4- Sabendo que o Banco do Brasil localiza-se na Avenida Brasil, encontre-o na planta, pintando-o de amarelo. Explique como você conseguiu localizá-lo.***

Somente 39,5% dos alunos conseguiram localizar o Banco do Brasil. E destes, 82,2% apresentaram justificativas aceitáveis: **“porque é próximo a Praça do Centro”, “fui localizando as quadras a partir da Praça”**. 45% localizaram errado, entretanto, pintaram próximo a quadra em que o Banco se situa. 15,5% dos alunos deixaram a questão em branco. Os alunos que deixaram esta questão em branco, indaguei no ato da entrega das atividades: *você não vai responder a esta questão?* As respostas foram: **“eu não consegui achar não”, “tá muito difícil”**, então sentava com o aluno para ajudá-lo de modo que percebi as suas dificuldades em pensar, espacialmente a questão norte, sul, leste e oeste.

***5- Para a escola Tancredo: Imagine que você esteja saindo da sua Escola e resolve dar um passeio pela Praça Castelo Branco. Para a escola Eurídice: Imagine que você esteja saindo da sua Escola e resolve dar um passeio pela Praça Aurélio Stédile. Trace com um lápis vermelho na sua planta da cidade, o caminho para chegar até o local. E escreva o percurso, empregando a Rosa dos Ventos e empregue também a lateralidade: direita e esquerda.***

87,2% dos alunos fizeram o traçado corretamente. Destes, apenas 9,6% escreveram o percurso utilizando-se dos pontos cardeais e da lateralidade, 12,9% não apresentaram nenhuma resposta, 32,3% apresentaram respostas que não atenderam às expectativas: **“vou reto depois viro a direita”, “ela é localizada na direita”, “eu viro na esquina do Ventura e viro e vou reto”, “pela Avenida Brasil”** e 45,2% apresentaram respostas consideradas aceitáveis, utilizando ora os pontos cardeais, ora a lateralidade, 6% digo que não conseguiram

---

<sup>23</sup> Esta atividade não foi desenvolvida com os alunos da 6ª C da escola Eurídice.

fazer o traçado, pois o fizeram por um itinerário que não condiz com o percurso, dando voltas desnecessárias para chegar ao local solicitado e 3% deixaram em branco.

*6- Sabendo que o supermercado Portus situa-se na Avenida Rondônia com a Avenida Rio de Janeiro, localize-o no mapa pintando-o de marrom.*

42,3% dos alunos localizaram corretamente o supermercado Portus, 36,5 não localizaram corretamente e 21,2% deixaram a questão em branco. Dentre os que localizaram, algumas localizações estavam erradas, a fizeram pintando uma quadra próxima ao supermercado.

*7- Encontre a Prefeitura Municipal da cidade e pinte-a de azul. Foi difícil encontrá-la? Por quê?*

73,2% dos alunos conseguiram localizar a Prefeitura Municipal, 4,2% não conseguiram localizá-la e 22,6% não responderam a esta questão. A maioria dos alunos que acertaram esta atividade afirmaram não ter sido difícil localizá-la: “é que eu sabia onde ela se localiza”, “fica perto do redondo”, “em frente a Praça Aurélia Stédili”, também apareceu respostas do tipo: “sim, pois eu nunca tinha ido lá”, esta resposta aparece tanto para os alunos que conseguiram localizar a Prefeitura como para os que não conseguiram localizá-la.

As atividades apresentadas acima tem como central a noção espacial e o uso de conceitos relacionados à cartografia. Os exercícios desenvolvidos mostram certas facilidades e ao mesmo tempo certas dificuldades dos alunos em pensar e localizar espacialmente.

A primeira questão mostra a facilidade com que a maioria dos alunos localiza . As escolas não estavam em destaque na planta da cidade apresentada aos alunos, contudo, havia um ponto de referência próximo, o que os ajudou a encontrá-la com bastante tranquilidade, uma vez que o aluno percorre este itinerário cotidianamente.

A segunda, a terceira e a quinta questão consistiam em orientação - usar os pontos cardeais, e no caso da quinta questão, a lateralidade, e pelas respostas apresentadas acima é possível perceber as dificuldades dos alunos na localização dos pontos cardeais e do uso do mesmo para fazer referência a determinados itinerários como também do uso da lateralidade direita e esquerda.

As questões quatro, seis e sete também consistiam em localização espacial. Na questão quatro, apenas 39,5% acertaram, entretanto, entre os que erraram, pintaram uma quadra no sentido leste ou uma quadra no sentido oeste e entre os que conseguiram localizar e

os que não conseguiram a justificativa foi terem encontrado com facilidade, pois “o Banco está próximo a Praça do Centro”. Na questão seis a maioria dos alunos conseguiu localizar-se, entre os que erraram, também houve uma pequena margem de erro quanto ao pintar a localização do ponto solicitado, pintando uma ou duas quadras vizinhas, já a localização da Prefeitura Municipal, questão sete, um percentual de 73,2% localizaram corretamente, justificando ter sido fácil porque a Prefeitura fica próximo ao “redondo” – Praça Aurélia Stédili.

Autores como Almeida e Passini (2002:9) me ajudam a compreender esta dificuldade apresentada pelos alunos quando afirmam que “as crianças nem sempre compreendem os conceitos espaciais usados pelos adultos”. A autora ilustra essa afirmação com um exemplo extraído do próprio contexto escolar quando um aluno não compreendia que uma determinada localidade poderia estar no sentido sul e ao mesmo tempo no sentido norte. Este trabalho confirma a forma estática em que os conceitos atinentes ao conhecimento de espaço são trabalhados em aula.

Se considerarmos que a compreensão geográfica perpassa ao domínio espacial, conforme afirma (Almeida e Passini, 2002; Simielli, 1999) é preocupante perceber que apesar dos conceitos que proporcionam conhecimentos e habilidades para a análise geográfica ter início nas séries iniciais – primeiro ciclo - ou pelo menos, faz parte da proposta dos PCNs e também do conteúdo curricular para as séries iniciais, os alunos que estudam o terceiro ciclo do Ensino Fundamental ter dificuldade com a questão espacial. Contudo, ressalto que a dificuldade maior dos alunos nesta atividade se deu no sentido da orientação, e da localização de determinados pontos menos conhecidos pelos mesmos dentro da cidade, o que dialoga com a pesquisa de Cavalcanti (2003) onde a pesquisadora identifica que os alunos dessa idade escolar descrevem lugares e caminhos com bastante dificuldade, utilizando gestos e pontos de referência mais familiares. Esses resultados me levam a re-pensar as aulas de Geografia.

Almeida e Passini (2002) discorrem no decorrer do livro “O espaço geográfico: ensino e representação” no sentido de desenvolver o domínio e o pensar espacial pelos alunos no sentido da reversibilidade, colocando em pauta três aspectos fundamentais a serem considerados: “o desenvolvimento da concepção da noção de espaço inicia-se *antes do período de escolarização da criança*” (p. 11), ou seja, o conhecimento espacial vai sendo adquirido ao longo do desenvolvimento da criança. O segundo ponto refere-se ao conhecimento do espaço relacionado à situação sociocultural da sociedade, pois, a

organização social do espaço dá-se “através do trabalho que, por ser um ato social, leva a transformações territoriais para a construção de espaços diferenciados conforme os interesses de produção [...]” (p.12) assim, exige uma visão crítica e consciente do seu espaço social, além do deslocamento e ambientação das pessoas, e, o terceiro ponto diz respeito à relevância da escola no domínio e aprendizado desses espaços.

Com base nestas autoras, quero destacar que o indivíduo vai desenvolvendo sua concepção de espaço nas suas relações cotidianas desde seu nascimento, conforme estudos de Piaget, pois as pessoas desde a tenra idade se deslocam para múltiplos lugares dentro do seu cotidiano, seja para ir a escola, ao supermercado, a sorveteria, ao trabalho, entre outros, assim, ao iniciar seus estudos escolares o aluno já possui conhecimentos sobre os referenciais espaciais. Estas questões são importantes na preparação pela escolha de alternativas para dinamizar a compreensão e aprendizado dos alunos, proporcionando-lhes meios de compreensão espacial por conceitos geográficos. É extremamente conveniente a discussão das autoras no reconhecimento da necessidade de compreensão a partir dos espaços próximos para os mais longínquos. Conseqüentemente, o aluno entenderá de modo mais claro a localização dos espaços estudados e suas formas de representação, bem como a localização sócio-espacial do mundo em que mora.

Os livros didáticos não apresentam figuras, mapas e ilustrações sobre a cidade ou o bairro que os alunos estudam, o que dificulta a compreensão do próprio espaço/lugar em que os alunos encontram-se inseridos, pois, a realidade estudada é na maioria das vezes referente a outro lugar, às vezes, desconhecido para muitos, ou, sem importância alguma. Esses conhecimentos preliminares – senso comum, conforme as localizações dos espaços conhecidos pelos alunos: Escola, Banco, Prefeitura, Supermercado e Praça devem ser aproveitados na elaboração sistemática do conhecimento científico, pois de acordo com Almeida e Passini (2004:18) “geralmente, o aluno não tem domínio do todo espacial e usa *pontos de referência elementares* para a localização e orientação”. As atividades desenvolvidas pelos alunos, por estarem relacionados com os espaços de sua experiência, apresentaram bons resultados para a maioria dos alunos, os que apresentaram dificuldades na localização de determinados pontos dentro da planta da área urbana, pode ser concluído que se deu em função do desconhecimento do local: “**foi difícil porque eu nunca fui lá!**”. Os resultados demonstram que, a cidade, enquanto lugar de vivência dos alunos é ponto de partida para compreensão geográfica, no sentido de construção das noções de lateralidade, referência e orientação espacial.

A partir da descoberta do seu cotidiano o estudo do espaço geográfico local pode ser transporte para o entendimento das escalas maiores, como o país e o mundo, como discute Castrogiovanni (2000) e Silva (2006), pois pensar e compreender o real é imperativo na leitura e compreensão do espaço em que vivemos como para a formação da cidadania do aluno.

### 5.6.2 A minha cidade

#### *Em que consistia e como se desenvolveu*

Consistiu basicamente em apreender as imagens, as concepções, o olhar do aluno em relação à cidade, abordando como o conceito de cidade é elaborado pelos mesmos, nas quais se verificaria se e como emergiriam possibilidades da cidade enquanto objeto pedagógico para o ensino.

A aula iniciou com a dinâmica “Dança da cadeira: ninguém pode ficar de pé” (APÊNDICE G). Nesta, todos os alunos dançam ao redor das cadeiras e quando pausa música todos devem sentar, e assim, continuamente até sobrar uma cadeira, em que pretendia desenvolver a descontração além de solidariedade e união entre os alunos (figura 30).

**Escola Tancredo**



**Escola Eurídice**



Figura 30: Dinâmica dança da cadeira: ninguém pode ficar de pé  
Fonte: Trabalho de campo, Alta Floresta D'Oeste em dezembro de 2007.  
Foto: Sandra Gallo.

Após, pedi que retornassem as carteiras da forma que achassem mais conveniente para desenvolver a atividade, antes, porém, deixei que comentassem a respeito da brincadeira. Perguntei o que tornou possível chegar ao final da brincadeira sem que ninguém saísse e nem

ficasse em pé, e todos começaram a falar ao mesmo tempo: “a união”, “ajuda”, “apoio”. Assim, com um clima de alegria e descontração entreguei a atividade (APÊNDICE D.1) para cada dois alunos, entretanto, talvez pela falta de costume em pensar com o outro, alguns preferiram fazer atividade individualmente.

Na folha entregue aos alunos, havia uma foto aérea de parte da área urbana. A atividade consistia em escrever sobre “a minha cidade”, era preciso dizer aos alunos “a minha cidade” e não “a cidade”, pois suspeitei que “a cidade” poderia sugerir o lugar “dos outros” e não “o seu lugar”.

É preciso ressaltar a dificuldade que muitos alunos tiveram em escrever: uns queriam saber quantas linhas precisavam ser escritas, outros não sabiam o que era para escrever, então pedi que pensassem na cidade em que moram, dos lugares que freqüentam, das coisas que gostam e das coisas que não gostam e porque gostam ou deixam de gostar, e depois disso, que colocassem no papel e que não havia certo ou errado, nem havia uma quantidade de linhas para escrever.

#### *Apresentação e discussão dos resultados*

Os elementos que compõem os textos produzidos pelos alunos mostram que os mesmos percebem que a cidade é muito mais que um espaço físico, emaranhado de construções. A cidade é uma arena de relações sociais, portanto, contém materialização de modos de vida, compreendendo cada indivíduo peça inclusa de sua paisagem. A cidade aparece nos textos escritos pelos alunos com características diversificadas, sendo possível separá-los em: cidade em transformação, cidade como lugar-cotidiano e cidade e o espaço social (Tabela 16).

**TABELA 16: A CIDADE NO OLHAR DOS ALUNOS**

<b>Cidade vista pelos alunos</b>	<b>%</b>
Cidade em transformação	24
Cidade como lugar-cotidiano	52
Cidade e o espaço social	24
<b>Total</b>	<b>100</b>

Fonte: Trabalho de campo. Alta Floresta D'Oeste, 2007.

**A cidade como lugar-cotidiano:** Para a maioria dos alunos (52%), a cidade está relacionada aos lugares mais próximos de seu dia-a-dia, das relações cotidianas: *trabalho; estudo; lazer, espaços simbólicos; espaço das relações; construção da afetividade, identidade, desigualdade, diferenças*. São as relações pessoais, as experiências que dão

significados a esses lugares, seja ele, positivo ou não. A cidade vista como lugar-cotidiano está implícita na maioria dos textos, vejamos:

“Essa cidade não é só minha, é de todos. Na nossa cidade existe 2 praças uma se chama praça castelo branco e a outra se chama Aurélia stédili. E também está inaugurando uma pista de *skate* tem três gramado, tem duas quadra de futebol. E também existe um colégio tão bonito e legal como o colégio Eurídice [...]” (7ª A).

“Eu acho que se a cidade fosse mais grande seria cheia de ladrões bandidos aqui é bom eu tenho amigos é divertido aqui eu conheço” (6ª A).

“Estão construindo uma pista de *skate* livre para todos brincar livremente” (6ª A).

“É legal tem muitas coisas bonitas principalmente as escolas nossas casas e nosso bairro, nos gosta muito da nossa cidade. [...] A praça é o lugar mais bonito dessa cidade, dia de natal eles enfeitam bem bonita” (5ª B).

“É uma cidade calma sem violência mais algumas vezes dão alguma briga, a minha cidade é pequena e melhor do que aquelas metrópoles grandes como São Paulo, rio de Janeiro, etc.” (7ª A).

“A minha cidade é um lugar bom para se crescer sem muita violência no transito. É um lugar calmo, tranqüilo a onde pode brincar na rua apesar de ter pouco lazer eu ainda me divirto muito porque foi aqui que eu nasci [...] é gostoso morar aqui perto dos meus amigos e da minha família” (7ª A).

“A tranqüilidade daqui é muita, a hospitalidade do povo daqui supera a de muitas cidades, fazendo essa ser a cidade ideal para quem quer descansar” (7ª A).

**A cidade em transformação:** 24% dos alunos ao escrever sobre a cidade o fizeram destacando sua dinâmica espacial. A cidade em transformação mostra uma organização social dinâmica e mutável, englobando diferentes campos de atuação humana: econômica, política e social, conforme se pode observar nos fragmentos abaixo:

“Quando minha mãe e meu pai chegaram não tinha estrada era só mato quase não tinha casas a escola era tipo uma casa tinha só três salas que estudavam 1ª, 2ª, 3ª série, e os rios não eram poluídos e agora tem poluição e não tinha desmatamento agora os animais estão morrendo com a poluição” (5ª B).

“A cidade de Alta Floresta está sempre linda e cada vez mais mudanças, como as mudanças do colégio daqui o eurídice era um colégio feio não tinha quadra tanpada não tinha escola bonita” ((6ª A).



“Como a nossa cidade foi aumentando os problemas também aumentaram, a nossa cidade precisa de união para ter um futuro melhor” (6ª C).

“A cidade tem bastante comércio e é bom porque dá um monte de emprego nela. [...] a amigos que conhece e ajuda a deixar a cidade sempre limpa e o prefeito esta fazendo asfalto nas ruas de terra e tem que ajudar para ser todo mundo feliz” (7ª A).

“Esta cidade começou de repente por causa das eleições quando o Vantuil se elegeu para prefeito mudou um pouco nas eleições ele disse que iria renovar as escolas iria fazer quadra tampada iria fazer asfaltos pontes e que ajudaria com os problemas bocais com a visão das pessoas, começou a fazer igrejas novas até uma pista de *skate* fizeram informática de computadores. Fizeram “*saiber*” cafés, mas só que tem que pagar para fazer algumas coisas” (6ª A).

“A cidade mudou muito depois que o Lula assumiu na presidência como a pista de *skate* o supermercado América e as ruas asfaltadas reformaram as escolas construíram o ginásio esporte, construíram o posto Brasil, plantaram mais árvores na praça, construíram pontes nas linhas e estão abrindo estradas na linha 42, 5, puxaram energia para as casas” (6ª A).

“Minha cidade é bonita e cada vez mais grande tão construindo prédios e mais casas e lojas bonitas” (5ª B).

Os alunos mostram uma cidade com predominância das paisagens geográficas, como casas, ruas, praça, comércios, na perspectiva de Milton Santos “despindo a roupa da Natureza e vestindo a roupa da Técnica. A Cidade, é objeto inteiramente histórico, impondo a idéia de um tempo humano, um tempo fabricado pelo homem, tornando-se possível tratá-la de forma empírica, contábil, concreta” (SANTOS, 1994).

**A cidade e o espaço social:** 24% dos alunos ao se reportar a cidade em seu texto destacaram com maior ênfase, elementos sociais da cidade, como exemplo, *desemprego, violência e criminalidade, poluição, saúde, educação, desigualdade social, corrupção e lazer*, a saber:

“[...] aqui na nossa cidade só falta algumas coisas como: asfalto mais remédios, hospitais mais melhor, mais lugares para se divertir com a família e também falta solidariedade compreensão e atendimento ao próximo” (7ª A).

“Se eu fosse a prefeita eu deixaria os pobres trabalhar. Essa cidade precisa ter mais casas noturnas, empregos, aumentar a bolsa família, ter lojas com objetos da serviço” (7ª A).

“Falta prédio no redondo, na biblioteca ta faltando livro, as pontes da linha esta quebrada, tem arrumar e fazer mais ponte na onde tem enchente” (6ª C).

“Nós achamos injusto o que o Carlão de Oliveira fez com o povo de Alta Floresta, roubou 70 milhões dos cofres públicos. Muitas pessoas falam que ele consertou

braço de um perna de outro pessoa, soque ele fez tudo isso foi com o dinheiro do povo, nós achamos injusto” (6ª A).

“A nossa cidade não tem muitos lugares para se divertir, o parquinho da nossa cidade o prefeito mandou tirar e só roubam o dinheiro da nossa cidade” (6ª C).

“A nossa cidade precisa mudar a saúde, a educação que esta péssima, precisa mudar por que senão o que vai virar Alta Floresta uma porcaria. A nossa cidade de educação esta péssima precisa mudar e para mudar precisamos da ajuda do prefeito, dos policiais para ponhar as crianças para andar certo porque tem menores de 18 anos que está fumando drogas, brigando, se for possível até matam os coitados as policcias e o próprio ladrão que roba que matam e fuma droga por isso precisamos de ajuda de alguém que quer que Alta Floresta cresça e melhora e para melhorar precisamos de ajuda” (5ª B).

“A nossa cidade é bonita, mas nós não sabe cuida do nosso meio ambiente, nós precisamos de colaborar, mas se não colaborar, vai virar uma cidade poluída” (5ª B).

Percebo uma forte relação na percepção do aluno para com a cidade com os depoimentos dos professores, mas também há forte relação com o livro didático, onde todos os conteúdos parecem ter sido elaborados a partir da realidade das grandes cidades, como aponta um aluno acima: **“a minha cidade é pequena e melhor do que aquelas metrópoles grandes como São Paulo, Rio de Janeiro”**, ou talvez aqui pudesse afirmar também a influência dos meios midiáticos e pelos fragmentos dos alunos, a violência nestas cidades parece ser a informação que mais circula em seu cotidiano.

Outro ponto a destacar é que alguns alunos demonstraram surpresa ao ver parte da representação do espaço urbano da cidade numa visão oblíqua: **“mas essa foto não é da nossa cidade”**, **“mas eu não imaginava que era tão grande assim”**, **“ela é linda”**. Não pretendo tecer maiores comentários sobre este assunto, no entanto, ele nos trás uma idéia de que a cidade enquanto todo não é trabalhado em aula.

Os alunos percebem a cidade como totalidade na perspectiva de Santos (1996). Para este autor o espaço geográfico é o “espaço banal”, espaço de todos os indivíduos, de todas as empresas, instituições, enfim, ele só entende o mundo como elemento maior, o espaço como uma totalidade, ou seja, é um espaço que acolhe a todos os indivíduos, não importando as suas classes, ele acolhe a todas as empresas, das maiores as menores; esse é o espaço banal na concepção de Milton Santos. E os alunos dentro das suas representações focam aquilo que é significativo para ele, os alunos partem da sua vivência, da cidade se transformando e também dos problemas sociais. Os alunos que vêem a cidade a partir dos problemas sociais provavelmente vivenciam algum problema na sua família ou ainda nas relações do grupo ao qual pertence.

Os alunos não são “tábuas rasas”, ou “lousa limpa” nas quais os professores vão preencher lacunas, eles trazem conhecimentos de fora da escola, são inúmeras as informações que os alunos e alunas estão sujeitos na atualidade e a cidade na sala de aula é vista como *outsider* ao aluno. Não é vista e nem trabalhada como algo pedagógico no processo de ensinar e aprender. O ensino de Geografia tem de aproveitar esse saber do aluno, para tanto é preciso que os professores interfiram na zona de desenvolvimento proximal de seus alunos, fazendo com que eles passem dos conglomerados vagos e sincréticos a formação dos conceitos.

### **5.6.3 A cidade de Alta Floresta D'Oeste daqui a dez anos**

*Em que consistia e como se desenvolveu*

Aqui o objetivo também consistiu em dialogar com a aprendizagem, portanto, a atividade pautou-se em provocar os alunos a representarem a cidade daqui a dez anos, identificando o “como” este espaço estaria organizado, provocando manifestações, análises e interpretações da formação do espaço e da construção de conceitos geográficos. A atividade parte da compreensão de que os estudos geográficos devem ir além do visível, para despertar o gosto e emoção dos alunos, considerando que a fala e a escrita não são os únicos meios de comunicação.

A aula iniciou com a dinâmica “passe o repolho” (APÊNDICE H). Elaborei algumas questões relacionadas às temáticas já estudadas por eles em aula: *problemas urbanos, localização, paisagem*. Sentados em círculo ao som musical o repolho ia sendo passado de mão-em-mão, e na pausa da música quem estivesse com o repolho tirava uma folha e respondia a questão<sup>24</sup> figura 31.

---

<sup>24</sup> Em todas as turmas sempre tem um ou dois alunos que se recusam a participar das atividades lúdicas. No início desta brincadeira, nas quatro turmas esse número foi bem maior, porém não insisti que participassem, mas escolhi entre eles, o que percebi mais tímido e o coloquei para cuidar do som. Ressaltamos que em meio à brincadeira os que não queriam participar entraram para o círculo, e ainda os que ajudaram com o som, no final pediram que também queriam pegar no repolho. Penso que essa dificuldade de entrosamento com o que é diferente advenha do pouco uso da mesma em sala, o aluno está acostumado a repetir sempre as mesmas coisas.

### Escola Tancredo



### Escola Eurídice



#### **FIGURA 31: DINÂMICA PASSE O REPOLHO**

Fonte: Trabalho de campo, Alta Floresta D'Oeste em dezembro de 2007.

Foto: Sandra Gallo.

A dinâmica consistiu em despertar nos alunos o prazer por estudar, por estar na escola e em aula de Geografia, além de conhecê-los nas dificuldades de estudar e aprender. Ao término da brincadeira, apresentei aos alunos um álbum de fotografias, contendo fotos antigas do início da formação da cidade e fotos atuais que mostram as transformações do espaço urbano.

Após momentos de diálogos sobre a dinâmica do espaço urbano disponibilizei aos alunos folhas em branco, réguas, borrachas e lápis de cor, no centro da sala. Orientados que a atividade consistia em usar da criatividade e imaginação, deveriam desenhar a cidade de Alta Floresta D'Oeste daqui a dez anos, sendo preciso pensar nas transformações e os possíveis problemas que a cidade poderá apresentar no ano de 2017, se achassem pertinente poderiam escrever frases nos desenhos.

De posse destes desenhos, o desafio foi analisá-los enquanto linguagem, portanto, rico em representações sociais pelos alunos, de modo que pudesse trazer contribuições ao processo de ensino e aprendizagem, tendo a cidade enquanto objeto pedagógico em ensino de geografia. O uso desta linguagem permite expressar o que se vê, sente e pensa sobre determinadas representações, agregando mensagens valorativas, afetivas e pessoais em relação à representação do mundo (BRASIL, 2001).

## *Apresentação e discussão dos resultados*

Trabalhar com desenho em aula permitiu resgatar uma das características no processo de ensino e de aprendizagem que é o aspecto do prazer e da ludicidade bem como a criatividade e o desafio, mostrando-se como uma importante força para fecundação do trabalho geográfico, detectando a compreensão e imagens que os alunos têm do espaço e do lugar onde moram.

As falas desenhadas dos alunos, assim como na escrita, assumiram uma integração dialógica, referenciando a uma cidade da utopia, da imaginação, das dinâmicas, das necessidades e das possibilidades humanas (Tabela 17). Nas linhas que se seguem apresento as atividades de uma forma geral, porém, alguns desenhos foram selecionados para melhor entendimento.

**TABELA 17: ALTA FLORESTA D'OESTE DAQUI A DEZ ANOS NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS**

A cidade daqui a dez anos	
Lugar e o cotidiano	46%
Problemas sociais - violência e segurança	5%
Organização sócio-espacial	26%
Meio ambiente	5%
Cidade virtual-imaginária	18%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

Fonte: Trabalho de campo, Alta Floresta D'Oeste em dezembro de 2007.

### **Lugar e o cotidiano-**

Nos desenhos dos alunos, o lugar-cotidiano ganha significações de espaço físico produzido ao longo do tempo - pela natureza e pelo homem, como também de uma construção singular, impregnada de simbolismo, idéias e sentidos produzidos por aqueles que o habitam, como palco de concretização das experiências e vivências que unem o indivíduo ao mundo, despertando sentimentos de identidade e de pertencimento no indivíduo. O lugar apresentado nos desenhos dos alunos mostra-se claramente como produto da construção de uma ligação afetiva: sujeito-meio em que vive.

A Praça Castelo Branco, a escola, a igreja, o bairro, a casa e centro de lazer ganharam destaque nos desenhos. A Praça aparece enquanto lugar favorável à convivência, de lazer e interação social e afetiva, esta aparece com mais frequência nos desenhos dos alunos da escola Eurídice. A escola, notadamente entre os alunos da periferia, aparece contemplada em

suas necessidades de infra-estrutura para atender os alunos em suas necessidades escolares. O desenho da Igreja aparece com frases: “*espero que no futuro nós tenha uma igreja melhor*”, ou “*a igreja era pequena e meio velha agora é nova e grande*”. O bairro aparece organizado para atender a comunidade que ali vive, este é destacado com mais frequência entre os alunos moradores do bairro Princesa Isabel, principalmente com suas ruas asfaltadas, com sinalização e maior número de construções, o interessante é que em uma das representações, aparece o desenho de um helicóptero e no verso da folha o seguinte texto:

“É a mudança daqui do bairro Princesa Izabel quando já construíram um *shop center* e as ruas asfaltadas com sinalização. E com um avião da prefeitura que leva todas as pessoas que precisam sair para outras cidades em estado de emergência” (6ª a).

Na simplicidade de seu desenho, o aluno clama por infra-estrutura e saúde para toda a população. A casa também é representada pelos alunos do bairro Princesa Isabel, aparecendo sobre o desenho o seguinte comentário: “**a minha casa era pequena e não tinha muitas janelas agora é grande e tem bastante janela**”, em outro desenho aparece as casas da COAB, o desenho chama atenção pelas cores fortes de canetinha em volta do traçado das casas, o colorido representa talvez mais alegria para com o espaço privado que é a casa, apresenta-se também bastante arborizada. Um fato me chamou atenção quanto à representação da cidade a partir dessa análise, em um desenho aparece representado um prédio de três andares, simbolizando um “presídio” e sobre o desenho aparece a frase; “presídio para meninos que não obedece os pais”.



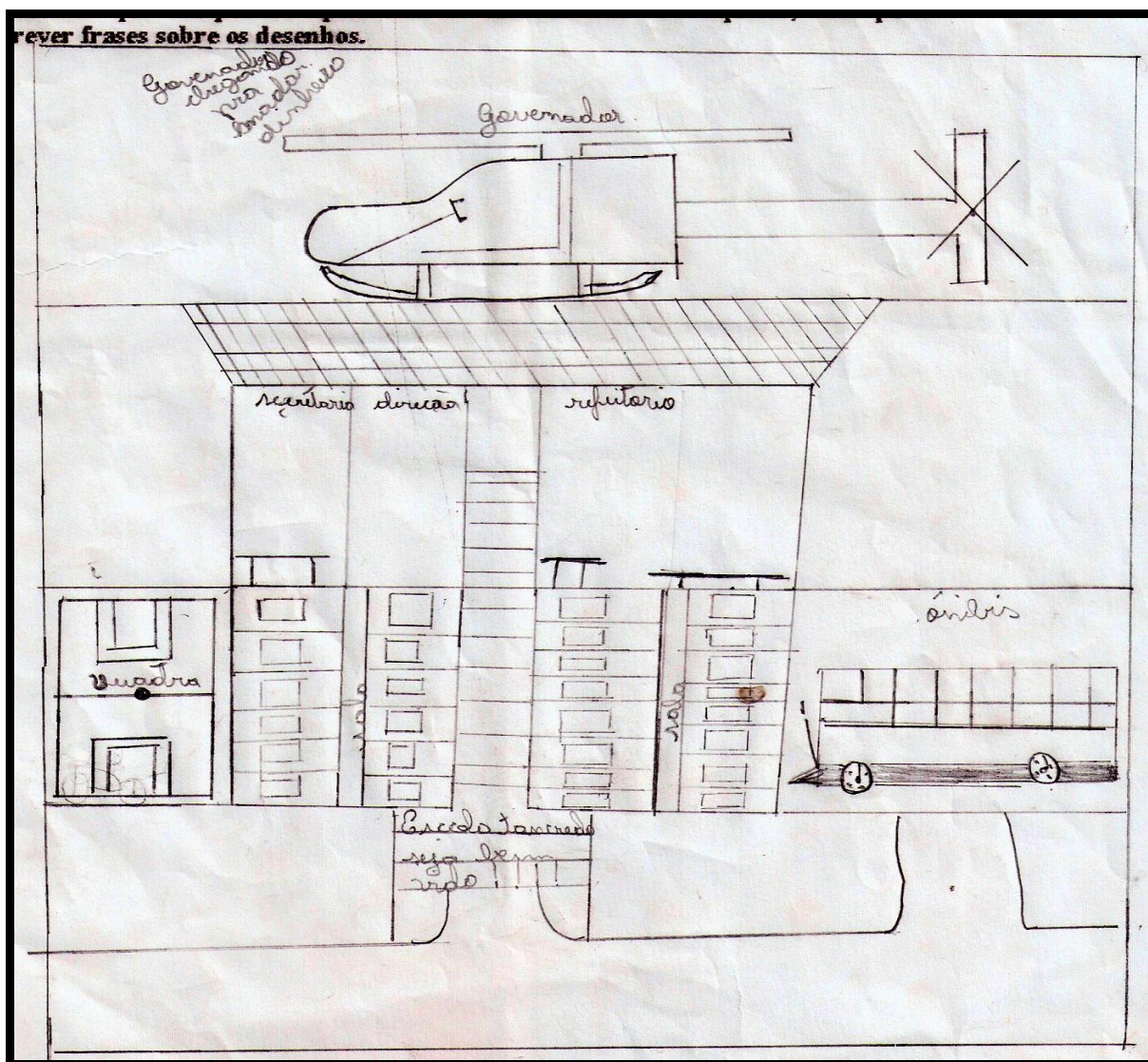


Figura 32: Representação da escola Tancredo  
Fonte: G. 13 anos e F. 11 anos, alunos da 5ª série B

O desenho dos alunos G. e F. da escola Tancredo, representa a escola onde estudam, o desenho contempla um número maior de salas de aulas do que possui de fato, porém percebi uma quadra esportiva descoberta e no centro do desenho um helicóptero e a seguinte frase: **“governador chegando pra mandar dinheiro”**. Provavelmente os alunos tentam retratar a escola que eles sonham e gostariam de construir. Certamente que o aluno está sentindo certas necessidades no ambiente escolar. Afirmo que essas necessidades são sentidas por todos os alunos desta escola, uma vez que ela aparece com bastante frequência em outros desenhos. O maior número de salas de aula reflete o desejo que a escola atenda a um maior número de alunos, no sentido de sentirem a necessidade e importância do estudo, como também uma quadra com cobertura, possibilitando o seu uso nos dias chuvosos e horários com temperaturas altas.

A partir de uma imagem aérea da cidade o desenho de W. e J. apresenta propostas para a melhoria da Praça do Centro. Também demonstram a vontade de ver este espaço implementado de parques e áreas de lazer. Algo que chama atenção dentro do desenho destes alunos é a questão da segurança, representada por uma casinha onde está escrito “guarda”. O valor atribuído à praça pelos alunos vai além da condição de um ambiente arborizado com jardim, sendo vista como espaço destinado ao lazer e diversão da população como um todo, pois no seu entorno nota-se um lugar reservado a estacionamento.

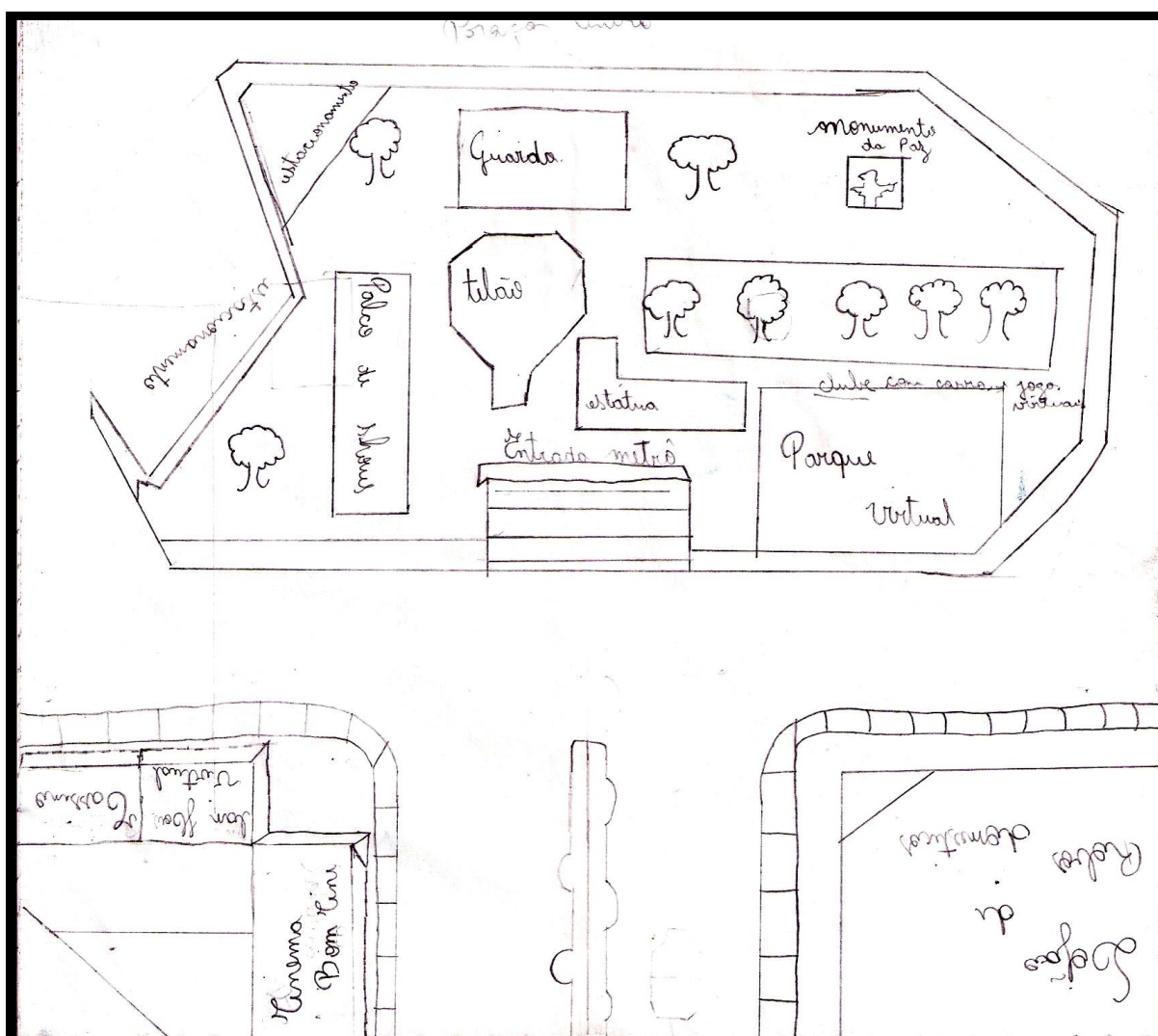


Figura 33: Representação da Praça do centro da cidade  
 Fonte: W. 12 anos e J. 14 anos, alunos da 7ª série A.

No desenho de D. da 5ª série B, na sua naturalidade, reivindica algo tão requerido pela população em geral do bairro Princesa Isabel: ruas asfaltadas, bairro este que possui apenas a sua avenida principal contemplada com asfalto. Por meio do desenho o aluno revela a



necessidade do asfalto para a comunidade, e talvez, queira reforçar através do seu desenho a importância dos sinais de trânsito na cidade, já que a mesma não possui, o que demonstra também preocupação com a segurança naquele cruzamento de ruas, pois neste espaço encontra-se a sua escola.

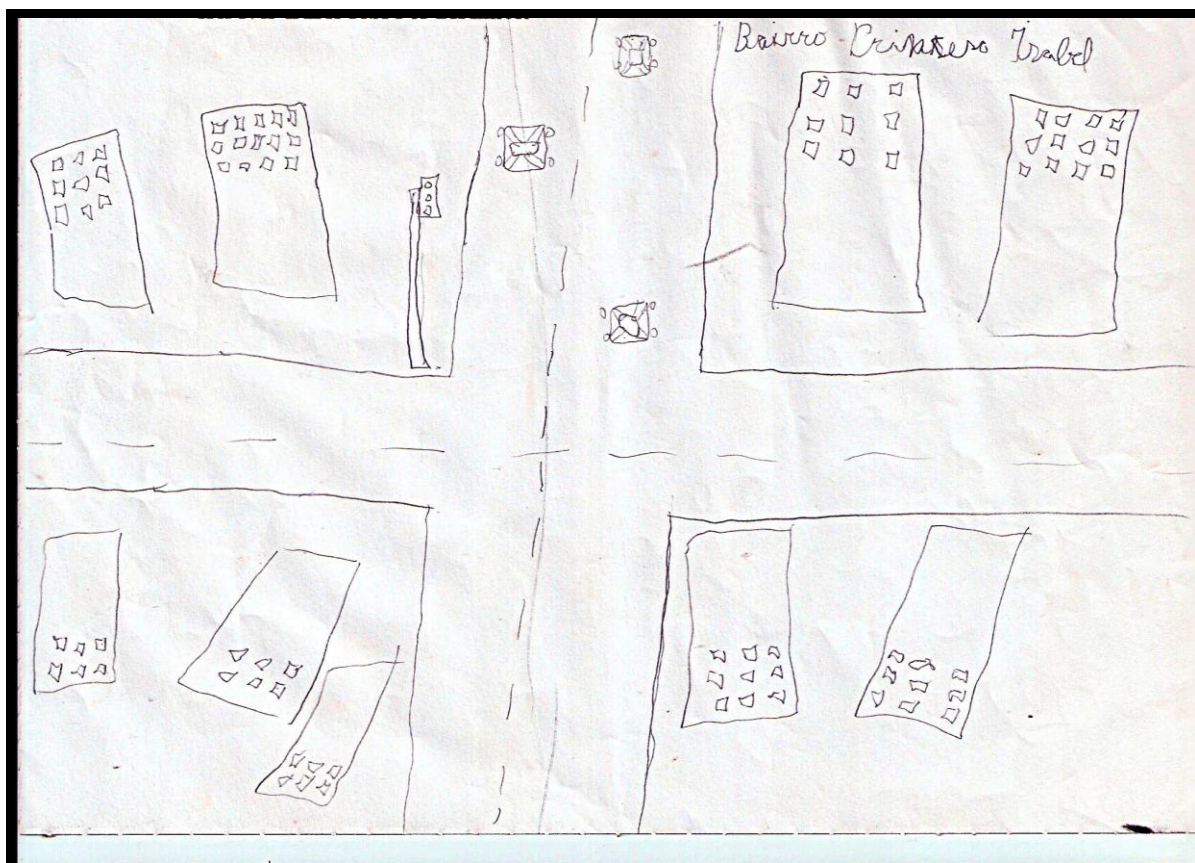


Figura 34: Representação do bairro Princesa Isabel.  
Fonte: Aluno D. 12 anos, aluno da 5ª B.

### **Problemas sociais - violência e segurança**

Dos alunos que participaram dessa atividade (5%) reproduziram a cidade enquanto um espaço com problemas sociais. Os desenhos representam um espaço urbano bem desenvolvido economicamente, com um centro comercial aparentemente bem estruturado, portanto, pelos desenhos os alunos mostram que os problemas sociais são oriundos da relação conflitante que se estabelece no espaço geográfico, que se cristalizam na apropriação e dominação, originando um sistema social em que uma classe produz e a outra domina, ocasionando deste modo, as desigualdades que são frutos das relações sociais, políticas e culturais de um determinado espaço.

Essas questões aparecem explícitas na figura do policial, seja em segurança área ou térrea, a imagem dos policiais talvez representa o desejo de maior segurança aos que vivem na cidade. No desenho de S. e D. da 6ª série C da escola Eurídice, se percebe uma cidade verticalizada. A imagem do aeroporto talvez seja o desejo de interligar o município aos demais de forma mais rápida, uma vez a cidade localiza-se distante da capital. Os alunos atacam diretamente um aspecto caro à nossa atual sociedade: o aumento crescente da violência, retratada em seu desenho com a presença de policiais.

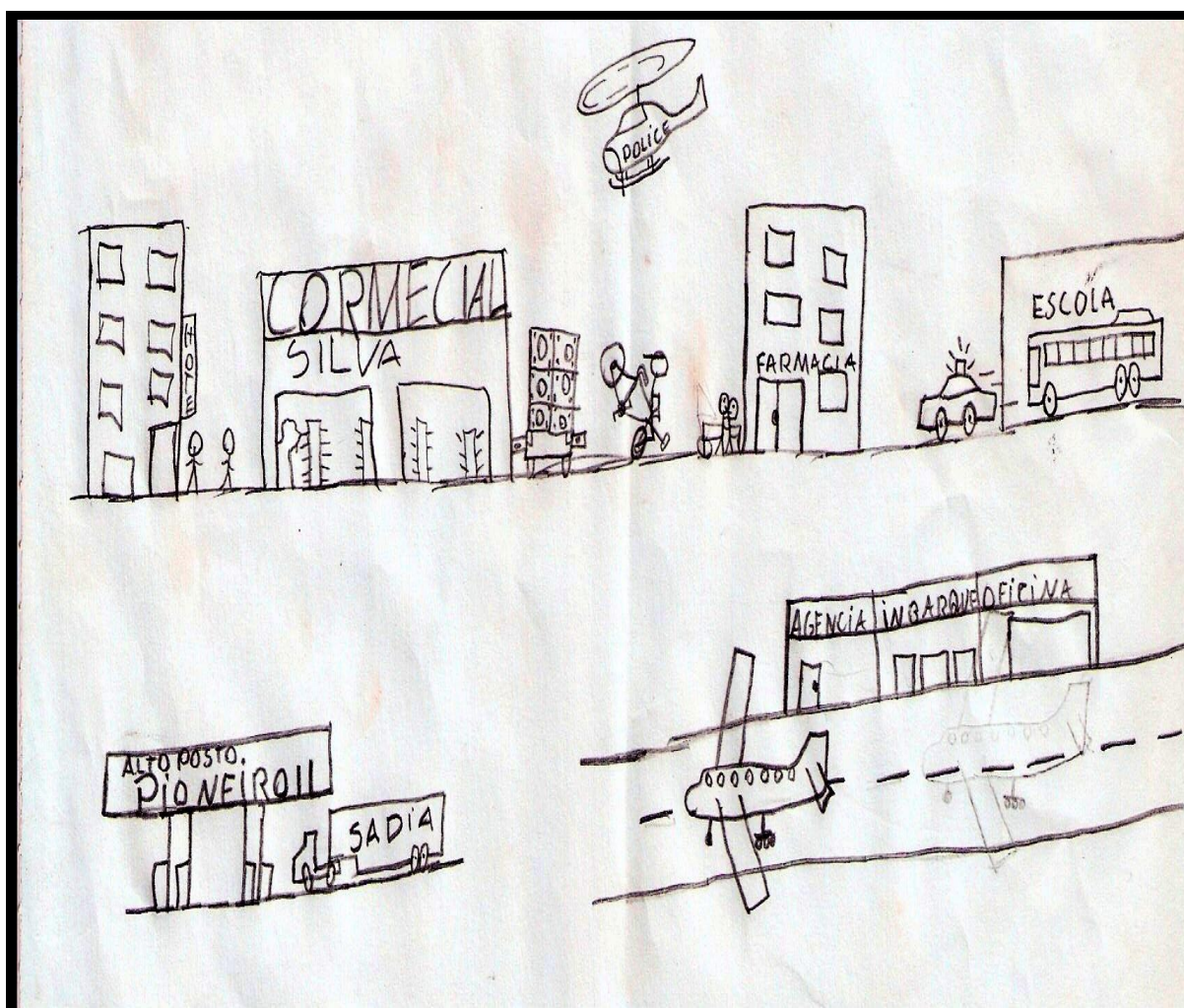


Figura 35: Representação de problemas sociais urbanos  
Fonte: S. 14 anos e D. 13 anos, alunos da 6ª C.

Os alunos A. e F. da 6ª série A demonstram em seu desenho o crescimento urbano da cidade. Percebem que o espaço se modifica para atender as necessidades da população, eternizado através de hotéis, motéis, indústria, lugar para distração e ponto de encontro de pessoas representado por elas como “balada”.



No verso do desenho as alunas escrevem que serão muitas as conseqüências conseqüências da cidade em desenvolvimento. Imaginam a existência de maiores elementos poluidores; oportunidades de empregos e ocorrência de desempregos. No verso da folha escrevem que a vida é melhor para pessoas com maior poder aquisitivo, talvez por estas alunas conviverem com preocupações, limitações financeiras ou observando que a vida de pessoas de baixa renda é árdua. Os alunos reforçam o entendimento de que junto com o crescimento urbano de uma cidade cresce também a insegurança. A questão da violência no desenho aparece tanto na figura do helicóptero policial como no enorme prédio representando à a funerária.

Os alunos percebem que a cidade é um local articulado e estruturado intencionalmente para atender a dinâmica social, e que a violência cresce linearmente a esse crescimento e, portanto a segurança se faz necessária. Eles compreendem que tais problemas sociais não são ocasionais, e sim produzidas por um conjunto de relações que abraçam o campo da vida social, existindo relações que levam a concentração da riqueza para uns e uma série de dificuldades de sobrevivência para outros.

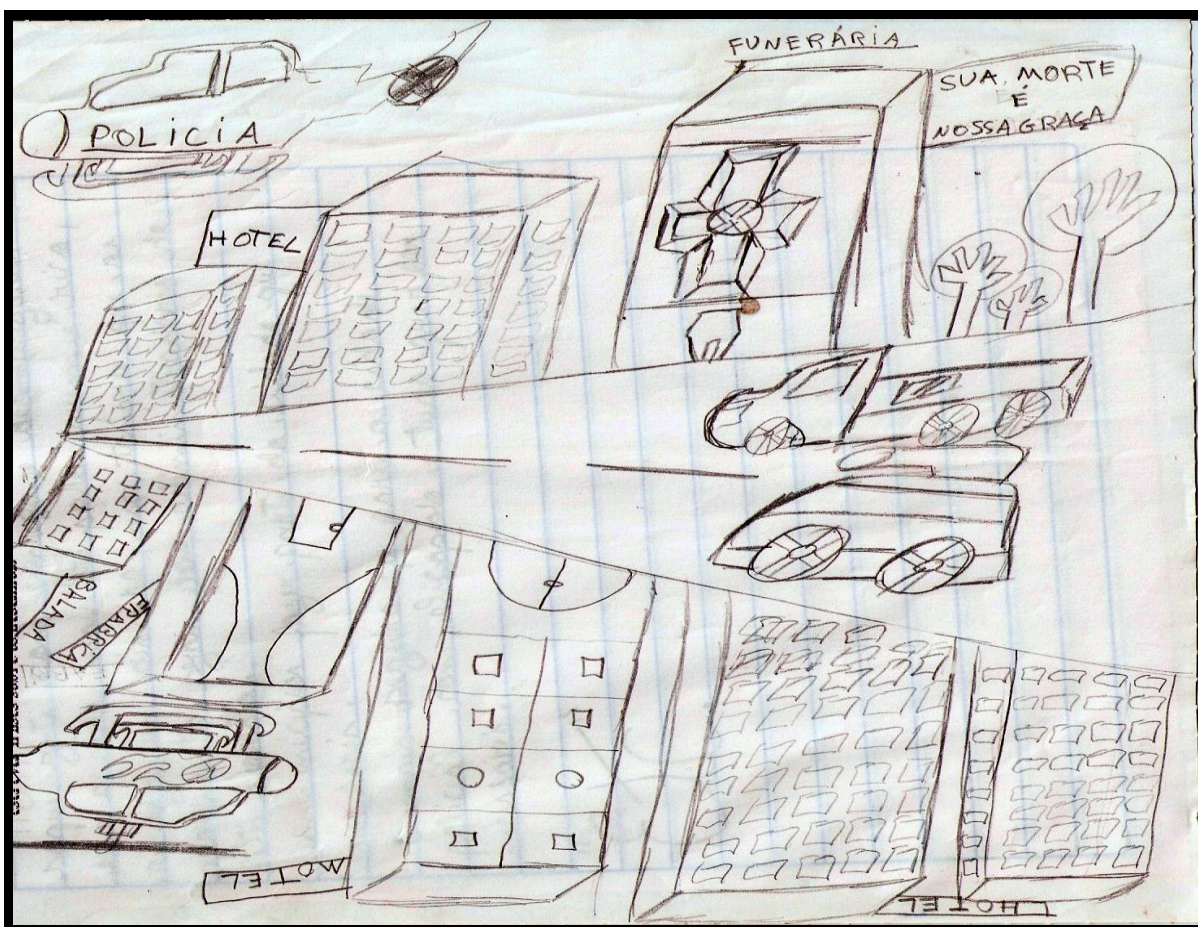


Figura 36: Representação do centro comercial da cidade  
Fonte: A. 12 anos e F. 14 anos, alunos da 6ª série A.

## Organização sócio-espacial

26% dos desenhos destacaram a cidade enquanto um espaço organizado para o desenvolvimento da vida em sociedade. A partir desta imagem da cidade, os alunos reproduziram um espaço urbano caracterizado com uma aglomeração de edificações e atividades. A cidade aparece caracterizada como espaço que se desenvolvem as atividades do setor terciário, dotada de comércios e serviços, aparecendo poucas indústrias, mostrando que a cidade é um espaço mutável e dinâmico, modificado ininterruptamente para atender a sociedade.

Os desenhos vistos nessa perspectiva foram feitos em maior percentual pelos alunos da escola Eurídice, onde a maioria dos desenhos destaca o centro da cidade, talvez seja pelo fato de ser a área que concentra, predominantemente a maior quantidade das atividades terciárias além de ser o local que as pessoas mais circulam, pois é ponto de encontro do de trabalho, do de consumo, do de lazer, entre outros, ou talvez, por ser o espaço que está mais próximo do seu cotidiano.

Os desenhos mostram elementos de uma paisagem geográfica, no entanto, arborizados, o que demonstra necessidade da relação homem-natureza. O interessante é que o espaço sócio-espacial contempla aeroportos, shopping centers, prédios verticalizados. Alguns destacam ainda a necessidade de avenidas com maior segurança no trânsito, representado pela forte presença de semáforos ou faixas de sinalização com a palavra “pare” entre os cruzamentos.

O aluno A. representa o espaço urbano da cidade organizado socialmente. Em seu desenho aparece uma escola de inglês com o seguinte comentário: **“devem ter mais escolas para que mais pessoas tenham mais aprendizagem em outras línguas”**. E bem no centro da cidade representada, desenha um posto policial, e escreve que **“é preciso estalar mais policia porque estas não estão dando conta”**. Em seu desenho está implícito o movimento da sociedade.

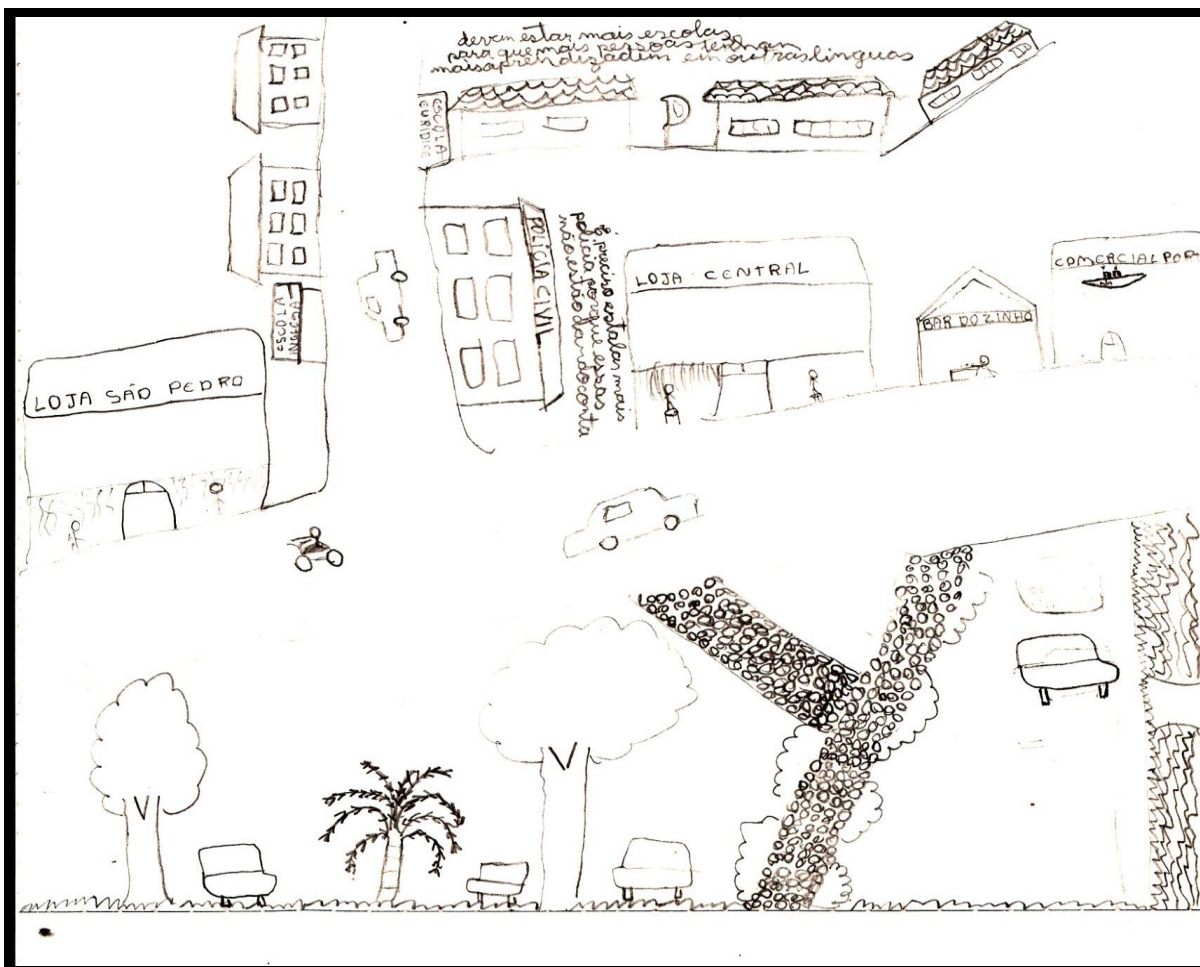


Figura 37: representação espacial do espaço urbano.  
Fonte: A. 11 anos, aluno da 7ªª.

## Meio ambiente

Assim como os problemas sociais, os problemas ambientais urbanos não ocorrem somente nas grandes cidades, apesar de não ter a mesma dimensão que nas regiões com forte concentração de pessoas, nas cidades de pequeno porte como Alta Floresta d'Oeste D'Oeste eles também se fazem presentes. Alguns alunos (5%) representaram a cidade a partir da influência do homem sobre o meio ambiente urbano. Os desenhos expressam forte preocupação com o meio ambiente, trazendo à tona problemas ambientais relacionado à falta de água, poluição das águas dos rios e desmatamento.

Essa preocupação aparece extremamente clara no desejo do aluno M. da 6ª série C que demonstra sua preocupação com a destruição dos recursos naturais nos espaços urbanos. O córrego servindo de esgoto, totalmente poluído com dejetos da rede de esgoto doméstico e

industrial, registra a violência e a falta de civilidade em relação ao meio ambiente. Este aluno expressa com objetividade seus ideais: proteção e preservação do meio ambiente.

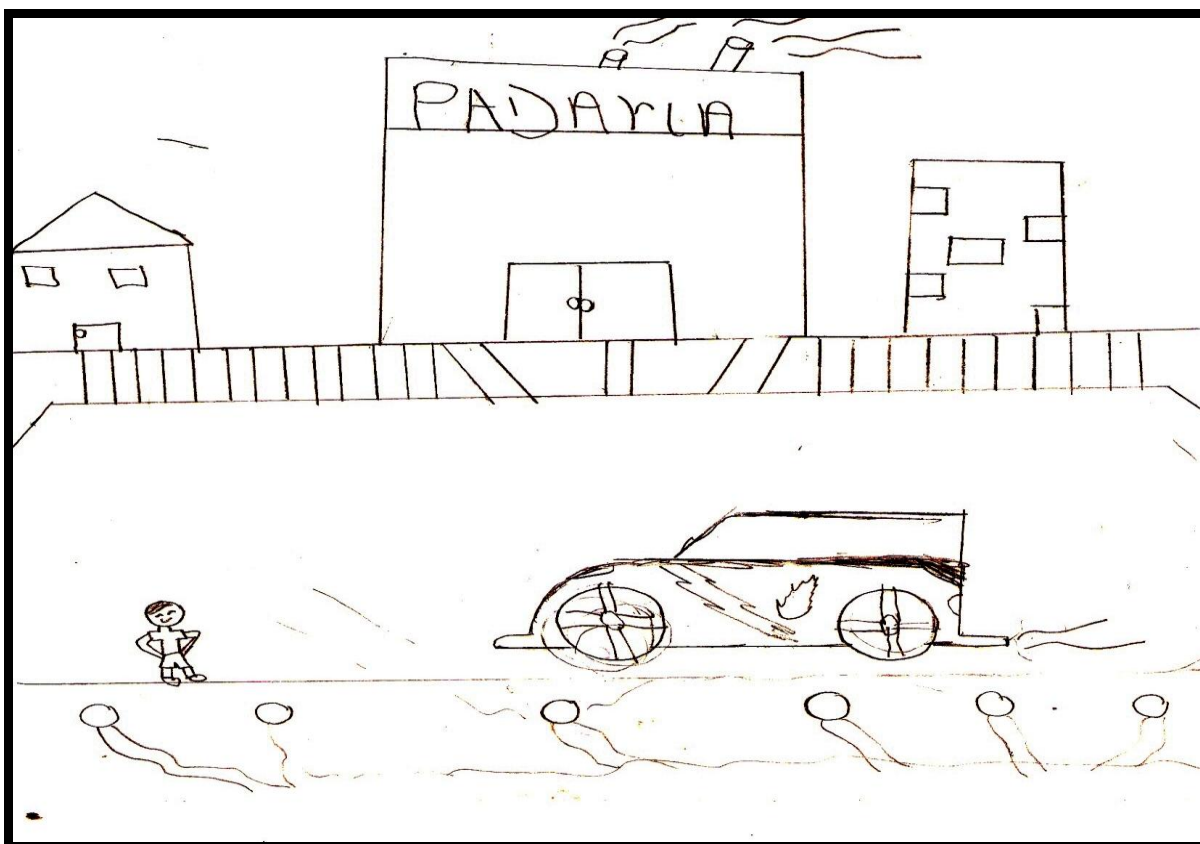


Figura 38: Representação da poluição ambiental urbana  
Fonte: M. 11 anos 6ª série C.

Este sentimento também é expresso no desenho de J. da 5ª série B. O aluno usa a cor verde e azul para representar a natureza e usa a cor vermelha para mostrar a ação da sociedade sobre os recursos naturais. E escreve: **“se eu fosse o prefeito da cidade eu parava a poluição e o desmatamento”**, afirmando ainda: **“eu espero que não tem lixo no rio, eu queria que para de jogar cachorro no rio”**. Acredito que esse desenho representa o rio localizado no bairro Princesa Izabel, uma vez que o aluno é residente deste bairro, e o mesmo é bastante poluído com dejetos humanos, de animais, lixos domésticos e bastante assoreado, sem matas ciliares, o que justifica o desenho do desmatamento.





Figura 39: Representação dos problemas ambientais  
 Fonte: J. 11 anos, aluno da 5ª série B.

### Cidade virtual – imaginária

18% dos desenhos imaginam uma cidade verticalizada, com naves e carros espaciais. Acredito que a cidade nesta perspectiva tem a ver com os filmes do futuro e jogos eletrônicos. É uma cidade construída no imaginário, com novos espaços e novas velocidades.

Em um desenho sem identificação a cidade aparece extremamente verticalizada, repleta de prédios, contendo ainda um trem bala, interessante é que esse meio de transporte inexistente na realidade brasileira. Ao olhar a cidade imaginada e criada pelo aluno transparece uma cidade grande e desenvolvida, outro tempo e espaço. É possível perceber a rapidez do movimento da sociedade, pois está não aparece no seu desenho o que nos remete pensar em Santos (1996), quando afirma que a velocidade e a mobilidade das pessoas faz com as mesmas não parem para ver a cidade e o mundo.



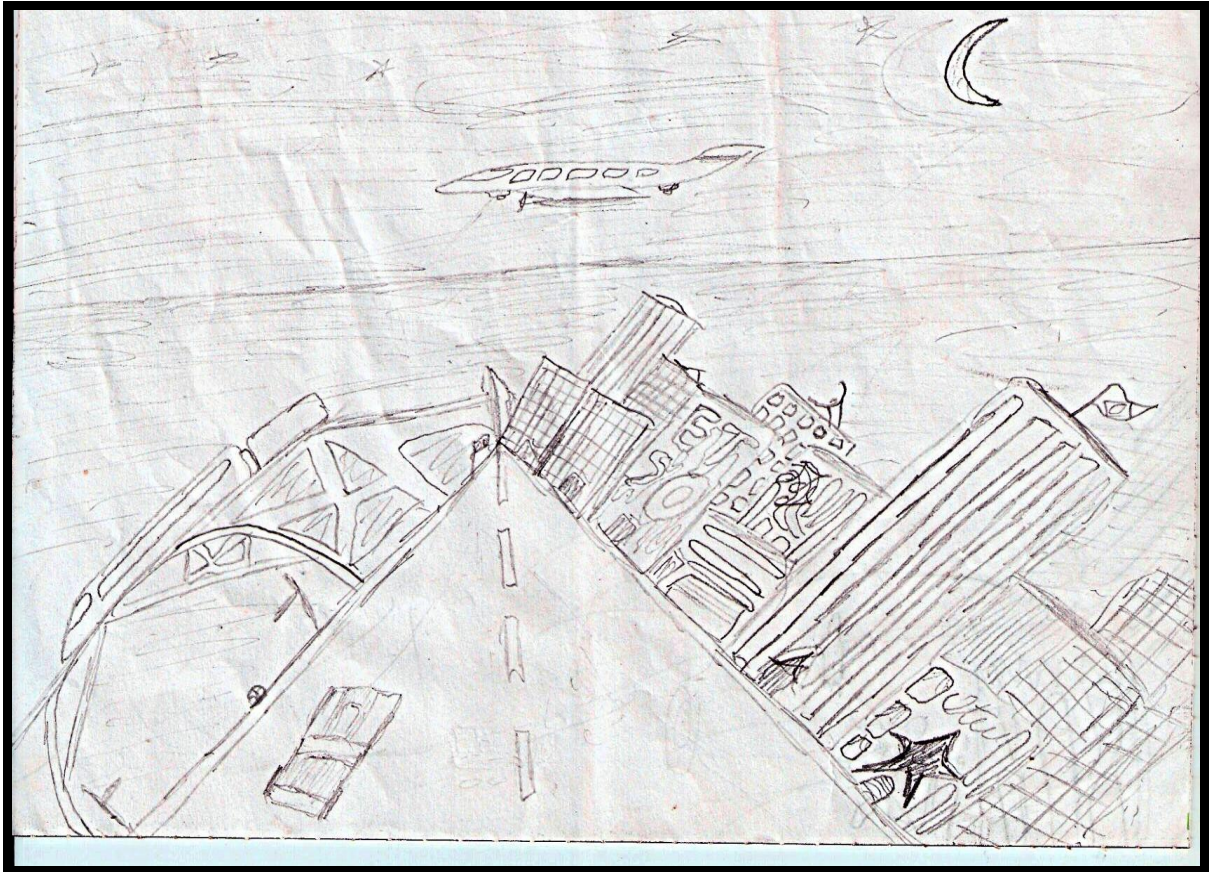


Figura 40: representação virtualizada da cidade.  
Fonte: Sem identificação.

Para Sahr (2007, p.57) “[...] qualquer tipo de espaço geográfico é embutido em representações e interpretações”. Assim, o desenho feito pelos alunos apareceu como “uma interpretação do real, feita pela criança, em linguagem gráfica” (ALMEIDA, 2004, p.27). O desenho é um recurso pedagógico que permite aos alunos “dizer algo”, através da representação dos elementos da realidade que observam, por isso, é a expressão de uma linguagem que torna visível suas concepções, opiniões, sonhos, idéias e imagens.

O desenho e a escrita sobre a cidade apresentaram-se dentro de um espaço de relações que são estabelecidas e construídas, nas quais os diferentes grupos sociais se expressam, transmitem valores, percepção de vida, por fim, é consequência de múltiplas e díspares experiências, formando os costumes dos sujeitos homens, mulheres e crianças, logo, forma e conteúdo de uma cidade apresentam-se como uma realidade sígnica significativa, que informa sobre seu próprio objeto de estudo da Geografia: o espaço geográfico.

Uma análise geral das experiências geográficas pelos alunos na cidade, possibilita que suas experiências, sonhos, desejos e valores sejam codificados. Para eles a cidade deverá



ter uma organização urbana que contemple a necessidade de toda a população. O desejo por uma cidade ordenada, engajada com as questões sociais e ambientais é expresso em muitos desenhos. Os alunos desejam um espaço mais humano e criativo. Demonstram que o espaço é (re) criado através da ação do homem dialeticamente em contato com o meio natural. Nessa criação, na maioria das vezes o homem constrói uma série de problemas ambientais que acabam retornando para si sob diversas formas, estas problemáticas também foram bastante apontadas durante a entrevista e nas respostas dos questionários.

Diante deste rico material percebo que os alunos têm conhecimentos do que acontece ao seu redor, seja por influência da mídia, ou das relações sociais, e elas devem ser o ponto de partida para o trabalho em Geografia. A cidade facilita a compreensão do espaço geográfico e seus conceitos básicos, possibilitando ao aluno formular as próprias questões, compreender a realidade social, além disso, pode propiciar ao professor a oportunidade à inclusão, de forma gradativa dos conceitos geográficos nas suas ações de sala de aula, a partir das oportunidades pedagógicas que se apresentarem.

## 6 DIMENSÕES EDUCATIVAS DA CIDADE: CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

---

### 6.1 Por uma Geografia educadora

Ao analisar a Educação geográfica nota-se que há um distanciamento entre o ensino de geografia e geografia educadora, evidenciando o que há muito tempo vem se discutindo no meio acadêmico, diria até que tenha se iniciado com o movimento de renovação da geografia, e presente também nas inquietações de alguns professores engajados em uma educação crítica. A diferença está num ensino geográfico para além da avaliação de conteúdos invariáveis e pré estabelecidos para os alunos. Para Rego (2007, p.9) a geografia educativa constitui-se na “possibilidade de transformar temas da vida em veículos para a compreensão do mundo, entendido não como conjunto de coisas, mas como obra de criadores”. Em outras palavras, uma educação geográfica voltada para a compreensão e construção do mundo por meio de reflexões, discussões, soluções e práticas.

Visto por este prisma, o ensino de geografia pouco dialoga com uma geografia educadora, mas se considerar nos estudos da sala de aula o espaço geográfico, enquanto produto histórico, que mostra as práticas sociais dos mais diversos grupos que nele interatuam, constroem, reconstroem, sonham, vivem, moram, resistem, lutam, portanto, em constante transformação, ela deixa de ser uma “simples” programação de conteúdos “irremovíveis e abstratos” para converter-se em possibilidades de transformação.

Não significa abandonar os conteúdos programados do currículo escolar, mas, (re) descobri-los, levando os alunos a compreender o seu espaço, (casa, escola, bairro, cidade) para que ele consiga entender a lógica do mundo em que vive e transformar-se em sujeitos de uma história concreta, pois é sabido que o mundo globalizado permite-nos uma aproximação com os mais diferentes fluxos informacionais, e que estes circulam nas grandes e pequenas cidades, pois, nem um lugar é isolado de outro, mesmo movimentando intercâmbios precários.

A cidade é uma produção sócio-histórica da humanidade contendo ações, objetos, materializações do movimento da sociedade (SANTOS, 1996), o que se pode admitir, que esse conjunto, por exemplo, têm um misto de cultura, formas, lazer, tensões, que constitui o

conteúdo do espaço vivido do aluno. Então essas materializações são vividas e experimentadas por esses sujeitos, o que me remete pensar que a cidade, em si, contém conteúdos educativos, porque é uma constituição histórico-geográfica da sociedade, ou seja, essa produção do mundo, cheia de complexidade, também pode ser lida como uma experiência pedagógica.

A casa e a rua são os primeiros espaços geográficos que os alunos vivenciam e para Da Matta (1997, p.15) estes espaços são muito mais do que meros espaços geográficos:

[...] estas palavras não designam simplesmente espaços geográficos ou coisas físicas comensuráveis, mas acima de tudo entidades morais, esferas de ação social, províncias éticas dotadas de possibilidade, domínios culturais institucionalizados e, por causa disso, capazes de despertar emoções, reações, leis, orações, músicas e imagens esteticamente emolduradas e inspiradas.

Para o autor, a casa e a rua são espaços carregados de sentido, ou melhor, duas “categorias sociológicas” que revelam como a nossa sociedade pensa, vive e se organiza enquanto sociedade, através do tempo. O Mundo da Casa (Espaço Privado) pode ser definido como espaço dos bons costumes e da moral, é o espaço do privado e do íntimo, o local da moradia, da calma e da tranqüilidade. É o refúgio, em casa somos únicos e insubstituíveis. Em contrapartida, o Mundo da Rua é o espaço reservado ao movimento, a fluidez, ao perigo, à tentação, do encontro entre os diferentes indivíduos da massa humana. É o lugar da luta, da batalha, onde a dureza da vida pode ser mais bem percebida ou sentida (DA MATTA, 2001).

Esses dois espaços se integram num ciclo que é desempenhado cotidianamente por indivíduos, homens e mulheres de díspares idades: crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, neste ciclo há os que trabalham os que passeiam os que estudam os que ganham bem, os que ganham muito bem, os que ganham “mais ou menos” e ainda os que pouco ou nada ganham. Alguns completam esse ciclo a pé; de bicicleta, ônibus e há os que fazem esse percurso de carro próprio, entretanto, todos completam essa viagem que compõe nossa rotina diária.

Nestes espaços, com intrincada rede de relações formam-se as primeiras relações de educação geográfica que a criança e o adolescente experimentam. As lojas, ruas, bairros, hospitais, centro comercial, periferias, praças, escola, dentre outras estruturas, formam um conjunto de possibilidades para se (re) interpretar a cidade, espaço vivido do aluno, ajudando a compreender seus nexos, vez que essas materialidades não se dissociam de seu conteúdo

social, na perspectiva que Milton Santos (1996) denominou de forma-conteúdo. Os cidadãos consomem esse espaço, pois, sua existência individual e social é inerente à relação com seu meio vivido.

## **6.2 Ensino de geografia na perspectiva da cidade educadora**

A Geografia tem como objeto de estudo o espaço geográfico, fruto do intercâmbio entre o homem e a natureza. A partir deste entendimento, este estudo centrou seu interesse na dimensão educativa da área urbana do espaço geográfico, a cidade, produto da ação e relação do homem, portanto, espaço dinâmico, mutável e segregado, pois a sociedade é fragmentada em classes, assim, ela é reflexo das contradições e das desigualdades sociais materializadas nos espaços diferenciados e segregados no meio urbano. Com base nisso, busquei junto aos professores e alunos refletir sobre as potencialidades do estudo da cidade na sala de aula, numa relação com o desenvolvimento da cidadania, para a apreensão crítica dos alunos em relação ao espaço geográfico vivido e experienciado por eles.

Inicialmente me ative ao trabalho de observação nas aulas de Geografia e entrevistas com professores que atuam diretamente com essa disciplina, onde constatei que os atores pedagógicos que atuam com a geografia escolar, há muito estão imersos em discussões, que envolvem este espaço e seu saber fazer a ponto de serem firmadas como “problemas”. Estes, ganhando novos matizes diante das emergentes exigências e dos desafios do presente histórico, os quais destaco: distância entre a escola e a família, esta, por vezes, acusada de ausentar-se das demandas da escola e as necessidades dos alunos; indisciplina que sem demasia, acredito estar relacionada ao não interesse do aluno pelo que a escola ensina; não aprendizagem do aluno, uma vez que estes raramente são avaliados pelo que já construíram e já sabem, o que impede a livre expressão de idéias, comprometendo o desenvolvimento da democracia, logo, avanço na convivência social.

Durante a graduação em Geografia e, sobretudo na minha prática docente e adicionalmente com o Mestrado em Geografia, tenho procurado me inteirar dos vários debates que vem sendo travado acerca da Geografia e seu ensino na sala de aula. A primeira vem avançando largamente em diferentes conhecimentos geográficos sob diversas perspectivas

teóricas, tanto na ciência quanto no ensino de geografia na academia, já o seu ensino na sala de aula tem sido assinalado por certas problemáticas, que acredito estar relacionado ao nível em que a mesma é ensinada, o que passa por uma questão mais ampla: a formação inicial e continuada dos atores pedagógicos da geografia escolar além de um cogente alicerce para dar suporte a essas mediações pedagógicas desencadeadas entre professor-aluno-conteúdo.

A pesquisa desvendou que os professores portam-se nas mediações entre os alunos e o objeto a ser estudado de maneira bastante tradicional, aprisionado ao livro didático, e como discutido no capítulo quatro, estes não tratam do espaço geográfico dos alunos, resultando em dificuldades para raciocinar e atuar enquanto ator na sociedade e no espaço geográfico em que vivem. É exatamente aqui que reside o ponto central da questão: a falta de conexão entre conteúdos e cotidiano provoca nos alunos uma atitude formal unicamente para “tirar boas notas”, “passar de ano”, “levar a faculdade” e “se dar bem na vida”, conforme afirmam os alunos durante a entrevista, evidenciando uma educação para o mercado de trabalho e não para a transformação social e a construção da sua cidadania no entorno que ele habita.

Em função dessa constelação de problemas que envolvem a educação formal em seu processo de ensino e aprendizagem, vários pesquisadores vêm propondo novos métodos e materiais pedagógicos na tentativa de resolver ou ao menos minimizar esses problemas vividos na escola. Assim, surgem diferentes iniciativas que buscam desfazer a organização rígida que a tem marcado desde sua formação na construção de um ambiente que ultrapasse os tempos e os espaços escolares para além dos limites físicos.

Nesta direção, considerando as novas características da sociedade atual e a realidade em que estamos vivendo, com novos ritmos tanto no deslocamento de pessoas, como das idéias e informações, onde cada lugar do mundo está cada vez mais inserido na totalidade-mundo, e está cada vez mais presente nas partes, ou seja, nos lugares, e acrescido ao fato de o Brasil ser um país com dimensões continentais, com diferenças regionais peculiares advindas das condições naturais, das formas de trabalho, do desenvolvimento econômico, que apresentam formas sociais de organização e que tem acentuadas diferenças culturais, econômicas e sociais, é imperativo focar propostas que visem modificar a configuração do ensinar e aprender geografia, conectando a escola ao tecido social do espaço urbano, construindo assim, novos itinerários educativos, conforme vem discutindo a pesquisadora Jaqueline Moll.

Em presença, o mar de informações que circunda os indivíduos na atualidade o ensino geográfico não pode ficar limitado aos livros didáticos, ao saber dos professores e dos muros escolares, estendendo-se ao saber dos alunos, das relações sociais do bairro e da cidade a que pertence. Sem negar suas especificidades como instituição responsável pela educação, entendo que a escola deve estar em contato direto com seu entorno. Portanto, o conceito de *cidade educadora* torna-se relevante, este é um sistema complexo, em constante evoluir, que prioriza o investimento cultural e a formação permanente de sua população. Ela será educadora quando reconhecer, exercitar e desenvolver, além de suas funções tradicionais, uma função educadora, e assumir a intenção e a responsabilidade de formação, promoção e desenvolvimento de todas as pessoas que habitam a cidade (GADOTTI, 2004, p.145-146). Tendo por referência os princípios constituintes de uma cidade educadora (op. cit., 147-151) acredito que romper os limites físicos dos muros escolares é um caminho para uma educação em valores éticos e democráticos que visam à cidadania e o ensino de Geografia contribui na articulação entre sujeito/sociedade/cidadania, e de relações mais equitativas e solidárias. Portanto, o ensino de Geografia necessita de uma reorganização pedagógica.

O diálogo com os alunos, capítulo cinco, mostrou que os mesmos sentem a necessidade de inovação neste espaço onde acontece a sistematização dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Está explícito em suas falas o desejo de uma relação dialógica com o professor, em que sua visão de mundo seja respeitada, como afirma uma aluna quando perguntado sobre o que não gostava nas aulas de Geografia, apontando ser o não respeito a suas opiniões. Isso causa descontentamento, pois o aluno não tem seu ponto de vista respeitado no desenvolvimento de suas atividades, como também, de estudar sobre a sua realidade circundante, no caso a Geografia de Alta Floresta D'Oeste e do estado de Rondônia, como aponta a A4. Outro ponto a considerar é a questão da abstração dos conteúdos estudados, como no depoimento da A3: “é porque a gente fala as coisas e daí eles não entendem algumas coisas que são muito difícil, e daí se a gente tiver mostrando eles já sabem o que é, e daí aprende melhor”.

O trabalho desenvolvido por meio da seqüência didática levou-me a perceber que o desenvolvimento dos alunos no sentido da construção do conhecimento dá-se não somente na escola, mas também em espaços de brincar, dançar, cantar, jogar, correr, pular, festejar, além dos espaços religiosos, entre outros. O que corrobora a tese de que a escola não é o único espaço a desenvolver o conhecimento dos indivíduos. Neste processo, a cidade se apresenta como espaço educativo a partir de espaços não-formais, informais e formais de educação, ou

nas palavras de Bernet (1997) e Filmus (1997) a cidade apresenta-se educativa em três dimensões: aprender na cidade, aprender da cidade e aprender a cidade (Figura 41).

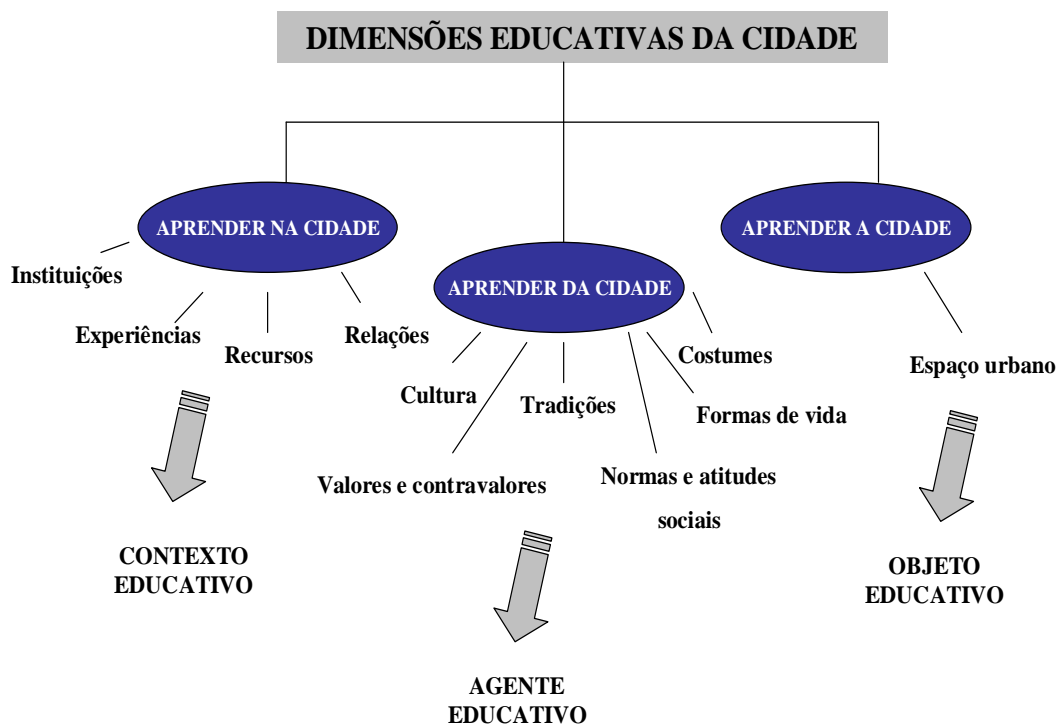


Figura 41: As dimensões educativas da cidade

Fonte: BERNET, 2007. Elaborado por Sandra Gallo

**Aprender na cidade** - A cidade nesta perspectiva contém uma educação múltipla e diversa por meio de espaços de educação não-formal e formal. A primeira são as ONGs - Organizações Não-Governamentais, as igrejas, os sindicatos, os partidos, a mídia, as associações de bairros, museus, espaços de exposições, entre outros. Estas são mais difusas, menos hierárquicas e menos burocráticas como as formais, não precisam necessariamente conceder certificados de aprendizagem (GADOTTI, 2005). Os espaços formais de educação são as instituições escolares com objetivos e intenções definidos de forma consciente.

Por meio de inúmeras instituições formais e informais de educação é possível dizer que a cidade é um espaço que contém educação, é um *contexto educativo*, um exemplo dessa aprendizagem é a construída na escola, nas diferentes disciplinas. É um conhecimento formal, conforme exemplo abaixo quando perguntado aos alunos entrevistados sobre o que estavam estudando nas aulas de Geografia:

“É o conhecimento, como as pessoas vivem! As pessoas pobres as pessoas ricas! De classe mais alta de classe mais baixa! As favelas, as grandes empresas, prédios, as cidades pequenas e as cidades grandes!” (A4).

“A gente esta estudando que tá poluindo muito e que precisa melhorar isso. [...] fala em animais, das coisas assim que tem que preservar, da fumaça, e até em TLR – Técnicas de Leitura e Redação a gente tá fazendo uns projetos assim, a gente tá plantando árvore né, e daí o que a gente ta estudando em Geografia você já sabe algumas coisas tipo assim você não sabia que aquele negócio que você colocou ali podia estragar lá, o óleo né, daí você aprende, não pode (A3).

“[...] tinha no livro que lavar a louça com a torneira aberta gastava não sei quantos litros de água e agora tampando gastava menos. Tomar banho também eu só tomava banho de chuveiro aberto eu não desligava nem um pouco, e agora eu desligo, mas quando eu estou com muita pressa eu não faço muito isso, só quando eu tenho tempo, quando eu tomo devagar o banho, daí eu faço” (A3)!

**Aprender da cidade** - Espaços informais de educação são as ruas, as praças, o trabalho, a casa, as lanchonetes, as relações na comunidade, entre outros. São espaços que não tem a intenção de promover a educação, entretanto, influenciam e produzem conhecimentos, experiências, idéias, práticas, valores, ou seja, são experiências eventuais e espontâneas que influenciam na formação humana.

Aqui o aprendizado se dá de forma direta. Nas palavras de Bernet (1997) a cidade como um agente educativo possui um “currículo oculto” formado pelos modelos de comportamento presente na cidade e das relações sociais que a própria cidade modela. Essa dimensão educativa da cidade está implícita em:

“Quando minha mãe e meu pai chegaram não tinha estrada era só mato quase não tinha casas a escola era tipo uma casa tinha só três salas que estudavam 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> série, e os rios não eram poluídos e agora tem poluição e não tinha desmatamento agora os animais estão morrendo com a poluição” (5<sup>a</sup> B).

“Esta cidade começou de repente por causa das eleições quando o Vantuil se elegeu para prefeito mudou um pouco nas eleições ele disse que iria renovar as escolas iria fazer quadra tampada iria fazer asfaltos pontes e que ajudaria com os problemas bocais com a visão das pessoas, começou a fazer igrejas novas até uma pista de *skate* fizeram informática de computadores. Fizeram “*saiber*” cafês, mas só que tem que pagar para fazer algumas coisas” (6<sup>a</sup> A).

“A cidade mudou muito depois que o Lula assumiu na presidência como a pista de *skate* o supermercado América e as ruas asfaltadas reformaram as escolas construíram o ginásio esporte, construíram o posto Brasil, plantaram mais árvores na praça, construíram pontes nas linhas e estão abrindo estradas na linha 42, 5, puxaram energia para as casas” (6<sup>a</sup> A).



“Nós achamos injusto o que o Carlão de Oliveira fez com o povo de Alta Floresta, roubou 70 milhões dos cofres públicos. Muitas pessoas falam que ele consertou braço de um perna de outro pessoa, soque ele fez tudo isso foi com o dinheiro do povo, nós achamos injusto” (6ª A).

**Aprender a cidade** – Essa dimensão educativa que se estabelece na cidade por meio de cenários educativos como escolas, museus, bibliotecas, instituições públicas e privadas, entre outros, se refere à conformação do espaço urbano como um conteúdo educativo que no dia-a-dia informa seus cidadãos. Porém, não significa dizer que os informa em sua complexidade e totalidade. Esse aprendizado também aparece nos dados coletados junto aos alunos quando perguntados se na cidade havia algum lugar ou alguma coisa que gostariam de conhecer melhor, a saber:

“Eu queria entrar lá dentro [da delegacia] eu tenho curiosidade de conhecer melhor como funciona lá. Numa advocacia, levar a gente no Fórum, na Promotoria, lugares assim que... prefeitura, lugares que a gente tem uma noção assim, mas a gente não tá por dentro de como funciona lá”.

“Câmara dos Vereadores. Porque é lá onde que os vereadores trabalham que eles planejam para a nossa cidade e depois levam os planos pro nosso prefeito, saber como que é lá é sempre bom”.

Bernet (1997, p.30) afirma ser exatamente “aquí sí que tienen um papel importante a realizar lãs instituciones o intervenciones expresamente educativas: escolas y universidades [...]”<sup>25</sup>. A fala dos alunos demonstram que o meio urbano com sua forma organizativa informa seus cidadãos, entretanto, o aprendizado pode se dar de forma superficial, desordenada, estática e parcial.

Devo fazer uma ressalva crucial nessa questão - a cidade, no emaranhado de suas formas e tramas, não se explica por si mesma. Embora contenha elementos educativos, experimentados na relação social, sua significação passa pela mediação entre esses elementos (processo social) e uma compreensão epistemológica (geográfico-pedagógica). Compreendo que a interface cidade, sujeitos e educação, convergem no ensino de geografia e a escola, entendida como ambiente da formação e o ensino de geografia, como uma leitura particular dessa realidade, são convergentes nessa perspectiva, que chamo de *educação geográfica*

---

<sup>25</sup> É aqui que se tem um papel importante a realizar as instituições ou intervenções expressamente educativas: escola e universidade.

Com base nas três dimensões acima apresentadas é possível perceber a relação do viver na cidade e o constante aprendizado do ser humano. O conteúdo da malha urbana da cidade constitui-se em elementos importantes para que o ensino de geografia interprete e re-elabore as dinâmicas conflitantes e contemporaneamente complexas do espaço urbano, ou seja, uma transposição didática para uma compreensão coerente dos espaços cotidianamente vivenciados pelos alunos na sua cidade.

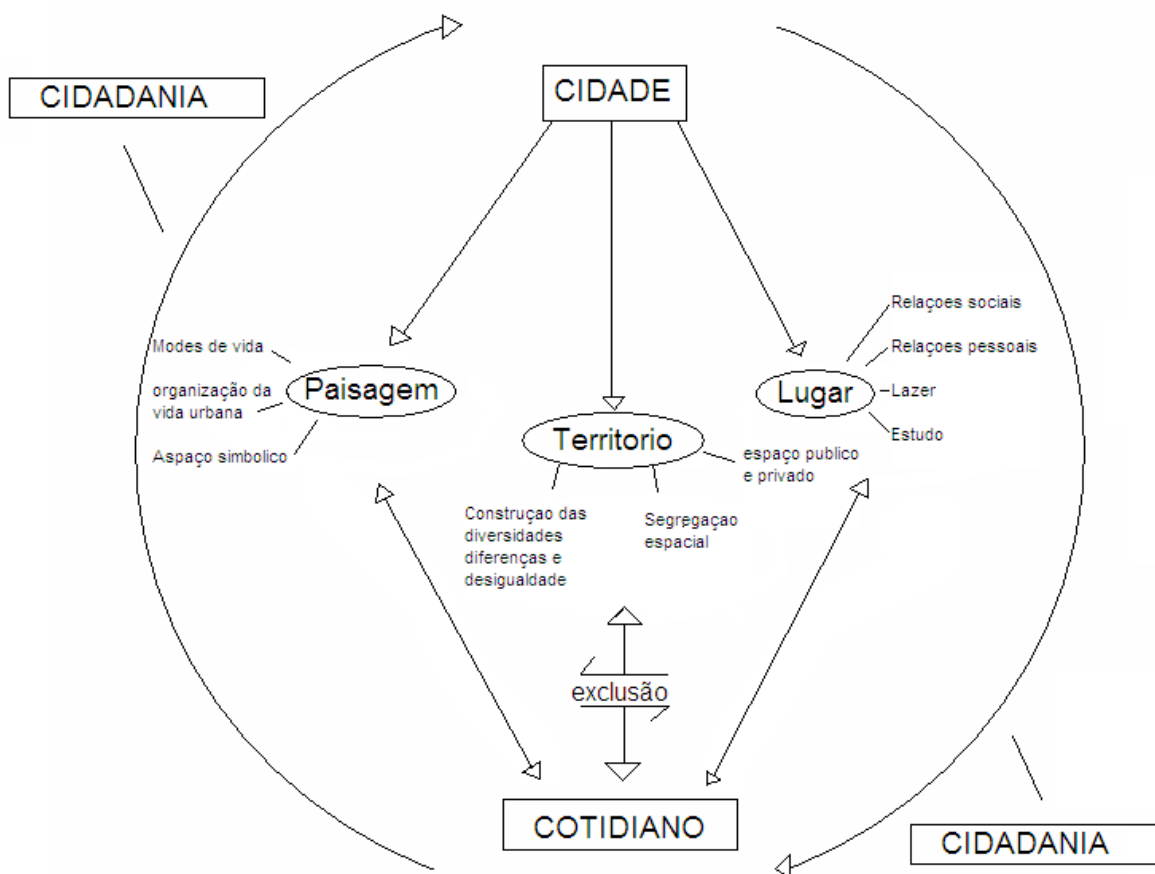
Assim, a cidade é um espaço de educação contínua, onde o indivíduo vai aprendendo *na, da e a* cidade desde seu nascimento e continuamente por toda a vida. A formação da cidadania perpassa o entendimento pelo aluno da cidade como espaço de trocas culturais, sociais e políticas, conhecendo o município como resultantes de processos sócio-culturais. As crianças e os jovens vivenciam suas cidades a partir de suas inserções culturais e sociais no âmbito da cidade e, conseqüentemente, do lugar que ocupam na sociedade em que vivem.

As representações sociais dos alunos me permitiu captar que o seu olhar sobre a cidade refletem questões sociais, políticas, culturais e econômicas, assim, ao invés de “passar” os conceitos, ou as leituras do livro didático, pode-se realizar a leitura do espaço real e concreto, para trabalhar com os conceitos envolvidos, como exemplo, córrego, lixo, desmatamento, rio, poluição, violência, segregação espacial, dinâmica urbana, pobreza, desemprego, criminalidade, conforme conceitos presentes nas falas dos alunos, as mesmas assumem uma dimensão significativa para os conceitos geográficos de lugar, espaço e paisagem.

Porém, os alunos por viverem este espaço acabam por naturalizar as relações sociais e as transformações ocorridas, apresentando dificuldades para pensar este espaço enquanto uma totalidade. Esta questão dialoga com Nogueira (2002, p.129) “[...] a Geografia poderia, antes de trazer uma caracterização acabada do lugar, procurar investigar e interpretar o saber que cada um traz e que é adquirido na relação da vida com o lugar”. Alargando o debate, incluo a conceitualização de paisagem, natureza, território, região, entre outros, considerando a priori, as representações dadas pelos alunos a respeito das mesmas, pois afirma Nogueira (2002) embalada nas ideias de Merleau-Ponty, o homem não se separa do mundo para melhor explicá-lo, ao contrário, ele apreende por estar nele, envolto nele e viver nele. O mundo é aquilo que o indivíduo vive e não aquilo que ele pensa, daí a relevância do estudo do lugar.

O espaço geográfico pode ser apreendido de diferentes formas, com o uso de diferentes conceitos chave da Geografia, todavia, a importância maior está em buscar um processo de ensino e aprendizagem que desenvolva nos alunos o raciocínio crítico. Com

efeito, o cotidiano dos alunos, suas representações sobre a cidade, o vivido, discutido na escola, surge como uma oportunidade pedagógica para o estudo das categorias geográficas na compreensão da dinâmica social e espacial, extrapolando as visões fragmentadas e naturalizadas dos problemas urbanos, contribuindo para a formação de alunos que passe a viver e compreender a cidade de forma crítica. Esquematizado abaixo (Figura 42) para melhor entendimento.

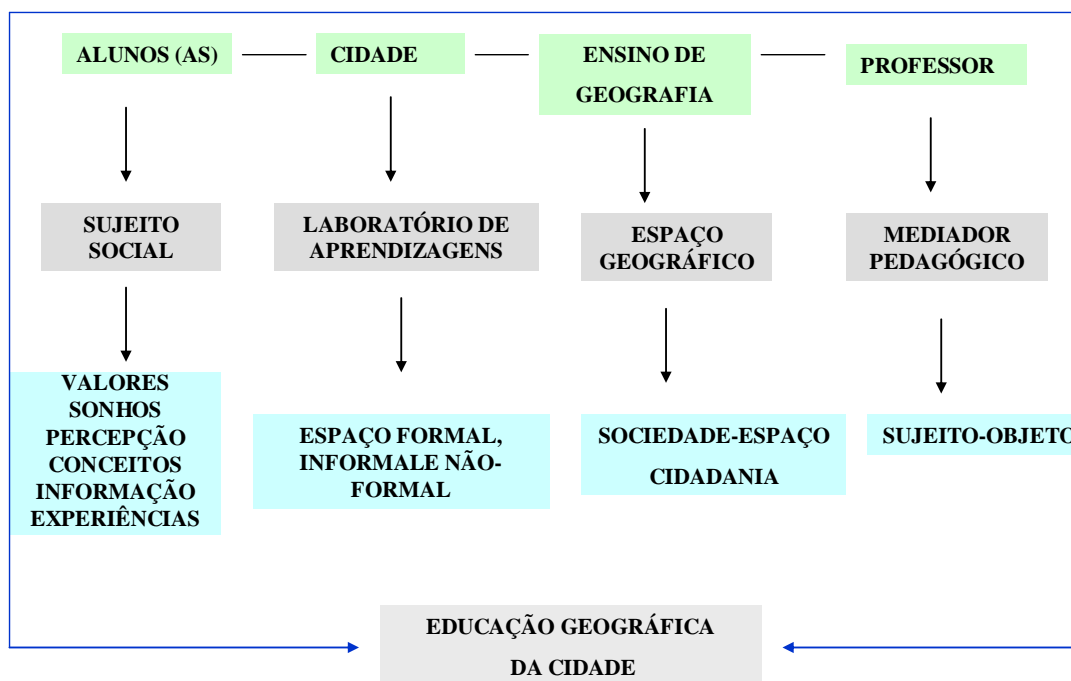


**Figura 42: A cidade como objeto pedagógico**

Fonte: Cavalcanti, 2006, adaptado por Gallo, 2008.

Conforme pontua Bernet (1997) e Filmus (1997) o viver na cidade não significa a apreensão crítica sobre a cidade. É papel do professor por meio das mediações pedagógicas a condução para esse novo olhar, promover ampliação sobre os conceitos pré-concebidos, a perceberem o invisível, o não evidente, o desconhecido ou ainda, dar coesão nas suas pré-concepções que são formadas pelo senso comum (capítulo 5) a tornarem-se conhecimento científico. Precisamente aqui se situa a potencialidade da dimensão educativa da cidade.

Instituem-se assim, quatro novos sujeitos no processo educativo do ensino de geografia: *os alunos, a escola, o professor e a cidade.*



**Figura 43: Processo educativo-Ensino da Geografia**

Fonte: Organização Sandra Gallo, 2008.

Os alunos vivem a cidade de forma diferenciada, uns moram em bairros longes do centro e de infra-estrutura, outros em bairros centralizados, servidos de infra-estrutura, alguns trabalham para sobreviver, outros apenas estudam, etc., portanto, suas representações sociais não são as mesmas, cada aluno possui uma história de vida, valores, experiências, sonhos, desejos e percepções que lhe são próprias. Assim, a Geografia precisa ir além do livro didático e dos recursos didático-pedagógicos existentes em seu ambiente escolar. De uma forma geral os livros didáticos e os currículos de ensino de geografia retratam um espaço geográfico que pouco tem a ver com a realidade social, econômica, geográfica e cultural dos alunos, dificultando a compreensão da Geografia vivida no espaço cotidiano do aluno e certamente necessária para uma melhor relação homem-natureza e homem-homem.

A presente investigação detectou que os professores entendem que a geografia é imprescindível na formação crítica de um aluno, transparecendo-se preocupados com o fazer

em sala de aula que atinja este nível de criticidade por parte dos alunos, portanto mostraram-se preocupados com a geografia do cotidiano dos alunos no desenvolvimento da cidadania e um melhor viver na cidade. Porém, para eles, a questão do cotidiano nas aulas de geografia se resolve incluindo nos conteúdos em voga, a globalização, os problemas ambientais, conflitos no Iraque, na Palestina, terremotos, entre outros, e relacionando-os com o cotidiano. O estudo da cidade na sala de aula tem sido muito limitado, sem muita conexão da escola com a realidade urbana circundante e sem relacionar a inserção dos indivíduos na vida cidadina, sendo apenas visitas pontuais e descritivas, não há um encadeamento que leve à compreensão dos processos e quando é discutida na sala de aula também não é compreendida enquanto um lugar de relações sociais. De modo bastante superficial, percebo que não estão claras aos professores dessa disciplina, as possibilidades reais do uso da cidade em aula.

Parto do pressuposto que o fazer Geografia em sala de aula está diretamente relacionado a uma questão muito mais complicada do que a simples seleção de conteúdos, da contextualização dos mesmos, ou do mero conhecimento da realidade dos alunos. A questão é complexa. A cidadania não é construída em sala de aula. Acreditar nessa afirmativa é não considerar a teia de relações sociais que existe no cotidiano. Não obstante, em nossa prática busca-se firmemente robustecer a democracia na escola, os limites e o alcance da sua constituição se localizam ao externo dos muros da escola.

Quero destacar aqui, como uma orientação às práticas pedagógicas dos professores que ultrapasse aos métodos geográficos descritivos e conteúdos abstratos para os alunos, a valorização das suas concepções de educação e da geografia da cidade que estão atreladas em seu saber oriundas da sua formação, das suas práticas cotidianas e das relações que estabelece neste espaço. É exatamente aqui que reside a diferença. É a interlocução dos saberes dos professores e dos alunos que pode surgir um avanço no ensino de geografia, abrindo-se a uma educação geográfica que permita os professores e os alunos a construírem a sua história, “compreender seu contexto social e geográfico, ensejando a formação de cidadãos conscientes, identificados com o lugar em que vivem, prontos para assumir papéis ativos” (DORFMAN *apud* SCHAFFER, 1998, p.107).

Embora os alunos sentirem dificuldades em expressar as suas compreensões acerca do que era Geografia e como percebiam a existência da mesma no seu dia-a-dia, demonstraram tanto no trabalho de entrevista, quanto na seqüência didática que possuem conceitos, opiniões, visões, enfim, das questões que os envolvem, seja elas relacionadas à sala de aula, à escola, ou

ao seu bairro e aos lugares que frequenta ou mesmo que percebe na sua vivência diária pela cidade, que são os chamados por Vygostky de conceitos espontâneos ou cotidianos, assim, pretendo com este trabalho aflorar o debate na construção dos conceitos geográficos pelos alunos numa relação entre a cidade-ensino de geografia, facilitando a assimilação dos conceitos.

É por esse motivo que surgiu este trabalho, como forma de auxiliar os professores num ensino que transcenda os limites das abstrações geográficas na compreensão do objeto de estudo da Geografia, não somente trazendo para as salas esta temática, mas promovendo uma reflexão sobre os sentimentos e ideologias de populações que habitam um espaço geográfico e nele se inter-relacionam. Assim, o ensino de geografia contribuirá com alternativas de propostas que aborde o estudo da cidade como conhecimento escolar, elaborando propostas não só a partir de trabalhos científicos, mas também das concepções e percepções dos alunos. Logo, este trabalho pode ter uma contribuição na ampliação do conhecimento, na busca de novos caminhos na direção das mudanças para que as aulas de Geografia venham a ser um espaço de criação, recriação e participação, contribuindo com a formação educativa e cidadã a partir do momento que o aluno compreenda que faz parte do contexto geográfico, pois como já afirmara Paulo Freire: “Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir do meu quintal (...). Eu não sou antes brasileiro para depois ser recifense. Sou primeiro recifense, pernambucano, nordestino. Depois, brasileiro, latino-americano, gente do mundo”.

Esta é uma proposta aos professores de Geografia do Ensino Fundamental, das séries iniciais a 9ª série, mas também para as Representações de ensino e cursos de Graduação, estas duas últimas, no sentido de fornecer subsídios para o professor que esteja engajado em buscar novas alternativas no trabalho da Geografia escolar em que os espaços cotidianamente experimentados pelos alunos, torne fonte de conhecimento e de exercício de uma experiência social em que suas desigualdades, suas instituições e sua complexidade possam ser contextualizadas como a trama de um saber popular a um saber geográfico, pois é na problematização dessa “coexistência dramática de tempos dispares” (FREIRE, 2006, p.26) que podemos construir uma *educação geográfica da cidade*, ou em outras palavras *uma geografia educadora*.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

\_\_\_\_\_, **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_, **Do desenho ao Mapa: iniciação cartográfica na escola**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

ANTUNES, Celso. **A sala de aula de geografia e história: inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competências no dia-a-dia**. Campinas: Papyrus, 2001.

ARAÚJO, Gilson M. de; SANTANA, Antônia N. C. A cidade na sala: aula de Geografia. Revista da Casa da Geografia de Sobral, Sobral, v. 6/7, n. 1, p. 35-49, 2004-2005.

ATLAS Geoambiental de Rondônia Porto Velho: SEDAM, 2002.

BERNET, Trilla Jaume. Ciudades Educadoras: bases conceptuales. In: ZAINKO, Maria A. S. (org) **Ciudades Educadoras**. Curitiba: UFPR, 1997. p. 13-34.

BRAGA, Maria C. B. **Aprender e ensinar geografia: A visão de egressos do curso de Pedagogia da UEFS**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de São Carlos, 2006. Disponível em <[http://www.btdt.ufscar.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo= 1192](http://www.btdt.ufscar.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo= 1192)>. Acesso em 15 fev. 2008.

BRARDA, A. Anália; RIOS, L Guillermo. **Argumentos e estratégias para a construção da cidade educadora**. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto. CABEZUDO, Alicia (Org.). Cidade Educadora: princípios experiências. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia/** Secretaria de Educação Fundamental.- Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia** Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC/SEF, 2001.

CABEZUDO, Alicia. **Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais**. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Org.). **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004.

CALLAI, Helena Copetti. **O ensino de geografia: recortes espaciais para análise.** In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. et al. (Org.). Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. 3. ed. Porto Alegre:UFRGS, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Estudar o lugar para compreender o mundo.** In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. et al. (Org.). Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

\_\_\_\_\_. **A formação do profissional da Geografia.** Ijuí: UNIJUI, 1999.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e Cidadãos,** Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.

CARLOS, Ana Fani Alessander. **A Cidade.** São Paulo. 8ª ed. Editora Contexto, 2005.

CARVALHO, Maria Inez. **Fim de Século: A Escola e a Geografia.** Ijuí:UNIJUI, 1996.

CASTROGIOVANNI, Carlos Antônio. **E agora, Como fica o Ensino da Geografia com a Globalização?** In: CASTROGIOVANNI, Carlos Antônio. (org) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.** CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et. al. (Org.). 2. ed. Porto Alegre: UFRGS. Porto Alegre, 1999.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Aprensão e compreensão do espaço geográfico.** In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escolar e construção de conhecimentos.** Campinas: Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. **Geografia e Práticas de Ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Geografia da cidade: a produção do espaço urbano de Goiânia.** Goiânia: Alternativa, 2001.

\_\_\_\_\_. **Bases Teórico Metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino.** In: CAVALCANTI, Lana de Souza. Formação de professores: Concepções e praticas em geografia. Goiânia:Vieira, 2006.

\_\_\_\_\_. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos:** uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. Caderno CEDES, Campinas, v. 25, n. 66, maio/ago. 2005, p. 185-207 Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566.pdf>> Acesso em: 10 maio de 2006.



CRISTOFOLETTI, Antonio. As Perspectivas dos estudos Geográficos. In: \_\_\_\_\_. Perspectivas da Geografia. 2 ed. São Paulo: DIFEL, 1985.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O Espaço Urbano**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2002.

DAMATTA, Roberto. **A Casa & a Rua**: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. 5 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DUVEEN, Gerard. Introdução-O poder das idéias. In: MOSCOVICI, Serge. Representações Sociais: investigações em psicologia social. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FILMUS, Daniel. *Escuela y ciudad educadora: Uma relación a profundizar*. In: ZAINKO, Maria Amélia Sabbag (Org.). Cidades educadoras. Curitiba: UFPR, 1997.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Representações Sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004 169 Representações sociais, ideologia p. 169-186, jan./abr. 2004.

FREIRE, Paulo **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho d' Água, 2006.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se contemplam. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, Weder David de. **Elementos para a discussão da cidadania no ensino de Geografia**. In: Anais VI Encontro Nacional de Ensino de Geografia: Concepções e fazeres da Geografia na Educação- Diversidade em Perspectiva. Uberlândia- MG, Julho de 2007.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Institut International Des Droits De L'enfant (IDE) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 a 22 octobre 2005. Disponível em: [http://www.paulofreire.org/Moacir\\_Gadotti/Artigos/Portugues/Educacao\\_Popular\\_e\\_EJA/Educacao\\_formal\\_ao\\_formal\\_2005.pdf](http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Educacao_Popular_e_EJA/Educacao_formal_ao_formal_2005.pdf). Acesso em: 06 jan. 2008.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo R. **Escola Cidadã, Cidade Educadora**: projeto político-pedagógico e praticas em ensino. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto. CABEZUDO, Alicia (Org.). Cidade Educadora: princípios e experiências. São Paulo: Cortez, 2004.

GALLO, Sandra. **Educação Geográfica da Cidade:** experiências em sala de aula na escola pública de Alta Floresta D'Oeste/Rondônia. In: Anais VI Encontro Nacional de Ensino de Geografia: Concepções e fazeres da Geografia na Educação- Diversidade em Perspectiva. Uberlândia, Julho de 2007.

GIL, Ana Helena Correa de Freitas; GIL JUNIOR, Sylvio Fausto. Geografia do cotidiano: uma leitura da metodologia sócio-interacionista de Erving Goffman. **Ateliê Geográfico Goiânia** v. 2, n. 4 agos/2008 p.102-118 página 104. Disponível em:<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/atelie/article/viewFile/4708/3969>>. Acesso em 4 nov. 2008

GOTTIDIENER, Mark. **A produção social do espaço urbano.** 2. ed. São Paulo: USP, 1997.

GRANELL, Carmen Gómez; VILA, Ignácio. **Introdução.** In: A Cidade como Projeto Educativo. GRANELL, Carmen Gómez; VILA, Ignácio (Org.). Porto Alegre: Artmed, 2003.

GUIMARÃES, Iara. **Ensino de Geografia, mídia e produção de sentidos.** In: Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB. Geografia e Ensino. Terra Livre, Presidente Prudente, ano 23, v. 1, n. 28, jan-jun/2007, p. 1-288.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna:** Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1993.

\_\_\_\_\_. **A Justiça Social e a cidade.** São Paulo: HUCITEC, 1980.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os Contextos do Saber: Representações, comunidades e cultura.** Petrópolis- RJ: Vozes, 2008.

KAERCHER, Nestor. André. **Desafios e utopias no ensino de geografia.** 3. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

\_\_\_\_\_. **A Geografia é o nosso dia a dia.** In: CASTROGIOVANNI, A C. et al. (Org.). Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 1999.

KAERCHER, Nestor André. **Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia para além do livro didático.** In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. (org.). Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Geografia escolar na prática docente:** a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica. Tese de Doutorado em Geografia Humana. São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. **A geografia escolar:** gigante de pés de barro comendo pastel de vento num *fast food*? In: Geografia e ensino. Publicação semestral da Associação dos Geógrafos Brasileiros. Presidente Prudente: Terra Livre, ano 23, v. 1, n. 28, jan-jun/2007.

KOSEL, Salete; FILIZOLA, Roberto. **Didática de Geografia:** memórias da terra: o espaço vivido. São Paulo: FTD, 1996.

SCHAFFER, Neiva Otero (Org). **Ensinar e aprender Geografia.** Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1998.

KOZEL, Salete. **Ensinar geografia no terceiro milênio. Como? Por quê?** In.: Revista RAE'GA – O Espaço Geográfico em Análise – Departamento de Geografia da UFPR. Curitiba: Ed. Tec Art, v. 1, p. 61-78, 1998.

LACOSTE, Y. **Geografia:** isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papirus, 2006.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade.** São Paulo: Moraes, 2001.

LERNER, Delia. **O Ensino e o Aprendizado Escolar:** argumentos contra uma falsa oposição. In: CASTORINA, José Antônio; FERREIRO, Emilia; LERNER, Delia; OLIVEIRA, Marta Kohl. Piaget. Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 2000.

LIBANEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Teófilo L. Do Monte Negro a Jarú: **Um passado a ser conhecido.** Canoas: ULBRA, 2001.

LUDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. E. D. **A Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEIHY, José C. S. B; HOLANDA, Fabíola. **História Oral:** Como fazer como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MIRANDA, Sérgio Luiz. **O lugar do desenho e o desenho do lugar no ensino de geografia**: contribuição para uma geografia escolar crítica. Tese de Doutorado - Universidade Estadual Paulista Campus de Rio Claro, 2005. Disponível em: <[http://www.biblioteca.unesp.br/bibliotecadigital/document/?view=3826&filename=miranda\\_sl\\_dr\\_rcla.pdf&status=a&size=1509244&type=application&subtype=pdf&topic\\_id=219&extension=pdf&compress=n](http://www.biblioteca.unesp.br/bibliotecadigital/document/?view=3826&filename=miranda_sl_dr_rcla.pdf&status=a&size=1509244&type=application&subtype=pdf&topic_id=219&extension=pdf&compress=n)>. Acesso em: 18 jun. 2007.

Miras, Mariana. **Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos**: os conhecimentos prévios. In: COLL, César et. al. O construtivismo na sala de aula. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1996.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia Pequena História Crítica**. São Paulo: Hucitec, 2005.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: Investigações em Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 2003.

NOVAES, Ínia Franco de. **As trajetórias da Geografia e seus reflexos nos primeiros anos de escolarização no Brasil**. In: Anais do 6º Fala Professor. Uberlândia, 2007, p.586-600.

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. **Mapa mental: recurso didático para o estudo do lugar**. In: PONTUSCHKA, Nídia N; OLIVEIRA, Ariovaldo U. Geografia em Perspectiva. São Paulo: Contexto, 2002.

NUNES, C. A. **Metodologia de Ensino**: Geografia e Historia. Belo Horizonte: Lê, 1997.

PASSINI, Elza Yasuko. **Prática de ensino de geografia**: e estágio supervisionado. São Paulo: Contexto, 2007.

PAULO, Sérgio de Moraes. **O Ensino de Geografia e suas Representações Sociais numa área de interesses ambientais**: o caso de Iguape. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <[http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-040620\\_7-153937](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-040620_7-153937)> Acesso em: 05 jan. 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

PINHEIRO, Antonio Carlos. **Trajetoória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil**: 1972-2000. Tese (Doutorado em Geociências) – Universidade Estadual

de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, 2003. Disponível em:<  
[http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls00031150\\_2](http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls00031150_2)>. Acesso em: 15 fev. 2008.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib. **Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e Escola**. In: CARLOS, Ana Fani e OLIVERIRA, Ariovaldo Umbelino de (org). Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib. **A Geografia: Pesquisa e Ensino**. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). Novos caminhos da Geografia. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. **Geografia, representações sociais e escola pública**. AGB-Associação dos geógrafos Brasileiros. Disponível em: < [www.cibergeo.org /ag bnacional/terralivre/pontuschka.html](http://www.cibergeo.org/ag_bnacional/terralivre/pontuschka.html)>. Acesso em: 08 nov. 2005.

\_\_\_\_\_. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

REGO, Nelson. **Geografia Educadora**, isso serve para.... In: REGO, Nelson. et al. Geografia: Práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 2007.

REIGOTA, M. **Meio Ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995.

ROCKENBACH, Denise. **Projeto “O Ensino da Cidade de São Paulo”**. AGB, São Paulo: EDITORA, 198-?.

SANTOS, Carlos. **A Fronteira do Guaporé**. Porto Velho: EDUFRO, 2001.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1996.

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: HUCITEC, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2008.

\_\_\_\_\_. **Aceleração contemporânea: tempo mundo e espaço mundo**. In: **Fim de Século e Globalização**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1994a.

SANTOS, Milton. **A metamorfose do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo, Globalização e Meio Técnico-Científico-Informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.

\_\_\_\_\_. **Da Totalidade ao Lugar**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

SAHR, Wolf-Dietrich. **Signos e Espaço Mundos- A Semiótica da Espacialização na Geografia Cultural?** In: KOSEL, Salete; SILVA, Josué da Costa; FILHO, Sylvio F. G. Da Percepção e Cognição à Representação: Reconstruções Teóricas da Geografia Cultural e Humanista. São Paulo: Terceira Margem; Curitiba: NEER, 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia da Educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.

SHÄFFER, Neiva Otero. et al. **Um globo em suas mãos: práticas para a sala de aula**. Porto Alegre: UFGS, 2005.

SILVA, Luciana Gonçalves da. **Jogos e situações-problema na construção das noções de lateralidade, referencias e localização espacial**. In: CASTELLAR, Sonia. Educação Geográfica: teorias e praticas docentes.(Org.). 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. **Cartografia no ensino fundamental e médio**. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. (Org.). A geografia na sala de aula. São Paulo, Editora Contexto, 1999.

SOUZA, Nickerson D. F; Zanatta, Beatriz Aparecida. **Percepção e Saberes dos professores de geografia sobre a cidade de Goiânia**. In: Anais VI Encontro Nacional de Ensino de Geografia: Concepções e fazeres da Geografia na Educação- Diversidade em Perspectiva. Uberlândia, Julho de 2007.

SPEGIORIN, Mônica de Toledo e Silva. **Por uma outra geografia escolar: o prescrito e o realizado na atividade de ensino-aprendizagem de geografia**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e estudos da linguagem.) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/por\\_uma\\_outra\\_geografia\\_escolar.p\\_df](http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/por_uma_outra_geografia_escolar.p_df)>. Acesso em: 15 abr. 2008.

STRAFORINI, Rafael. **O desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade – mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2006.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia nas séries iniciais**: o desafio na totalidade-mundo. Dissertação de mestrado em Educação Aplicada à Geociências. Universidade Estadual de Campinas Instituto de Geociências. Campinas: São Paulo, 2001. disponível: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?view=vtls000236045> > Acesso em: 10 abr. 2007.

TUAN, Yi-Fu. **Geografia Humanística**. In: CHRISTOFOLETTI, Antonio. Perspectivas da Geografia. 2 ed. São Paulo: DIFEL, 1985.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

VESENTINI, José William. **Geografia crítica e ensino**. In: VESENTINI, José William. Para uma geografia crítica na escola. São Paulo: Ática, 1992.

\_\_\_\_\_. **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

VIANNA, Heraldo Maecelim. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VINTRÓ, Eulália. **Educação, escola, cidade: o projeto Educativo da cidade de Barcelona**. In: GRANEL C. G. et al. A cidade como projeto educativo. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. **Estado-Nação, Ensino de Geografia**, Mundialização: alguns desafios para a formação do professor. In: Cavalcanti Lana de Souza. Formação de professores: Concepções e práticas em geografia. (Org.). Goiânia: Vieira, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jeferson Luiz de Carvalho. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## BLOGRAFIAS CONSULTADAS

ARCHELA, Rosely Sampaio et. al. **Geografia para o Ensino Médio**: manual de aulas práticas. Londrina: UEL, 1999.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. **A Construção social do conhecimento na geografia escolar**. In: Espaços da Escola. Uma Revista construída pelo coletivo dos educadores. Universidade de Ijuí Rio Grande do Sul: Unijuí, ano 12, nº 47, jan/mar. 2003. p. 5-10.

CABEZUDO, Alicia. **Estratégias educativas en la Ciudad**. 1997. Disponível em: <[www.cidadeseducadorasdobrasil.palegre.com.br/docs/p\\_cid5.rtf](http://www.cidadeseducadorasdobrasil.palegre.com.br/docs/p_cid5.rtf)>. Acesso em: 10 jan. 2008.

CALLAI, Helena Copetti. **Geografizando o jornal e outros cotidianos**: práticas em Geografia para além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

\_\_\_\_\_. **Aprendendo a ler o mundo**: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622005000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622005000200006&script=sci_arttext)> Acesso em 20 dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **Políticas Públicas e Educação**: desafios da educação formal. In: Anais do VI Encontro Nacional de Ensino de Geografia: Concepções e fazeres da Geografia na Educação- Diversidade em Perspectiva. Uberlândia- MG, AGB, jul. 2007, p. 1-16.

\_\_\_\_\_. **O estudo do lugar e a pesquisa como principio da aprendizagem**. In: Espaços da Escola. Uma Revista construída pelo coletivo dos educadores. Universidade de Ijuí Rio Grande do Sul: Unijuí, ano 12, nº 47, jan/mar. 2003. p. 11-14.

CARLOS, Ana Fani Alessander. **Apresentando a metrópole na sala de aula**. In: CARLOS, Ana Fani Alessander (Org). A Geografia na sala de aula. 8 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

CASTELLAR. Sonia Maria Vanzella **Educação Geográfica**: A Psicogenética e o Conhecimento Escolar. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10 de maio de 2008.

COSTA, Benhur Pinos da C. **A importância da análise do lugar e das diferentes territorializações de agregados sociais urbanos para entender a cidade no ensino de**



**geografia.** In: REGO, Nelson; MOLL, Jaqueline; AIGNER, Carlos (Org.). Saberes e Práticas na Construção de Sujeitos e Espaços Sociais. Porto Alegre:UFRGS, 2006.

COUTO, Marcos A. C. **Pensar por conceitos geográficos.** In: CASTELLAR, Sonia (Org). Educação Geográfica: teorias e práticas docentes. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

D'ÁVILA, Vânia V. T. **O Processo de construção e reconstrução do conhecimento na disciplina de geografia no ensino médio:** análise de escolas do município de Itajaí/SC. Dissertação de Mestrado - Universidade do Vale de Itajaí Santa Catarina, 2003. Disponível em: < [http://www6.univali.br/tede/tde\\_arquivos/1/TDE-2006-04-11T083810Z-44/Publico/Vania%20DAvila.pdf](http://www6.univali.br/tede/tde_arquivos/1/TDE-2006-04-11T083810Z-44/Publico/Vania%20DAvila.pdf)> Acesso em: 18 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. **A escola na cidade que educa.** Disponível em: < [http://www.paulofreire.org/Moacir\\_Gadotti/Artigos/Portugues/Escola\\_Cidada/A%20escola\\_cidade\\_educ\\_2005.pdf](http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Escola_Cidada/A%20escola_cidade_educ_2005.pdf)>. Acesso em: 23 fev. 2000.

GALVÃO, Wilson. **Que geografia se ensina?** Um estudo sobre representações de geografia segundo alunos da 6ª série do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado em Geografia. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

KAERCHER, Nestor A. **Práticas geográficas para lerpensar o mundo, converentendersar com o outro e entenderscobrir a si mesmo.** In: REGO, Nelson. et al. Geografia: Práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KIMURA, Shoko. **Geografia no Ensino Básico:** questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2008. STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia:** o desafio da totalidade – mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2006.

KOHN, Neuza B. P. **O estudo da cidade nas aulas de Geografia do ensino fundamental:** um jogo que constrói cidadãos. In: Espaços da Escola. Uma Revista construída pelo coletivo dos educadores. Universidade de Ijuí Rio Grande do Sul: Unijuí, ano 12, nº 47, jan/mar. 2003. p.21-23.

LYNCH, K. **A imagem da cidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MARTINS, Vivian Christini. **A Didática no processo de alfabetização de jovens e adultos:** Uma leitura do cotidiano a partir da Geografia e de textos literários. Dissertação de Mestrado em Geografia Humana. Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-26062007-135639/>> . Acesso em: 23 jun. 2007.

MOLL, Jaqueline. **Cidade, poder local e juventude: novos itinerários educativos.** In: REGO, Nelson; MOLL, Jaqueline; AIGNER, Carlos (Org.). Saberes e Práticas na Construção de Sujeitos e Espaços Sociais. Porto Alegre:UFRGS, 2006.

OLIVA, Jaime Tadeu. **Ensino de Geografia: Um Retardo Desnecessário.** In: CARLOS, Ana F. <sup>a</sup> Carlos (org) A Geografia na Sala de Aula/. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

PIAGET, Jean. **A Representação do Mundo na Criança.** Aparecida, São Paulo: Idéias e Letras, 2005.

PINHEIRO, Antonio Carlos. **Dilemas da formação do professor de Geografia no Ensino Superior.** In: CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). Formação de professores: Concepções e praticas em geografia. Goiânia:Vieira, 2006.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib. **O educador e a escola hoje.** In: Anais do Simpósio Estadual. Qualidade na Educação. Porto Velho, 2003.

ROSA, Dalva E. G. **Formação de professores: concepções e práticas.** In: CAVALCANTI Lana de Souza (Org.). Formação de professores: Concepções e praticas em geografia. Goiânia:Vieira, 2006.

SOUZA, Vanilton C.; ZANATTA, Beatriz A. **Concepções de Prática de Ensino e Formação de Professores de Geografia.** In: In: CAVALCANTI, Lana de Souza. Formação de professores: Concepções e praticas em geografia. Goiânia:Vieira, 2006.

VESENTINI, José William. **Geografia Crítica e ensino.** In: OLIVEIRA, A. U. de, BRABANT, Jean M. et. al. Para onde vai o ensino de Geografia? 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

VLACH, Vânia Rubia Farias. **O ensino da Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica.** In: VESENTINI, José Willian. (org.). O ensino de Geografia no século XXI. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2004.

## **APENDICE**

## **APENDICE A: Entrevista com os professores**

### **1- Docência**

- ✓ Profissão
- ✓ Formação acadêmica
- ✓ Escola em que trabalha
- ✓ Carga horária
- ✓ Séries em que trabalha
- ✓ Atividade fora da docência
- ✓ Escola
- ✓ Alunos

### **2- Ensino de Geografia.**

- ✓ Prática pedagógica, metodologia.
- ✓ Frequência que sai da sala de aula
- ✓ Seleção de conteúdos para o ano letivo
- ✓ Livro didático (como são os conteúdos e propostas de atividades)
- ✓ PCNs

### **3- Cidade**

- ✓ O que gosta de fazer nesta cidade
- ✓ O que você gosta na cidade
- ✓ O que você não gosta na cidade
- ✓ O que é uma cidade
- ✓ O que é cidadania
- ✓ A frequência que a cidade de Alta Floresta D'Oeste é discutida na sala de aula

### **4- Dificuldades docentes**

- ✓ Alternativas buscadas
- ✓ Fases e momentos marcantes

## **APENDICE B:** Entrevista com alunos

### **Perfil**

- ✓ Série
- ✓ Idade
- ✓ Tempo que mora nesta cidade
- ✓ Trabalha
- ✓ Mora com quem
- ✓ Profissão do seu responsável

### **1- Escola**

- ✓ Importância da escola
- ✓ O que gosta na escola
- ✓ O que não gosta na escola
- ✓ O que gostaria que mudasse na sua escola
- ✓ Fale dos professores
- ✓ Gosta da forma como eles trabalham
- ✓ Como gostaria que eles trabalhassem na sala de aula

### **2- Ensino de Geografia**

- ✓ O que é geografia
- ✓ O que você estuda em geografia
- ✓ Você gosta de geografia (O que gosta, e o que não gosta)
- ✓ O que gostaria de estudar em geografia
- ✓ O que estudou sobre esta cidade nas aulas de geografia
- ✓ Já usou algum dos conteúdos que tenha estudado nas aulas de geografia no teu dia a dia

### **3- Cidade**

- ✓ Bairro
- ✓ Em que direção à escola se encontra da sua casa
- ✓ O que gosta e o que não gosta nesta cidade
- ✓ O que mais chama a sua atenção nesta cidade
- ✓ Um lugar que você gostaria de conhecer
- ✓ O que mais gosta de fazer nesta cidade
- ✓ Lugar que você mais gosta
- ✓ Lugar que mais frequenta
- ✓ Mudanças no espaço urbano desta cidade
- ✓ O que é uma cidade
- ✓ O que falta nesta cidade
- ✓ Algum lugar nesta cidade que a escola deveria estudar
- ✓ A cidade dos seus sonhos

**APENDICE C:** Questionário socioeconômico e geográfico dos alunos de 5ª e 6ª série do ensino fundamental



**UNIR - UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EXTENSÃO MESTRADO EM GEOGRAFIA**

Prezado estudante, solicitamos o preenchimento deste questionário que visa o desenvolvimento de uma pesquisa sobre o ensino de Geografia.

Atenciosamente

Pesquisadora: Sandra Gallo  
Orientador: Prof. Dr. Nilson Santos

Série \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_

**1) Há quanto tempo você mora nesta cidade:**

- de 1 a 3 anos  de 6 a 9 anos  
 de 3 a 6 anos  mais de 9 anos

**2) Em que município você nasceu?**

\_\_\_\_\_

**3) A casa em que você mora é:**

- alugada  
 própria  
 emprestada  
 outra

**4) Em qual bairro você mora?**

\_\_\_\_\_

**5) Quantas pessoas moram na sua casa?**

\_\_\_\_\_

**6) Você mora com:**

- pai  irmã(o)  
 mãe  tio(a)  
 avó  primo(a)  
 avô  outros

**7) Qual o tipo de trabalho que a pessoa responsável por você faz?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**8) Qual é a renda mensal da sua família?**

- menos de R\$ 380,00  
 de R\$ 380,00 a R\$ 760,00

- de R\$ 760,00 a R\$ 1.520,00  
 mais de R\$ 1.520,00

**9) Assinale com um X os objetos disponíveis em sua casa.**

- DVD  internet  
 vídeo cassete  computador  
 televisão  jornal e revista

**10) Você trabalha?**

- sim  não  
Se você trabalha, o que você faz?

\_\_\_\_\_

**11) O que você costuma fazer para se divertir?**

\_\_\_\_\_

**12) Você gosta de estudar?**

- sim  não  
Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**13) Você já reprovou?**

- sim  não

**14) Assinale com um X o que você costuma ler fora das atividades da escola:**

- revistas  jornais  
 gibis  internet  
 Bíblia  outros  
 nenhum  
 livros didáticos da escola

**15) Assinale com um X as disciplinas que você gosta de estudar:**

- matemática             inglês  
 língua portuguesa    artes  
 geografia             ciências  
 história                 ed. religiosa

**Por que você gosta desta(s) disciplina(s)**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**16) Assinale com um X as disciplinas que você menos gosta de estudar:**

- matemática    inglês  
 língua portuguesa    artes  
 geografia             ciências  
 história                 ed. religiosa

**Por que você não gosta desta(s) disciplina(s)**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**17) Você gosta desta cidade? Por quê?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**18) O que falta nesta cidade?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**19) Nesta cidade quais são os lugares que você mais gosta independente de frequentá-los? Por quê?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**20) Tem alguma coisa que você não gosta nesta cidade? O que?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**21) O que você já estudou sobre a cidade de Alta Floresta D'Oeste na escola?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**22) O que você acha que tem de importante na cidade que a escola deveria estudar?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**23) Além da escola quais os lugares que você mais frequenta nesta cidade?**

**APÊNDICE D:** Sequência didática de três atividades desenvolvida nas 5ª e 6ª séries das escolas estaduais públicas Tancredo de Almeida Neves e Eurídice Lopes pedroso de Alta Floresta d'Oeste/RO.

Série-----Idade-----

### D. 1 A MINHA CIDADE



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

### D 2: CIDADE DE ALTA FLORESTA D'OESTE DAQUI A DEZ ANOS

Empregue a tua imaginação e desenhe a sua Cidade daqui a dez anos. Pense nas transformações que poderá vir a ocorrer e os possíveis problemas que ela poderá apresentar no ano de 2017. Se quiser, você pode escrever frases sobre os desenhos.



**APENDICE E:** Carta de autorização dos sujeitos da pesquisa

Alta Floresta D'Oeste/RO, 24 de janeiro de 2008.

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, portador (a) do RG número \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007, para Sandra Gallo da Silva, discente do curso de Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia, utilizá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá minha firma reconhecida em cartório.

## APÊNDICE F: Dinâmica completando frases

- ✓ Na escola o que eu mais gosto é...
- ✓ Na rua da minha casa...
- ✓ Se eu pudesse fazer algo pela minha cidade eu faria...
- ✓ Na hora do recreio eu...
- ✓ O que me chama atenção na hora do recreio é...
- ✓ O lugar nesta escola que eu mais gosto é...
- ✓ Eu me divirto muito nos finais de semana com...
- ✓ A cidade de Alta Floresta d'Oeste é...
- ✓ O que eu mais gosto nas aulas de Geografia é...
- ✓ O que eu não gosto nas aulas de Geografia é...
- ✓ Se eu fosse a professora de Geografia eu...
- ✓ Se eu fosse o prefeito da cidade...
- ✓ Caminho pelas ruas da cidade, olho em volta e percebo que...
- ✓ Hoje eu queria apenas...
- ✓ Depois de um dia de aula gosto de...
- ✓ Ah, como gostaria que esta cidade...
- ✓ Meu dia fica completo quando eu acabo meus afazeres e...
- ✓ Quando eu estou triste gosto de...
- ✓ Como eu gostaria que voltasse o dia que ...
- ✓ Dias felizes são aqueles em que eu acordo e...
- ✓ O meu maior sonho é...
- ✓ A minha felicidade eu gostaria de dividir com...
- ✓ Na escola minha maior alegria é...
- ✓ Dias perfeitos são aqueles que...
- ✓ Quando estou cansado e quero sair da rotina eu...
- ✓ Nos finais de semana eu e minha família...
- ✓ No bairro onde moro eu me sinto completamente feliz quando...
- ✓ Hoje quando entrei nesta sala o detalhe que mais me chamou atenção...
- ✓ Nesta cidade a gente passa, a gente olha, a gente...
- ✓ Quando abro a janela do meu quarto vejo...
- ✓ Fico triste quando...
- ✓ Todos os dias eu...
- ✓ Eu me divirto bastante quando...
- ✓ A paisagem mais bonita da cidade é...
- ✓ O maior problema desta escola é...
- ✓ Agora neste exato momento gostaria de...
- ✓ No minha de casa para escola...
- ✓ Ser cidadão é...

## APÊNDICE G: Dinâmica passe o repolho

- ✓ Alta Floresta d'Oeste pertence a que estado?
- ✓ RO é a sigla de qual estado?
- ✓ Que mudanças você tem presenciado nesta cidade?
- ✓ O estado de Rondônia pertence a que região brasileira?
- ✓ O desperdício de água pode ser evitado por todos no dia-a-dia. Cite alguns exemplos de atitudes que evitam os gastos desnecessários da água.
- ✓ Diferencie paisagem natural e humanizada.
- ✓ Que elementos predominam na paisagem natural?
- ✓ Que elementos predominam na paisagem urbana?
- ✓ Alta Floresta conta com cinco Distritos, quais são?
- ✓ Quais são os bairros pertencentes a essa cidade?
- ✓ Qual é o país vizinho que se localiza ao sul do nosso município?
- ✓ Qual é o clima do município?
- ✓ Cite algumas indústrias existentes no município.
- ✓ O que a Geografia estuda?
- ✓ Se você estiver saindo da escola e quiser ir até a igreja católica qual a direção você tomaria?
- ✓ O que é necessário para nos orientar e nos localizar na superfície terrestre?
- ✓ O Sol aparece todas as manhãs no... e desaparece todas as tardes no...?
- ✓ Você já reparou em que direção a sombra está voltada no período da manhã?
- ✓ Qual é o município em que você mora?
- ✓ Em que estado você nasceu?
- ✓ Para que servem mapas e plantas?
- ✓ O meu colega da direita esta em qual direção em relação a mim?
- ✓ A porta da sala de aula esta em que direção em relação ao lugar que estou sentada neste momento?
- ✓ Qual é a capital do nosso estado?
- ✓ Você nasceu no estado em que mora?
- ✓ Quais motivos levam as pessoas do espaço rural a deixarem os lugares onde vivem?
- ✓ Quais os principais problemas desta cidade?
- ✓ A maioria da população do nosso município mora na área urbana ou rural?
- ✓ O que é trabalho? E qual a importância do trabalho para as pessoas?
- ✓ Você conhece alguém que tenha ficado desempregado? qual as dificuldades que a pessoa enfrentou?
- ✓ O que é um padrão de vida digno?
- ✓ O que é lugar?
- ✓ O que é sociedade?
- ✓ No percurso entre a sua escola e a sua casa tem algo que precisa ser modificado?
- ✓ O que é paisagem?
- ✓ Quais os espaços públicos mais importantes da sua cidade?
- ✓ Quem é o prefeito da sua cidade? O que acha da sua administração?
- ✓ O relevo terrestre esta em constante transformação. Como isso acontece?

**APÊNDICE H:** Dinâmica dança da cadeira: ninguém pode ficar de pé

Ao som musical todos os alunos dançam em volta das cadeiras e na pausa da música todos devem sentar. Cada rodada tira-se uma cadeira e o detalhe é que ninguém pode deixar a brincadeira nem podem ficar de pé, assim, continuamente até sobrar uma única cadeira.

Objetivo: desenvolver a solidariedade, união e laços afetivos entre a turma.