

SÉRGIO ALBERTO PEREIRA

GUARANTÃ DO NORTE:

UM ESTUDO SOBRE A CIDADE A PARTIR DA PERCEPÇÃO
DOS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS

**GUARANTÁ DO NORTE: UM ESTUDO SOBRE
A CIDADE A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS
ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS**



**Ministério da Educação
Universidade Federal de Mato Grosso**

Reitor

Evandro Aparecido Soares da Silva

Vice-Reitora

Rosaline Rocha Lunardi

Coordenador *pro tempore* da Editora Universitária

Ana Claudia Pereira Rubio

Supervisão Técnica

Maria Auxiliadora S. Pereira Melo

Conselho Editorial



Membros

Ana Claudia Pereira Rubio (Presidente - EdUFMT)
Ana Claudia Dantas da Costa (FAGEO - Campus Cuiabá)
Caiubi Emanuel Souza Kuhn (FAENG - Campus de Várzea Grande)
Carla Gabriela Wunsch (FAEN - Campus Cuiabá)
Cassia Regina Primila Cardoso (ICS - Campus de Sinop)
Charlotte Wink (ICAA - Campus de Sinop)
Evaldo Martins Pires (ICNHS - Campus de Sinop)
Evando Carlos Moreira (FEF - Campus Cuiabá)
Felipe Rodolfo de Carvalho (IHGMT)
Frederico Jorge Saad Guirra (ICBS - Campus do Araguaia)
Graziele Borges de Oliveira Pena (ICET - Campus do Araguaia)
Gustavo Sanches Cardinal (DCE)
Harold Sócrates Blas Achic (IF - Campus Cuiabá)
Hélia Vannucchi de Almeida Santos (FCA - Campus Cuiabá)
Irapuan Noce Brazil (IC - Campus Cuiabá)
Jorge Luis Rodriguez Perez (FANUT - Campus Cuiabá)
Léia de Souza Oliveira (SINTUF - Campus Cuiabá)
Leonardo Pinto de Almeida (IL - Campus Cuiabá)
Luiza Rios Ricci Volpato (IHGMT - Campus Cuiabá)
Mamadou Lamarana Bari (FE - Campus Cuiabá)
Manoel Santinho Rodrigues Júnior (FAET - Campus Cuiabá)
Marcos de Almeida Souza (FAVET - Campus Cuiabá)
Maria Corette Pasa (IB - Campus Cuiabá)
Maria Fernanda Soarez Queiroz Cerom (FAAZ - Campus Cuiabá)
Monica Campos da Silva (FACC - Campus Cuiabá)
Neudson Johnson Martinho (FM - Campus Cuiabá)
Nilce Vieira Campos Ferreira (IE - Campus Cuiabá)
Rodolfo Sebastião Estupinã Allan (ICET - Campus Cuiabá)
Rodrigo Marques (IGHD - Campus Cuiabá)
Sandra Negri (ICHS - Campus do Araguaia)
Saul Duarte Tibaldi (FD - Campus Cuiabá)
Wesley Snipes Correa da Mata (DCE)
Zenesio Finger (FENF - Campus Cuiabá)

SÉRGIO ALBERTO PEREIRA

**GUARANTÁ DO NORTE: UM ESTUDO SOBRE
A CIDADE A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS
ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS**

1ª Edição



Cuiabá, MT
2023

Copyright © Sérgio Alberto Pereira, 2023.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

A EdUFMT segue o acordo ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil, desde 2009.

A aceitação das alterações textuais e de normalização bibliográfica sugeridas pelo revisor é uma decisão do autor/organizador.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P436g

Pereira, Sérgio Alberto.

Guarantã do Norte: um estudo sobre a cidade a partir da percepção dos estudantes de escolas públicas [recurso eletrônico] / Sérgio Alberto Pereira. -- Cuiabá-MT: EdUFMT Digital, 2023.
122 p.

ISBN 978-65-5588-177-6

1. Guarantã do Norte – Mato Grosso. 2. Educação. 3. Ensino de Geografia. I. Título

CDU 911.94(817.2):37

Ficha catalográfica elaborada por Douglas Rios (Bibliotecário – CRB1/1610)

Coordenação *pro tempore* da EdUFMT: Ana Claudia Pereira Rubio

Supervisão Técnica: Maria Auxiliadora S. Pereira Melo

Revisão Textual e Normalização: Maria Auxiliadora S. Pereira Melo

Diagramação & Projeto Gráfico: Kenny Kendy Kawaguchi

Apoio:



Editora da Universidade Federal de Mato Grosso
Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367
Boa Esperança. CEP: 78.060 - 900 - Cuiabá, MT.
Contato: www.edufmt.com.br
Fone: (65) 3313-7155

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

*Aos meus filhos, Elidiane, Hellen (in memorian)
e Douglas; meus netos, Maria, João e Eloá; e
a minha amada esposa, Daniela Maria.*

AGRADECIMENTOS

A Deus; à minha orientadora Sônia Regina Romancini pelo carinho e comprometimento; às professoras integrantes da banca examinadora do Mestrado em Geografia, Dra. Lana de Souza Cavalcanti, Dra. Márcia Alves Soares da Silva e Dra. Giselle Gomes Dalla Nora que contribuiu também na apresentação dessa obra; à Dra. Onélia Carmem Rosseto pela realização do prefácio; à minha mãe Maura Lúcia (in memorian) e meus avós maternos Sebastião (in memorian) e Clarides (in memorian). Aos meus familiares e amigos; à Prefeitura Municipal de Guarantã do Norte, à Secretaria Municipal de Educação e à Câmara Municipal de Vereadores de Guarantã do Norte; e, a todos os meus alunos e alunas. A vocês os meus mais sinceros agradecimentos.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	10
APRESENTAÇÃO	13
1. LUGAR, CIDADE, ENSINO DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES CONCEITUAIS	15
1.1 Espaço, lugar, cidade, paisagem, região e território: revisitando conceitos	16
1.2 Reflexões sobre educação e ensino de Geografia	29
1.3 Educação e Geografia escola: contexto histórico	33
2. GUARANTÁ DO NORTE NO ESPAÇO E NO TEMPO	50
2.1 A formação de Guarantá do Norte: ocupação e projetos de colonização	50
2.2 As dimensões espacial e socioeconômica de Guarantá do Norte	58
2.3 A estrutura educacional de Guarantá do Norte e das escolas analisadas	65
2.4 A cidade e o lugar nos planejamentos das escolas	76

3. A CIDADE E O ENSINO DE GEOGRAFIA PELO OLHAR DOS ESTUDANTES	81
3.1 O lugar e a cidade de Guarantã do Norte na percepção de estudantes	82
3.2 A Geografia e as questões locais no ensino na percepção dos estudantes	95
3.3 A cidadania na concepção do estudante	105
4. CONSIDERAÇÕES SOBRE UM REPENSAR O ENSINO DE GEOGRAFIA	111
REFERÊNCIAS	114

PREFÁCIO

Escrevo este prefácio muito emocionada em face do teor do convite que recebi: “[...] segue cópia do manuscrito que enviei para a EdUFMT. Seria uma honra, ter o prefácio escrito por uma professora que foi tão importante para mim [...]”. Portanto, saber dessa importância na vida de um acadêmico, hoje, igualmente, um professor que faz a diferença na vida dos seus alunos, conduz-me a avaliar o quanto valeram a pena os trinta e cinco anos de magistério e o enfrentamento das tantas dificuldades e lutas, diminutas ante tal reconhecimento.

Honrada e feliz, começo por afirmar a certeza de que vale a pena dedicar-se a colaborar com a construção do conhecimento e a lutar por uma sociedade mais justa. Nessa esteira se incluem, pontualmente, professores de Geografia que seguem edificando e trilhando novos caminhos, como o materializado na obra *Guarantã do Norte-MT: um estudo sobre a cidade a partir da percepção dos estudantes de escolas públicas*, um importante referencial bibliográfico para os profissionais da ciência geográfica, especialmente aqueles que desenvolvem trabalhos docentes por meio dos quais os discentes possam apreender a cidade onde vivem, tendo como ponto de partida os aspectos locais e como ponto de chegada, o regional, o nacional e o global.

Na primeira parte do livro, Sérgio Alberto Pereira apresenta valiosas reflexões conceituais sobre as categorias geográficas espaço, lugar, cidade, paisagem, região e território, refletindo sobre a educação e o ensino de Geografia articulado à realidade dos estudantes e à prática da cidadania. Nas linhas que seguem, o autor orienta a prática pedagógica cotidiana dos professores da área, assinalando múltiplas formas de abordagem dos conceitos e categorias, vinculados à realidade vivida, todavia tendo como ponto de chegada a realidade não vivenciada, possibilitando a construção de conhecimentos em escala geográfica global.

Na segunda parte da produção, apresenta a cidade de Guarantã do Norte como lócus que se transforma devido ao avanço do capitalismo sobre as terras ocupadas por povos originários, os índios *Kreenakarore* (*Panará*), que foram expulsos de seus territórios ancestrais. Também,

pontua a chegada dos migrantes para colonizar a Amazônia mato-grossense e destaca as políticas públicas iniciadas no regime da ditadura militar, possibilitando a compreensão do processo histórico e político de criação das cidades, bem como alertando para a necessidade desse entendimento em múltiplas escalas geográficas.

Porém, para esta publicação, a construção do conhecimento ocorre no “chão das escolas”, especialmente a Escola Estadual Albert Einstein e Escola Municipal Estrelinha do Norte, no cotidiano da sala de aula, a partir das práticas docentes e da percepção dos discentes, contexto em que a compreensão do lugar acontece de maneira concreta e o espaço urbano é desvelado em sua paisagem, trazendo a marca das famílias de agricultores migrantes, dos indígenas, das colonizadoras e das políticas que possibilitaram o avanço do capitalismo em terras antes ocupadas pelos indígenas, pelos caboclos e pela flora e fauna da Amazônia mato-grossense.

As transformações espaciais de cada momento histórico tornam-se conteúdo, e a vivência dos alunos no lugar – Guarantã do Norte – é o ponto de partida para voos mais altos, articulados com outros lugares, possibilitando-lhes reconhecer as interferências das políticas locais, nacionais e internacionais no espaço vivido e as relações entre as classes sociais, em constante disputa por poder, territórios e pela melhoria da qualidade de vida.

Nessa perspectiva, o autor ressalta o caráter imprescindível de uma formação cidadã sem perder de vista os conteúdos científicos e aponta caminhos teóricos e metodológicos que associam a teoria à prática além de sublinhar a urgência de atentar para a percepção dos alunos, que comporta o conhecimento vivido, experienciado, mas nem sempre compreendido e explicado, haja vista ser na prática docente com competência técnica e compromisso político que a construção do conhecimento se dá.

Encerrei a leitura da obra e a posterior escrita deste prefácio plena de gratidão e alegria, por poder compartilhar com os leitores professores as valiosas lições aqui apresentadas. Assim, tomo emprestadas as palavras de Cora Coralina (1983), que consubstanciam os meus desejos aos seres humanos das próximas gerações:

Ofertas de Aninha

(aos moços)

Eu sou aquela mulher
a quem o tempo
muito ensinou.
Ensinou a amar a vida.
Não desistir da luta.
Recomeçar na derrota.
Renunciar a palavras e pensamentos negativos.
Acreditar nos valores humanos.
Ser otimista.
Creio numa força imanente
que vai ligando a família humana
numa corrente luminosa
de fraternidade universal.
Creio na solidariedade humana.
Creio na superação dos erros
e angústias do presente.
Acredito nos moços.
Exalto sua confiança,
generosidade e idealismo.
Creio nos milagres da ciência
e na descoberta de uma profilaxia
futura dos erros e violências
do presente.
Aprendi que mais vale lutar
do que recolher dinheiro fácil.
Antes acreditar do que duvidar.

Onélia Carmem Rossetto

Março de 2023

APRESENTAÇÃO

A obra em apreço é fruto do trabalho investigativo desenvolvido pelo autor, Sérgio Alberto Pereira, no exercício de sua função docente, pontualmente de professor de Geografia da educação básica em escolas públicas de Guarantã do Norte, cidade localizada na Amazônia mato-grossense e formada a partir de processos de colonização oficiais e privados.

Com uma escrita leve e fluida, Pereira descreve as dinâmicas e relações da cidade, bem como a percepção de alunos acerca do lugar, organizando o conteúdo do livro em seções: na primeira delas, intitulada “Lugar, cidade, ensino de Geografia: reflexões conceituais”, apresenta conceitos e noções da categoria de análise *lugar* e sua materialização na referida cidade. Aborda, então, estudos realizados sobre a localidade e suas múltiplas dimensões, bem como aprofunda as reflexões sobre o ensino de Geografia na educação básica, apontando, enfim, possibilidades de diálogos inscritos no âmbito da ciência geográfica, com vistas a contribuir para a ampliação de seu foco de abrangência.

Na segunda, denominada “Guarantã do Norte no espaço e no tempo”, o autor justifica a escolha desse seu objeto de análise e oferece ao leitor um panorama sobre os processos de formação e colonização ali estabelecidos, localizando-o no contexto atual da cidade. Além disso, apresenta a estrutura do setor educacional do município e das unidades escolares investigadas, identificando como o local é abordado em seus projetos político-pedagógicos. As descrições elaboradas por Sérgio são importantes contribuições para o conhecimento da realidade educacional de municípios mato-grossenses.

Na terceira e na última seção, nomeadas “A cidade e o ensino de Geografia pelo olhar dos estudantes”; e “Considerações sobre um repensar o ensino de Geografia” o autor dedica-se a expor a percepção dos estudantes das escolas pesquisadas a respeito de Guarantã do Norte e reflete sobre suas leituras, sua pesquisa, os atores envolvidos e suas contribuições ao ensino de Geografia.

A leitura da obra suscita importantes reflexões e traz relevantes abordagens sobre o ensino de Geografia e as cidades.

Boa Leitura!

Primavera austral de 2022

Giseli Gomes Dalla-Nora

LUGAR, CIDADE, ENSINO DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES CONCEITUAIS

Como qualquer outra ciência, a Geografia apresenta muitas concepções ou conceitos que ao longo dos processos históricos de transformação da humanidade se firmam, se modificam, se ressignificam ou caem no ostracismo em determinados períodos, para posteriormente serem resgatadas por um novo pensador ou por determinadas linhas teóricas. Outras, ainda, dividem opiniões entre os que se debruçam a decifrá-las, tornando-se, portanto, objeto de calorosas discussões epistemológicas.

Sendo assim, nas descrições que consubstanciam esta obra, concepções como as de lugar, espaço, cidade, educação, entre outras, vão sendo aprimoradas, ampliadas ou modificadas de acordo com as mudanças de naturezas históricas, filosóficas ou sociais. Outras, porém, se inter-relacionam, muitas vezes se tornando alvo de confusões epistemológicas ou sendo usadas simplesmente como sinônimas, como se dá, por exemplo, quando se lança mão do empirismo para conceituar principalmente determinados termos científicos.

Acerca dos conceitos de espaço e lugar, fundamentais quando pensamos um ensino de Geografia voltado para a realidade do estudante Cavalcanti (2012) afirma que, na prática pedagógica, este último é por comum associado a um ponto, a uma pequena porção daquele primeiro, ou seja, a um local. Desse modo, mais especificamente, uma posição, uma coordenada geográfica, um endereço.

Essa amálgama decorre do fato de ambas as formulações serem imanentes, intrínsecas e, por isso, confundidas ou entendidas como sinônimas e indissociáveis. É nessa linha de raciocínio que,

segundo reitera Tuan (1983, p. 6), o conceito de lugar costuma ser fundido com o de espaço e as duas concepções “[...] não podem ser definidas uma sem a outra.” Também, Oliveira (2013, p. 91) sublinha que: “[...] espaço e lugar são essencialmente, inseparáveis.” Portanto, são conceitos diretamente inter-relacionados, imbricados um no outro.

No entanto, uma análise pormenorizada permite perceber as particularidades ou as nuances de cada um, abrindo uma discussão que perpassa toda a história do pensamento geográfico e de outras ciências, sem nunca se esgotar ou ser conclusiva, bem como ofertando subsídios a novas pesquisas científicas.

Aliás, são essas particularidades e nuances que exigem uma análise individual sem perder de vista a relação intrínseca entre os conceitos aqui apresentados, no caso, não apenas de espaço e lugar, mas também de paisagem, cidade, região e território, que em maior ou menor grau se inter-relacionam e se complementam.

1.1 Espaço, lugar, cidade, paisagem, região e território: revisitando conceitos

Desde os filósofos gregos Platão e Aristóteles, entre outros, o espaço é tomado como objeto investigativo para a elucidação do seu significado e de sua essência. Porém, é muito ampla a variedade de interpretações e formulações a respeito, independente da sua dimensão ou escala, seja uma casa, uma rua, uma praça, uma cidade, um estado, um país, o espaço terrestre, seja até mesmo o espaço sideral, tornando o seu conceito vago e contraditório.

Todavia, neste livro o foco de análise é o espaço geográfico, sobretudo em sua materialização como espaço vivido. Trata-se de um objeto de estudo da Geografia cuja definição é igualmente bastante complexa, razão pela qual esta é aqui focalizada em suas correlações com outras concepções importantes, quais sejam as de lugar, paisagem e território, tendo como preceito norteador o fato

de que, a despeito da dimensão ou escala espacial, sua conceituação não pode ser fixa, definitiva, conclusiva, eterna, ou seja, é passível de ressignificações ao longo dos processos que se sucedem como nos asseveram Smith (1988) e Santos (2004).

Numa perspectiva dialética destaca-se Santos (2006), para quem o espaço pode ser entendido como um sistemas de objetos e ações os primeiros são as formas espaciais, ou seja, tudo o que existe na superfície do planeta como resultado da ação humana com sua herança histórica e natural, por exemplo, uma estrada ou uma praça, as últimas, por sua vez, são o conteúdo social, um fato humano praticado não só por homens, mas também por empresas e instituições. Nesse contexto, as ações constroem, modificam e transformam os objetos.

Por este ponto de vista, objetos e ações tendem a um propósito cada vez mais estranho ao lugar e seus habitantes, voltando-se preponderantemente a atender aos interesses do Estado ou das grandes corporações que representam o poder econômico. Com isso, o espaço vai se tornando cada vez mais artificializado, distante das aspirações, hábitos e costumes de seus moradores aliás, uma tendência do mundo moderno que alguns chamam de mundialização, outros, de globalização que se realiza no plano local, onde se materializa.

É na vida cotidiana que a globalização do espaço tanto se constitui, estabelecendo determinados padrões, modos de vida, comportamentos quanto se artificializa, suprimindo elementos culturais locais para dar lugar ao que é global. Nesse sentido, o espaço é conquistado e transformado em produto, em mercadoria com valor de troca. Em outros termos, por trás das formas, dos objetos, existe um sistema de valores que direciona as ações.

No âmbito da Geografia Humanista Fenomenológica, o espaço geográfico adquire novas configurações, ainda mais subjetivas passando a ser observado além de produto, objeto, mercadoria. Para Merleau-Ponty (2004), forma e conteúdo mesclam-se, baralham-se, não mais se distinguindo o espaço e as coisas nele presentes.

Portanto, ele deixa de ser apenas o meio no qual as coisas estão e passa a depender da visão do observador.

Não existe, pois, separação entre a subjetividade e a intersubjetividade de quem observa, com suas experiências do passado e do presente e até mesmo as de outras pessoas presentes na vida dele. Dessa forma, é preciso entender, agora, que as relações com o espaço “[...] não são as de um puro sujeito desencarnado com um objeto longínquo, mas as de um habitante do espaço com seu meio familiar [...]” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 16).

De acordo com Carlos (2020, p. 67), autora reconhecidamente dialética, o espaço geográfico revela estas dimensões: material, enquanto localização e sustentáculo da vida real; concreta, como produção e reprodução das relações sociais; e abstrata, implicando “apropriação, uso, valor de uso-valor de troca, cotidiano, o sensível e o corpo” É nessa abstração que se concentram aspectos essenciais do observador, dentre os quais sua vivência, sua história, os fatores que influenciam sua vida além da possibilidade de compreender a dimensão de um espaço geográfico, percebido, vivido, na qualidade de mediadora entre as dimensões físicas e concretas e a dimensão abstrata, da vida cotidiana, das representações.

Assim, tanto em concepções humanistas quanto em acepções dialéticas, o espaço adquire o significado de espaço vivido, sob cuja ótica o espaço geográfico se estabelece tanto como um campo no qual se manifestam as representações simbólicas, as experiências contínuas, quanto como o espaço das crenças, da imaginação, da afetividade, por conseguinte, da dimensão abstrata. O espaço, seja ele do ponto de vista pessoal, seja de determinado grupo (social), torna-se místico, sagrado, um campo das representações simbólicas (CORREIA, 2000).

Segundo Gomes (1996, p. 319), o espaço vivido deve “[...] ser compreendido como um espaço da vida, constituído e representado pelos atores sociais que circulam neste espaço [...]” e se transforma

em uma categoria que amplia a importância dos lugares, passando a valorizar as conexões com valores e significações afetivas.

Nessa mesma perspectiva, Tuan (1983) assevera que o espaço pode ser vivido, experimentado de várias maneiras. Em outras palavras, cada pessoa vive um determinado espaço de acordo com suas relações afetivas, seus sentimentos, constituindo, pois, uma experiência própria, individual, intersubjetiva.

Conforme Serpa (2019, p. 95), os espaços vividos devem ir além de uma simples localização ou puramente de uma análise da organização dos processos de produção do sistema capitalista. Portanto, compreendido pelo prisma fenomenológico, envolve não só elementos históricos, econômicos ou sociais, na sua totalidade construídos por uma sociedade, também os aspectos subjetivos, pessoais, abstratos, enfim, a individualidade. Em outras palavras, há uma relação intrínseca, indissociável entre espaço e lugar.

Castrogiovanni (2000) reforça esse encadeamento ao sustentar que o lugar aparece como uma fração do espaço total nas diferentes temporalidades, compreensão essa que é perpassada, então, pela totalidade. Ambos são, nessa perspectiva, dimensões inseparáveis, ou seja, não se concebe um sem a presença do outro, ou, dito de outro modo, o espaço, ao se tornar familiar, transforma-se em lugar.

Para entender o que cada um representa, Tuan, há pouco citado, avalia: “[...] o lugar é segurança e o espaço é liberdade [...]” (p. 3), este último significando a autonomia, a emancipação, o movimento, algo amplo; e aquele primeiro, a pausa no movimento, o aconchego, o útero, a privacidade, a singularidade. O espaço é abstrato; o lugar, concreto. O espaço torna-se lugar na medida que o dotamos de valor, o definimos e lhe atribuímos significados.

Sob o olhar fenomenológico humanista, o lugar não é qualquer lugar, ou toda localidade, ou qualquer espaço dado; ele possui significância afetiva, apreço do indivíduo, é o lar no qual ele vive e se relaciona com os demais (JESUS; GRATÃO, 2008). Aliás,

a pessoa representa e dá sentido ao lugar, que, ao mesmo tempo, dão-lhe identidade. Enfim, possui cores, odores, trilha sonora, formas.

Constata-se que o conceito de lugar denota uma personalidade própria, do que decorrem os sons, os cheiros, os sentimentos de afeição ou até de repulsa, e é carregado de símbolos, intenções, valores pessoais, afetividade, relacionamentos e apreço. Logo, é o lócus da vida, da ação humana, o qual, ao contrário das intuições lógicas, não é homogêneo, haja vista resultar da construção da diversidade de sujeitos, das diferentes culturas, das experiências vividas e sentidas.

Outrossim, no lugar se realizam os processos de um mundo cada vez mais globalizado. A propósito, Cavalcanti (2012) diz tratar-se do local da vida cotidiana, do habitual e, ainda, de concretização dos processos globais e suas relações. Tudo o que acontece, acontece em um lugar, mas sofre fortes influências das tendências globalizantes, pois, como diz Callai (2000, p. 86): “É o nível local que traz em si o global, assim como o regional e o nacional [...]”.

O processo de globalização tende a homogeneizar o lugar e o espaço, transformando culturas e valores. Cada vez mais, os lugares do mundo estarão repletos do que lhes for externo, como empresas, em especial as multinacionais, ou pelo menos os seus produtos, hábitos e valores, elementos caros ao modelo de vida implantado pelo sistema capitalista. Contudo, estarão presentes as marcas que permitirão àqueles lugares construir uma identidade, valorizar aquilo que é seu, os costumes, as tradições, os espaços significativos, com valor simbólico para a população e que precisam ser preservados.

É o cenário da construção da resistência, que tende a ser conflituosa, haja vista os processos externos buscarem suprimir as marcas locais, tornar homogêneos os valores e símbolos, pautados sobretudo no consumo. Serpa (2019) pontua que é no lugar que agimos, que nos manifestamos, caracterizando-o como o palco da enunciação das pessoas, dos indivíduos, dos grupos sociais.

O ensino sobre esse conceito deve contemplar ideias, sentimentos, representações, percepções e vivências, pois assim

estará relacionado a significado, identidade e valores e passará a ser entendido como o lugar do vivido. Nessa mesma linha de pensamento, Serpa (2013, p. 172) elucida que “[...] estudar os lugares significa examinar um fenômeno específico do mundo vivido, elucidando a diversidade e a intensidade de nossas experiências de/no lugar [...]”.

Portanto, a análise do lugar exige considerar as relações sociais presentes em um espaço particular e atentar-se para o recorte a ser realizado definindo o evento, a localização, as relações sociais existentes localmente e as que acontecem nos níveis regional, nacional e global e influenciarão o lócus, evitando, com isso, o risco de fragmentação e isolamento (CALLAI, 2000). Os lugares se situam entre o que acontece no mundo e o indivíduo e seu entendimento deve incluir as conexões necessárias, as influências sofridas e exercidas, configurando, portanto, um tratamento que extrapola uma abordagem localista.

Na disciplina de Geografia, compreender o conceito de lugar requer uma análise que vá além das condições naturais ou dos fenômenos humanos e sociais, envolvendo, antes, as conexões estabelecidas entre o lugar e aquilo que acontece seja mais próximo, por exemplo, na região ou no Estado; seja mais distante, por exemplo, no país ou no mundo. É preciso, ainda, aprender sobre outros lugares e compará-los com o lugar específico, particular, pois isso pode permitir uma melhor compreensão do espaço de vivência.

Com as afirmações “[...] cada cidade é um lugar [...]” (CAVALCANTI, 2012, p. 142) e “[...] este lugar é a cidade [...]” (CALLAI; CASTELLAR; CAVALCANTI, 2007, p. 94) torna-se possível entender a relação direta existente entre os conceitos de lugar e cidade. Logicamente o campo também se expressa como lócus, mas cidade é onde a maioria das pessoas vive; onde se localizam as escolas, com raras exceções; onde circula a maior parte do capital, por isso sendo vista como um lugar de grande complexidade, com muitos espaços de resistências e de exclusão. Focalizar o lugar e a cidade é adotar a escala social de análise, pois é ali que se realiza a história de vida da maioria das pessoas.

As cidades, por serem lugar de grande complexidade, constituem objeto de difícil definição conforme Santos (1959), para quem existem estágios diferenciados de cidades, sendo as metrópoles, megalópoles e cidades globais formas já consistentes, robustas nas quais os processos de urbanização, assim como suas funções, já se sedimentaram. Ao contrário disso, em grande parte das cidades brasileira esse processo é ainda embrionário, encontra-se em formação, as redes urbanas estão sendo estabelecidas e as economias estão se constituindo.

Diante dessa complexidade na conceituação de cidade toma-se, então, por base Lefebvre (2001, p. 12), que se refere à cidade como “[...] centro de vida social e política onde se acumulam não apenas as riquezas como também os conhecimentos, as técnicas e as obras [...]”. É onde se encontram e se reúnem as condições necessárias para que se desenvolva o sistema do capital justamente em decorrência da concentração de pessoas, bens e serviços em um único local, fato este que facilita a circulação do capital e redime o tempo, tornando mais ágil a relação entre produção e consumo. Por essa razão, a cidade, e não o campo, comanda a divisão social do trabalho.

Na opinião de Lefebvre, a cidade é uma obra que se orienta na direção do capital (dinheiro), representado pelo comércio, trocas, produtos, sendo a obra o valor de uso e o produto, o valor de troca. No entanto, nessa convergência, cada vez mais os lugares da cidade vão sendo submetidos a tal lógica valorativa, sendo privatizados, monitorados, vigiados até, conseqüentemente, se tornarem inacessíveis às camadas menos privilegiadas.

É a vitória do valor de troca sobre o valor de uso, perspectiva na qual mais importa quanto custa, quanto se valoriza o lugar e não se todas as pessoas poderão utilizá-lo. Nesse sentido, Carlos (2007, p. 31) revela a cidade como “lugar do possível” ou, ainda, “[...] lugar do desejo e de um conjunto de coações que inibem os desejos [...]”. Percebe-se, assim, a relação direta entre lugar e cidade, sendo esta o

espaço da vida cotidiana, expressão e significação de um processo que se acumula ao longo da história.

Classificar a cidade como lugar dos desejos e das coações implica caracterizá-la como o lugar de realização da vida cotidiana, onde obras como praças, monumentos e outros espaços, que deveriam possuir valor de uso, no caso, estar disponíveis e se tornar importantes para usufruto da população, enfim, o lugar dos desejos. Sob esse prisma, é fundamental entender a cidade como um lugar onde as relações afetivas são muito latentes. São espaços de usos da população e dos estudantes, em particular, onde se estabelecem vínculos afetivos, usos e trocas. Os espaços possíveis destinados ao uso coletivo e aquele que como produto, pela lógica do capital, não está disponível ao usufruto da coletividade.

Cavalcanti (2012) assinala que o estudo do conceito de cidade e das relações que a envolvem tornou-se fundamental principalmente por viabilizar a análise de outras concepções, como a de espaço, lugar, paisagem, atividades econômicas, entre outras. Para tanto, defende-se a criação de um sistema muito amplo de conceituações, que, por sua vez, não devem ser apresentadas de forma pronta, mas ser construídas em conjunto com os estudantes. É o chamado estudo por conceitos.

O estudo da cidade está inserido no currículo escolar, nos planejamentos dos professores de Geografia e nos livros didáticos, e, embora seja comprovada a necessidade de relacionar esses conteúdos com os conhecimentos oriundos da vivência, da experiência, da percepção do educando no seu dia a dia, a abordagem praticada na escola distancia-se muito da realidade vivida pelo estudante, que se vê desconectado de seu espaço de vivência.

Para uma aprendizagem mais voltada ao entendimento da cidade e não apenas da metrópole ou da cidade global distante, é essencial valorizar o lugar de vivência do aluno, o espaço de suas relações cotidianas; é preciso ler a cidade em que ele vive, desvendar sua Geografia, suas histórias, sua cultura. A esse respeito, Lefebvre (2001)

concebe que a cidade pode ser considerada um livro, pois apresenta um texto riquíssimo que precisa ser lido, decodificado, apreendido.

Adverte, no entanto, que sua análise ou leitura não se apresenta espontaneamente; exige exploração científica, requer reflexão detalhada, inclusive mediante o uso de diferentes métodos de investigação. É importante que os professores e a escola ensinem aos alunos por meio de pesquisas, com isso tornando a aprendizagem significativa, além de conduzi-los à compreensão e ao aprimoramento do conhecimento.

A cidade dispõe de inúmeras possibilidades, como praças, monumentos e museus, para que professores, alunos e a população em geral aprendam. Portanto, a cidade educa a escola por meio da sua Geografia, história, costumes, tradições, e objetos, de maneira informal e empírica; enquanto a escola educa a cidade e os que nela habitam por meio do ensino formal, cabendo àquela instituição, aliás, ao ensino, de maneira geral, e ao ensino de Geografia, de modo particular, transformar esse conteúdo empírico em conhecimento científico.

Ante o exposto, considera-se que, ao ensino escolar da Geografia da cidade fundamentado em um currículo que privilegie a conexão entre os aspectos locais, o bairro, o local de vivência do estudante, bem como a vinculação desse lugar com o regional, o nacional e o global, valorizando a história, a vivência, o olhar do educando, deve-se acrescentar outro elemento fundamental, a paisagem, o aspecto visível do espaço.

Trata-se de uma dimensão cujo conhecimento pode ou deve funcionar como ponto de partida para o trabalho pedagógico. A paisagem é a chave, o ponto de abertura do trabalho, da análise do estudo do espaço geográfico e do lugar. É essencial o professor construir o conceito de paisagem juntamente com os alunos, que, no Ensino Fundamental, comumente a relacionam ao belo, à natureza e têm dificuldades para associá-la a uma cidade e, muito mais, a um lixão ou a um esgoto a céu aberto, por exemplo. Essa é uma limitação importante a ser superada pela via de uma dinâmica

de ensino-aprendizagem convergente para uma conceituação de paisagem em suas correlações com o lugar e o espaço e, a partir da sua análise paisagística, para o entendimento de suas significações na cidade e região.

Nessa perspectiva, não se deve de forma alguma confundir paisagem com espaço, aquela se referindo a uma imagem deste em um dado instante, ao domínio do que é visível, do aparente, das formas, ou tudo o que a visão pode alcançar, constituindo-se, pois, de aspectos objetivos e subjetivos. Callai (2000, p. 112) pontua: “[...] a paisagem é a imagem, a representação do espaço em um determinado momento. Não é o espaço em si, é a fotografia do espaço [...]”. Ela está vinculada à perspectiva, ao olhar ao ponto de vista do espectador dotando-a de subjetividade.

Cavalcanti (2012, p. 51-52) afirma que é o domínio do visível no espaço, portanto algo a ser fotografado, bem como aquilo que “[...] é vivido diretamente com nosso corpo, com nossos sentidos – visão, audição, tato, olfato, paladar [...]”. A paisagem é, então, singular, ofertando-se particularmente e revelando-se não apenas pela visão, mas por todos os sentidos de cada indivíduo que a observa ou a vivencia. Não são apenas aspectos, cores e formas; são símbolos, vivências e essências.

Apesar de referida como um momento instantâneo, relacionada ao plano do imediato, a paisagem, na concepção de Carlos (2007, p. 33), “[...] revela uma história, o passado inscrito nas formas geradas por seus tempos diferenciais acumulados, mas sempre atuais, sincrônicos e diacrônicos, que produzem uma impressão apreendida pelos sentidos [...]”. Logo, o que na denominação de Santos (2006) são rugosidades, constituem marcas, formas do passado que permanecem em uma paisagem como resultado da acumulação histórica.

É através da leitura das paisagens que professores e alunos terão acesso, entre outros, ao conhecimento do passado histórico, das áreas de degradação, das diferenças entre classes sociais marcadas no espaço, das funções de sua cidade. Nessa medida, as paisagens

locais expressam a vida particular das pessoas, as transformações impregnadas por elas no espaço: “Estudar a paisagem é importante para se compreender a realidade [...]” (CALLAI, 2000, p. 99).

Outro conceito fundamental no estudo do espaço, da cidade e do lugar de vivência do estudante é sem dúvida o de região. É ele que torna possível dimensionar o campo de investigação, a área a ser analisada e pode ser introduzido com o ensino de escala geográfica. Com isso, o estudante terá acesso ao entendimento das inúmeras possibilidades de usos do termo em razão das grandezas ou proporcionalidades estabelecidas e do(s) elemento(s) que caracteriza(m) ou delimita(m) cada um dos lugares, espaços e regiões com o qual está familiarizado ou não.

Na escola, por meio da experiência empírica, percebe-se uma atenção muito mais voltada para a escala numérica, cartográfica, devido a fatores que não serão aqui analisados, em detrimento da escala geográfica que não constitui uma noção estruturante da Geografia e sim um princípio geográfico de fundamental importância para o entendimento dos conceitos apresentados.

Enquanto a escala cartográfica representa a “[...] relação matemática que existe entre as dimensões de um objeto qualquer no mundo real e as dimensões do desenho que representa esse objeto [...]” (CAVALCANTI 2019, p. 105), a escala geográfica indica uma relação qualitativa que permitirá definir a localização do fenômeno e a área de abrangência do espaço a ser analisado, a saber, no âmbito local, regional, nacional ou mundial. Logicamente, todas essas escalas devem estar vinculadas umas às outras, isto é, não se pode estabelecer uma única escala de análise sob o risco de incorrer em superficialidades, explicações simplistas ou localismos, haja vista os processos serem dinâmicos e entrelaçados, transitando entre si.

Nesse contexto, a atividade docente precisa relacionar sistematicamente o que acontece no lugar, no espaço vivido, com o que ocorre em outras escalas (local-global), pois nenhuma delas é estanque. Aliás, cada uma traduz um enfoque e se refere a um problema a

ser analisado. A escala geográfica possibilita ao professor como princípio metodológico desenvolver no estudante um pensamento geográfico, estabelecendo delineamentos, contornos, mas sem perder de vista o global, a totalidade, pois em cada um dos recortes haverá a presença dos fenômenos globais, bem como os espaços de resistência à globalização.-

Nesta obra, porém, o enfoque maior incide na escala local no caso, a cidade e o município de Guarantã do Norte, o espaço vivido, o lugar de moradia da população; e na escala regional. Esta última mais abrangente e complexa que aquela primeira e necessita da delimitação do espaço e do elemento integrador, ou sistematizador, para conceder-lhe uma identidade.

Com a escala geográfica regional, o professor poderá introduzir e construir com os educandos outro conceito estruturante, o de região, o qual não deve ser elaborado de forma indistinta, pontual ou isolada e sim como resultado de um trabalho produzido pela sociedade que se apresenta em determinado espaço.

Por conseguinte, elementos como processo de colonização, atividades econômicas, arranjos espaciais, movimentos migratórios, manifestações culturais podem funcionar como identidades para o estabelecimento da escala geográfica e, então, da unidade regional a ser estudada.

Da mesma maneira que os demais conceitos estruturantes até aqui descritos, o de região também é bastante amplo e possui muitos desdobramentos. No senso comum, o conceito baseia-se em um conjunto de áreas nas quais predominam determinadas características e particularidades que as diferenciam de outras pela localização e extensão, como se dá quando se agregam vários bairros ou diversos municípios próximos, por exemplo, o caso da Mesorregião Norte de Mato Grosso ou da Microrregião de Colíder, nas quais Guarantã do Norte está inserida.

Serpa (2019, p. 83) define região como “[...] um recorte no espaço geográfico que manifesta sua diferenciação enquanto um

território apropriado/controlado de uma maneira a um só tempo concreta e simbólica, através da consolidação de uma identidade territorial [...]”. Em outras palavras, o termo região relaciona espaços sociais com lugares vividos identificados por suas características próprias, por suas representações distintas de outras regiões, suas identidades, bem como articula signos e representações nos quais se legitima, passando a ser observada não com base em elementos externos, mas a partir das percepções, dos significados e experiências de quem nela vive. Conforme arremata Gomes (2000, p. 67) “[...] para compreender uma região é preciso viver a região [...]”.

Outro conceito fundante da ciência geográfica e igualmente relevante para o trabalho em sala de aula é o de território, cuja definição está diretamente relacionada à expressão de poder. Semelhantemente as demais conceituações discutidas anteriormente, a ideia de território – e territorialidades – também foi sofrendo mudanças ao longo do processo de construção conceitual.

Na visão de Souza (2000), o que há hoje são territórios, isto é, espaços construídos nas mais diversas escalas geográficas, como a rua, a praça, o bairro, a cidade ou o país, isto é, em escalas local, regional e nacional. O território de uma nação pode ter uma configuração secular, mas o seu interior pode abrigar outras territorialidades, nações indígenas, milícias ou tráfico de drogas. Independentemente, todas elas se constituem de relações sociais projetadas no espaço e, então, passíveis de inúmeras ressignificações e remodelações.

As concepções revisitadas, ou seja, espaço, lugar, cidade, paisagem, região e território, embora consideradas fundamentais, não pertencem apenas ao domínio da Geografia, figurando em outras áreas do conhecimento científico e, em especial, na sociedade, tornando-se parte da vivência e, por conseguinte, da cultura popular, do espaço vivido. Tais conceituações guardam nuances, limitações e delimitações que o professor precisa reconhecer e valorizar, sem nunca perder de vista a cientificidade.

Outro ponto relevante a ser considerado na abordagem desses conceitos em sala de aula é que o professor não espere sua absorção, sua assimilação, sua memorização pelos alunos e sim a internalização por meio de, nas palavras de Rego (1995, p. 78): “[...] atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar [...]”. Para a autora, essas habilidades precisarão-ser formadas no processo, um trabalho árduo e de grande complexidade que, apesar disso, é considerado imprescindível para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

1.2 Reflexões sobre educação e ensino de Geografia

A Lagarta e Alice olharam-se por algum tempo em silêncio. Por fim, a Lagarta tirou o cachimbo da boca e dirigiu-se à Alice com voz lânguida e sonolenta: “Quem é você?”. Não era um começo de conversa encorajador. Alice respondeu muito tímida: “Eu... já nem sei, minha senhora, nesse momento... Bem, eu sei quem eu era quando acordei esta manhã, mas acho que mudei tantas vezes desde então...” (CARROLL, 2000, p. 61).

Esse texto é um fragmento da intrigante e instigante conversa entre a Lagarta e Alice, personagens do livro *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carrol (2000, p. 61). Apesar de ser uma obra ficcional, percebe-se na resposta da menina ao inseto, que ela ainda se conhecia quando despertou, mas não podia mais afirmar categoricamente sua essência por causa das novas informações e experiências vivenciadas no novo contexto.

Em face dessa fala, pode-se questionar se essa não representa a mesma situação vivida por uma criança no primeiro dia de aula, ou de uma nova etapa de ensino, ou, ainda, na situação em que são

introduzidos novos conceitos pelo professor sem contextualizar, sem observar, averiguar e respeitar os conhecimentos prévios do estudante.

As experiências da personagem estão inseridas na conjuntura do mundo em que ela se encontra no presente, ficando claro que o contexto social no qual a protagonista mergulhou, uma realidade distinta, uma nova cultura, provocou sensíveis mudanças na sua forma de agir e passou a exigir dela novas tomadas de decisões, questionamentos sobre sua identidade, dúvidas, incertezas, tudo isso concorrendo para a definição ou a redefinição da personalidade dela.

Vygotsky (2007), em cujos escritos assevera que o funcionamento dos processos mentais dos seres humanos acontece por intermédio da cultura, das relações pessoais e das vivências. Assim, a interação social é fundamental no processo de desenvolvimento dos seres humanos, tanto que, tão logo Alice se viu em outro mundo, passou a vivenciar novas experiências, outro contexto social, universo com o qual começou a interagir e a perceber as características já consolidadas nos personagens do lugar, mas ainda estranhas a ela.

Suas verdades já não se apresentaram tão absolutas, suas convicções se transformaram em dúvidas, e ela já não se reconhecia. A protagonista estava no meio, mas não se sentia parte dele, situação muito comum entre os estudantes em sala de aula, de cujo mundo, seus conhecimentos, sua história, suas vivências e expectativas se ausentam. Essa é uma realidade semelhante àquela em que o discente se depara com uma nova situação de ensino, pois ele chega à escola munido do seu círculo de convivência, os comportamentos, conhecimentos, valores e conceitos que são muitas vezes reformulados, ignorados e em alguns casos até reprimidos.

Essas transições, mudanças e rupturas precisam ser pensadas e consideradas pelos profissionais da educação, sobretudo os professores, porque não as conduzir bem durante o processo de ensino-aprendizagem pode torná-lo difícil e traumático. É preciso levar em conta que a dinâmica educacional de qualquer indivíduo

vai além dos muros da escola e da instrução realizada pelo professor na sala de aula.

Vygotsky define que a criança começa a aprender no ambiente de casa, na igreja, no parque, na praça, nas relações com as outras crianças. Atualmente, destacam-se também desenhos, jogos e os meios de comunicação, além do universo disponibilizado pela Internet, tais como o *You Tube*, o *Facebook* e o *WhatsApp*, largamente utilizados por grande parcela da população. Em outras palavras, a criança obtém conhecimentos em todas as relações que estabelecem com o seu meio social.

A educação escolar é fundamental e está inserida no contexto da educação, mas não é a única. Como argumenta Brandão (2007), a escola não detém a exclusividade nem é o único chafariz por onde jorra a educação, além de questionar se seria essa instituição a melhor das fontes. Imbricadamente, o autor garante, ainda, que o professor não é o único agente capaz de instruir, ensinar e educar.

Tal proposição é ratificada por Rego (1995), que, ao analisar as pesquisas de Vygotsky, embora centradas no nível de desenvolvimento da criança, observa que nela o aprendizado inicia-se muito antes da fase escolar, sendo, porém, a escola o lugar que lhe apresenta novos elementos, novos componentes imprescindíveis ao processo de desenvolvimento do estudante. Dessa forma, a autora não minimiza a importância dessa instituição de ensino, nem ignora o fato de que outros atores estão envolvidos na formação educacional do educando.

É importante reconhecer esse protagonismo da educação escolar na formação do cidadão consciente, participativo, ativo e, também, de uma sociedade mais solidária, mais tolerante e justa. No entanto, é preciso entender que há outros agentes responsáveis por esse processo formativo, quais sejam a família, instituições religiosas e sociais, entre outros. Em qualquer dos casos, não se pode excluir nem sobrecarregar a escola.

Considera-se, portanto, que demais setores e organizações da sociedade, por exemplo, a família e a Igreja, são fundamentais no

processo educacional, cabendo, porém, a estruturação, a organização e a sistematização da educação à escola, que é a principal fonte de transmissão do que é importante para a continuidade social, ou seja, para a manutenção dos valores, das normas e dos saberes da sociedade (FILLOUX, 2010).

É possível assegurar também que não existe um único modelo de educação para todas as sociedades do planeta, nem para uma mesma sociedade ao longo de sua história. Os padrões educacionais são moldados e transformados de acordo com os interesses de cada sociedade ou, principalmente, de seus governantes: “[...] cada sociedade considerada em determinado momento de seu desenvolvimento tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos com uma força geralmente irresistível [...]” (DURKHEIM, 2011, p. 47).

Nessa perspectiva, compreende-se que em cada nova fase da história se produz ou se impõe um novo modelo de educação, representando uma fração do modo de vida de determinada sociedade, em conformidade com a qual varia ao longo do tempo. Tal como para algumas aldeias importa a formação de guerreiros capazes de vencer batalhas ou de manejar com precisão o arco e a flecha, em certas épocas ou, mesmo, paralelamente, em outras sociedades, isto é, em uma mesma fração de tempo, mas em diferentes porções do espaço, as ferramentas são outras, havendo a necessidade de formar operadores de máquinas, profissionais dinâmicos, ou burocratas.

Libâneo pontua que a educação é tanto um produto, ou seja, revela os resultados obtidos por meio da ação educativa, do trabalho de educar propriamente dito, que deve estar em conformidade com os objetivos sociais e políticos esperados; quanto um processo isto é, ancora-se em constantes mudanças, transformações históricas, sociais, comportamentais, sendo instituída socialmente, ou seja, pela sociedade num dado momento histórico.

Neste contexto de discussão da concepção de educação e suas abordagens, emerge o conceito de ensino, atividade mediante a qual a educação se concretiza. Ambos os termos são equivocadamente

empregados como sinônimos, mas devem ser entendidos como objetos distintos, ainda que totalmente relacionados um ao outro. Nas palavras de Saviani (2011, p. 13): “[...] se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo [...]”.

Libâneo pondera que o ensino corresponde a ações, meios e condições para a realização da instrução. Por sua vez, a educação, que apresenta um alcance conceitual muito mais abrangente, constitui-se de uma série de etapas e processos que envolvem a família, os meios de comunicação, a escola, a universidade e muitas outras instâncias sociais. Logo, dela consta o ensino e a instrução, do qual fazem parte as tarefas planejadas pelo professor e realizadas pelo aluno, a metodologia para desenvolver, orientar e avaliar o processo, enfim, os mecanismos, as ações e os instrumentos para a instrução acontecer.

A educação escolar está relacionada ao ensino; constitui-se de um conjunto coordenado, estruturado e intencional de ações que envolve a instrução e o ensino, consistindo de propósitos; de planejamentos, ou organização; de práticas sistematizadas ou didática do professor; e da instrução, ou seja, o resultado do que é proposto pelo ensino. Em resumo, compreende-se que a educação escolar, a instrução e o ensino fazem parte da educação.

1.3 Educação e Geografia escolar: contexto histórico

Não se pretende aqui enveredar pelo processo histórico da educação, no entanto, não se pode subjugar suas origens e seu decurso, já que esses processos culminam na realidade atual. Não se pode desconsiderar o fato de que a escola surgiu na Grécia Antiga e destinava-se às camadas mais abastadas da sociedade, àqueles que podiam pagar, que detinham recursos e tempo disponíveis para estudar, ofertando a educação primária e o que se pode chamar de ensino superior, formando os filósofos gregos.

O próprio termo escola, do grego, o *lugar do ócio*, guarda em si o significado de espaço reservado para quem tinha escravos que trabalhavam pesado, para quem o trabalho não era questão de sobrevivência. Da mesma forma, o termo ginásio, que por muito tempo deu nome à fase hoje correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental, isto é, do sexto ao nono ano, constituía o local para a realização dos jogos, para o lazer, para o tempo vago. Enquanto isso, a população pobre e escrava educava-se pela vida, no trabalho, cultivando, arando, aprendendo o ofício dos pais. Para os filhos das famílias ricas, o trabalho era a educação (SAVIANI, 2011).

Essa situação pouco se alterou até o final do século XVIII e, a partir de então, em um espaço de tempo que avançou pelo século XIX, ocorreram profundas transformações no cenário mundial, como a Primeira Revolução Industrial, a Revolução Francesa, a solidificação do sistema capitalista, a ascensão da burguesia e a consolidação de importantes estados-nações. Essa nova configuração socioeconômica, em que o processo de urbanização estava em curso, passou a exigir a formação de um novo trabalhador, que soubesse ler, escrever e realizar operações básicas da matemática para lidar com a nova maquinaria (SAVIANI, 2011).

Não havia lugar, então, para a massa laboral que, tal qual se dera nos períodos anteriores, aprendera a trabalhar a terra, e era necessária a universalização da escola básica. O surgimento da escola pública, no final do século XVIII e no transcorrer do século XIX, é analisado por Vesentini (2009, p. 35-36), que pontua da seguinte forma sobre esse modelo de escola:

Enaltecer ou reforçar o patriotismo. Isso porque a ideia de “mercado nacional” ganhava força e impulsionava as mudanças político-territoriais que criaram ou consolidaram os Estados-nações contemporâneos. Como mencionamos, ela também era direcionada para inculcar um novo sistema de valores e de hábitos mais adequados à sociedade mercantil, produtora

de mercadorias. Tempo como valor de troca (“se gasta e não mais se vive”), espaço como lugares geometrizados e fixados por uma divisão do trabalho, um mínimo de matemática (afinal se mexia cada vez mais com dinheiro, com contas), um idioma “pátrio” ou oficial (os outros viravam “dialetos”) a ser aprendido, uma história e uma Geografia chauvinistas: esses foram os alicerces básicos da escola da primeira revolução industrial.

Diferentemente do que predominava até então, pouquíssimas escolas particulares totalmente desconectadas entre si e destinadas sobretudo aos mais ricos, foi criado o sistema escolar que instituiu a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, a padronização curricular, elaborada e controlada pelo Estado; e a oferta dos três graus de ensino, entre outras ações.

Ressalta-se que o real interesse na instituição do ensino público para as camadas menos favorecidas da sociedade, em nações como Alemanha e França, estava relacionado ao fortalecimento do Estado-nação. Por isso, conteúdos que abordavam o pertencimento, o patriotismo, a exaltação dos heróis nacionais passaram a ser considerados fundamentais, e as disciplinas de História e Geografia foram escolhidas para legitimar aquele propósito.

Desse período, pode-se citar o Relatório Levasseur, de 1870, publicado na França, no qual se apontavam as razões pela qual o país foi derrotada pela Alemanha na Guerra Franco-Prussiana (1870-181) e que recomendava a reforma do ensino, em especial o de Geografia, a fim de produzir novos materiais didáticos com foco em práticas como o civismo e o culto à pátria. E foi o próprio Ministério da Educação Francês que em 1872 tornou obrigatórias as excursões geográficas, os estudos de mapas, a construção de croquis, enfim, as atividades voltadas ao conhecimento do território francês. Sob a égide do Estado burguês foram criadas as cátedras e os institutos, e o ensino de Geografia foi incluído em todos os anos do Ensino Médio.

Destaca-se que na Alemanha a Geografia já havia ganhado *status* de ciência, situação que revelou a necessidade, na França, de se pensar melhor o ensino, então centrado no entendimento das demandas do Estado francês, interessado em estabelecer o civismo, o culto à pátria, a exaltação à nação em consonância com a classe social que passava a dominar as relações na sociedade – a burguesia. Para esta, aliás, importava mesmo uma ciência que apontasse e aprofundasse o conhecimento sobre as riquezas, principalmente do mundo tropical, e a melhor maneira de explorar economicamente esses recursos, e a Geografia cumpria essa missão (CAMPOS, 2014).

Foi nesse contexto, que surgiram a escola pública e o ensino de Geografia, este último com a missão de inculcar valores e práticas consideradas imprescindíveis à solidez do Estado; aquela, com o objetivo de fomentar os conhecimentos básicos. Para inculcar o patriotismo, o nacionalismo, a exaltação dos valores nacionais, a língua materna (oficial), bem como cultivar os heróis da pátria, era necessário saber ler e escrever, isso justificando a necessidade de ofertar o ensino público e gratuito para todas as crianças.

Sendo assim, essa modalidade de ensino foi instituída em resposta à demanda de moldar o cidadão a fim de fortalecer os valores necessários à solidificação da nação. Não se pode questionar a importância e a necessidade da educação escolar para o desenvolvimento de um povo, muito menos ignorar as importantes lutas sociais que marcaram o período datado do final do século XVIII ao final do XIX em algumas nações da Europa, sobretudo a França.

Entretanto, como assegura Vesentini (2020), a educação possui duas dimensões, cujo limiar é muito tênue: de um lado, a correspondente ao seu caráter libertador, ferramenta de emancipação indispensável ao desenvolvimento pleno de uma nação e imprescindível para que aconteçam melhorias sociais significativas; de outro, a referente à reprodução de um *status quo* tendo em vista a manipulação da população e o controle social. Era a segunda dimensão o objeto da educação implementada no contexto da Primeira Revolução Industrial.

Não se serviram, desse modo, para atender às necessidades das classes menos favorecidas; muito pelo contrário: foram ferramentas adotadas pelas classes dominantes a fim de estrategicamente submeterem os as populações desfavorecidas.

Por sua vez, os novos modelos de administração e produção industrial – taylorismo e fordismo – inseridos no contexto da Segunda Revolução Industrial exigiam da educação escolar do século XX a formação de uma mão de obra mais especializada, de um trabalhador com maiores habilidades técnicas e pronto para operar em esteiras de produção com tarefas treinadas e repetidas à exaustão.

Para atender aos interesses do capital nessa nova conjuntura, a educação escolar passou a ir além da simplória alfabetização do período anterior. Era necessário diversificar, especializar, treinar e preparar o indivíduo para as linhas de montagens instaladas nas fábricas.

A alfabetização das massas continuou fazendo o papel que lhe fora atribuído no século anterior, até que, por necessidade, foram criadas as escolas técnicas, destinadas a especializar mão-de-obra apta a trabalhar nas esteiras de produção, e ao Ensino Médio regular foi, então, designada a função de preparar o estudante para o ingresso no Ensino Superior, preferencialmente nos cursos que garantissem melhor remuneração aos profissionais do mundo do trabalho.

A preocupação para essa fase do ensino, quando não profissionalizante, em especial por parte dos pais, passou a ser o vestibular ou o ingresso em um curso superior, de preferência nos mais valorizados socialmente, como medicina e direito. Em outras palavras, o objetivo era o mercado de trabalho (VESENTINI, 1996; 2009).

Por sua vez, o ensino de Geografia desenvolveu o que Lacoste (2012) denomina de “Geografia dos Professores”, em razão de seu caráter centrado na memorização de informações. Segundo o autor, a partir do final do século XIX e no transcorrer do século XX, a disciplina tomou posse de um discurso pedagógico e enciclopédico cujo propósito era incutir no educando conhecimentos pontuais e desconectados, de aspectos físicos, populacionais e econômicos, a

fim de esconder sua utilização pelo Estado tanto na guerra quanto na sua forma de organização e manipulação social.

Tal situação transformou a Geografia, que deixou de ser vista como uma área de conhecimento estratégico para se tornar um campo de saber ideológico, sob a égide da neutralidade política. Trata-se de uma mudança que pode parecer inconsistente, pois a neutralidade também é uma forma de posicionamento ideológico, nesse caso, atendendo aos interesses estratégicos do Estado.

No contexto da educação escolar do Ensino Médio naquele período, aquela era a única disciplina sem nenhuma aplicação prática, sendo seu ensino limitado a atividades estanques, sem ligação nenhuma entre si, a saber: ditados, resumos, questões sobre clima, vegetação, população. Para Lacoste, a ocultação do caráter estratégico Geografia, em sua abrangência tanto militar quanto política, relega-a exclusivamente ao contexto da escola e da universidade e, o pior, carregada de uma representação de inutilidade.

Vesentini (1996) corrobora com Lacoste ao dizer que o ensino de Geografia enfrentou o período correspondente à Segunda Revolução Industrial e à maior parte do século XX de forma cambaleante, pois foi retirada do currículo em alguns países e teve sua carga horária diminuída, quando não incorporada, juntamente com História, à famigerada disciplina de estudos sociais, agrupamento nefasto do qual, nos Estados Unidos, também fez parte a sociologia.

No Brasil, não bastasse a introdução de estudos sociais no currículo escolar, ainda transformaram a modalidade de licenciatura plena em Geografia na modalidade curta, sob a alegação da falta de profissionais habilitados para exercer a docência nesse nível de ensino, fato que não ocorreu em cursos como medicina e engenharia, entre outros, apesar de na época também terem sido atingidos por essa carência.

No entanto, nas últimas décadas do século XX, o mundo, destacadamente os países integrantes do seleto grupo de nações consideradas desenvolvidas, mergulhou na chamada Terceira

Revolução Industrial, fase marcada pela intensa produção de *softwares* nas áreas de engenharia genética, microeletrônica, informática e robótica e pelo desenvolvimento das telecomunicações. Nesse cenário, em que se passou a depender muito mais da ciência e da tecnologia do que os ambientes das revoluções industriais precedentes, surgiu um modelo de fabricação mais flexível, o *just-in-time*, incrementando a chamada produção *à la carte*.

A escola e o ensino de Geografia passaram igualmente por significativas transformações, exigindo cada vez mais uma instrução que ajudasse o estudante a aprender a aprender para com isso alcançar maior qualificação, ou seja, capacidade de pensar por conta própria, flexibilidade e atualização constante, em detrimento da especialização de outrora (VESENTIN, 1996, 2009).

Libâneo (1994) salienta que o trabalho do professor nos dias atuais é proporcionar ao aluno o domínio dos conhecimentos científicos de forma mais significativa e o desenvolvimento de suas competências e habilidades para aprender a aprender de maneira autônoma, com independência e pensamento emancipatório. Para o autor, a educação escolar precisa “[...] ajudar os alunos a escolherem um caminho na vida, a terem atitudes e convicções que norteiam suas opções diante dos problemas e situações da vida real [...]” (p. 71).

Nessa mesma esteira, Vesentini (2009) ressalta ser cada vez mais possível ver bons profissionais trabalhando em áreas totalmente distintas das de sua formação, isso atestando que o primordial não é o diploma em uma área específica, mas as habilidades e as competências individuais desenvolvidas e *know how*, isto é, a capacidade de se requalificar, que precisa ser perene.

De fato, alguns anos após a formação ou a conclusão de um curso superior ou, mesmo, imediatamente ao final deste, a pessoa pode estar desatualizada se não buscar se renovar no âmbito profissional a fim de aprimorar e complementar sua formação em face das constantes inovações, a exemplo do desenvolvimento de novas ferramentas, técnicas mais avançadas, novas descobertas.

Trata-se do pensamento e da conduta da classe dominante, que, juntamente com o Estado, foi responsável pela implantação dos sistemas de ensino, destes exigindo a adoção de mecanismos cada vez mais competitivos, com avaliações constantes e divulgação de *rankings*, tanto das unidades públicas quanto das instituições particulares. De acordo com esse paradigma, a educação escolar é vista como mercadoria, um serviço que se compra e não um direito garantido pela Constituição, um preceito universal.

Tal situação dificulta a implementação de um projeto de educação escolar democrático e formador de cidadãos, no qual a escola seja conduzida e entendida como local de vivência da cidadania, de lida com vidas que pensam, que possuem as próprias tradições, crenças, individualidades e conhecimentos prévios, capacitando-os a interferir e transformar suas realidades com uma formação crítica, participativa, ética e não apenas a ingressar no mercado de trabalho, como ocorreu ao longo do século XX.

A educação praticada com esse enfoque deve dotar o educando de uma postura ética, participativa e autônoma no exercício da cidadania, protagonizando ações sociais e políticas nas quais valores coletivos se sobreponham a interesses individuais, desse modo sendo capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

Vesentini (2009) defende que, embora a educação escolar deva traçar objetivos convergentes para o desenvolvimento da cidadania, da justiça social e das potencialidades do cidadão, é impossível ignorar o fato de que, ao se tornar adulto, o estudante exercerá uma profissão, tornando, pois, indissociável a ligação entre a escola e o mundo do trabalho. Todavia, isso não implica que a educação seja tecnicista e puramente profissionalizante.

Essa realidade, que exige uma formação cidadã ao mesmo tempo em que orienta o aluno para o mundo do trabalho, cobra da escola e do professor mudanças em suas práticas, principalmente

em razão do avanço das tecnologias, que tirou a exclusividade da educação escolar como fonte de iniciação científica do cidadão.

Esse período também foi marcado por grandes discussões epistemológicas acerca da Geografia tanto na esfera acadêmica quanto no âmbito escolar. Cavalcanti (2012) informa que, sobretudo a partir dos anos de 1980, intensificou-se um movimento de renovação na Geografia inicialmente marcado pela disputa entre dois grupos distintos: o dos defensores da chamada Geografia Tradicional, pautada em características como a memorização e a neutralidade, ligadas a ideias desenvolvidas na primeira metade do século XX e o dos autodenominados adeptos da Geografia Crítica, condenatórias da imparcialidade política da Geografia e do seu uso ideológico pelo Estado, defendendo uma reformulação teórica da ciência geográfica sob orientação da dialética marxista.

Esse embate refletiu na prática docente dos professores de Geografia nos níveis fundamental e médio de ensino, então igualmente divididos entre dois segmentos: o dos docentes que se utilizavam da prática tradicional, baseada na memorização de aspectos físicos, econômicos e humanos, estanques, desconectados entre si; e os que se intitulavam críticos. Muitos deste segundo grupo traziam consigo um discurso e uma prática fortemente ideológicos, por meio dos quais não pretendiam necessariamente formar cidadãos e sim ganhar adeptos para as ideias que sustentavam (VESENTINI, 2009). Assim, era possível perceber a divisão entre a Geografia Tradicional e a Geografia Crítica bem como visualizar nesta última discursos mais ou menos radicais alinhados ao marxismo ou não.

Entretanto, os anos 1990 marcam o surgimento de novos caminhos para o ensino da disciplina. Se a Geografia Tradicional apresentava desgastes e enfrentava críticas contundentes, foi a vez da Geografia Crítica Marxista passar por dificuldades na década de 1980, sobretudo devido à derrocada do chamado Segundo Mundo e ao avanço da Terceira Revolução Industrial, que provocou a

superação de alguns pressupostos sustentados por seus defensores (VESENTINI, 2020).

Serpa (2019) avalia que na década de 1990 foram retomados no Brasil os estudos da chamada Geografia Cultural, na qual não se imprimia o rótulo nem da Geografia Crítica Marxista, nem da Geografia Humanista. Essa nova corrente de pensamento compreendia o modo de produção como modo de vida e o espaço geográfico como espaço vivido, abrindo possibilidades para a renovação das concepções de lugar, paisagem, território e região.

Cavalcanti, há pouco mencionada, ancora-se nos processos educacionais estudados e orientados por Vygotsky para postular uma Geografia que privilegie esses conceitos a partir de uma construção da qual participem alunos e professores, valorizando o lugar de vida e principalmente os conhecimentos guardados pelos discentes em decorrência de suas experiências, seus relacionamentos, seus contatos e entendendo esse saber como fruto das relações por eles estabelecidas com seu lugar de vivência e com os que nele habitam.

Retome-se aqui a conversa entre a Lagarta e Alice, que nesta obra é percebida como uma evidência ilustrativa da situação na qual o estudante não chega à escola vazio, como uma folha em branco para a qual o professor transfere seu conhecimento, deixando claro que o aprendizado começa antes do período escolar e que, se não forem estabelecidas as conexões entre o conhecimento empírico acumulado pelo aluno e o conhecimento científico apresentado pela instituição de ensino, incorre-se no risco de embaralhar os conceitos e ideias do educando, dificultando a aprendizagem.

É no período de formação do conhecimento que o indivíduo constrói seus sistemas de signos, por exemplo, a linguagem, a escrita e os números, e esse tempo não se restringe ao da escola; antes, antecede-o, ocorrendo nas relações com a família, os colegas e os meios de comunicação. Na visão de Vygotsky (2007, p. 83), é por intermédio desse processo de significação que “[...] as pessoas, no

contexto de seus esforços para solucionar um problema, criam ligações temporárias e dão significado a estímulos previamente neutros [...]”.

Portanto, muito antes de ingressar no Ensino Fundamental, o estudante não apenas aprende sobre o seu mundo, o seu lugar, o seu espaço de vivência, como também dá início ao processo de formação de concepções que leva consigo para a escola. É certo que tais ideias ainda não são dotadas de caráter científico, pois foram construídas a partir da experiência pessoal, do senso comum, do empirismo, mas são indispensáveis para a formação e consolidação da cientificidade.

Em suas análises, Cavalcanti (2005) caracteriza a educação como uma ação externa a ser internalizada e reconstruída internamente. O lugar no qual o indivíduo está inserido fornece a este, elementos históricos e sociais para a construção de seus conhecimentos e seus conceitos. Cabe à escola, em sua totalidade, e à Geografia, em particular, ressignificar essas conceituações dotando-as de cientificidade, para tanto sendo necessário o planejamento, a organização das ações e operações e a socialização dos processos.

Ancorada nos estudos de Vygotsky, em cuja percepção a aprendizagem não está restrita à escola, ainda que esta seja protagonista do processo e das erudições sobre a formação de conceitos, Cavalcanti sugere a prática de um ensino que se revele “um olhar atento para a Geografia cotidiana dos alunos” (p. 200).

Nessa proposta, enfatiza-se a vivência do estudante, a mediação pedagógica promovida pelo professor e a formação de conceitos no processo de ensino-aprendizagem. Valoriza-se a experiência, o conhecimento prévio, os saberes geográficos carregados de significados para o aluno, cujo lugar de vivência é tomado como base para a construção de conceitos e habilidades e para a internalização de informações. Não se trata apenas de utilizar uma referência local, mas de tomar posse de uma escala de análise que convirja para a compreensão dos fenômenos mundiais a partir do local.

Explorar o lugar do aluno com vistas a desenvolver metodologias em sala de aula torna possível a ele entender e compreender o próprio

espaço, em seus aspectos naturais, econômicos, sociais e identitários, bem como se enxergar como sujeito do lugar, como cidadão, portanto, pessoa responsável por construir e transformar esse espaço. Enfim, possibilita uma aprendizagem mais significativa.

Nesse sentido, ao escrever sobre o direito à cidade com foco nos problemas urbanos, especialmente os de periferia, relacionando-os com o ensino de Geografia, Cavalcanti (2012, p. 141) estabelece três premissas:

A primeira é a de que a escola tem um papel político-social ligado à formação de cidadãos mais críticos, mais participativos e mais conscientes e seus limites e de suas possibilidades de exercer efetivamente sua cidadania. A segunda premissa é a de que é fundamental propiciar instrumentos simbólicos para a formação do pensamento autônomo, necessário ao cidadão, por meio do trabalho realizado com conteúdos escolares. Nesse sentido, uma prática de ensino competente deve contribuir para que possam compreender e participar melhor da vida social. A terceira premissa é a de que a Geografia exerce um papel muito importante nesse processo, na medida em que tem a possibilidade de trabalhar com os alunos o desenvolvimento de seu pensamento espacial [...]. O espaço geográfico não é apenas uma categoria teórica que serve para analisar a realidade; ele é algo vivido pelas pessoas e é resultado de suas ações.

Um ensino orientado nessa direção exige um olhar muito atento à vida cotidiana, à participação na vida urbana e à prática da cidadania, demandando o conhecimento que se tem da cidade, da rua, do bairro, do município, da região na qual está inserida. É preciso conhecer sua história, suas conformações naturais, sua dinâmica populacional local, seus aspectos culturais, seus elementos

simbólicos. Enfim, o lugar e a construção da cidadania são referências permanentes do processo de ensino-aprendizagem e precisam ser explorados em sua plenitude.

A cidadania, cuja origem está relacionada ao desenvolvimento das pólis gregas entre os séculos VIII e VII a.C., é um dos conceitos mais proclamados na sociedade atual. A própria Constituição Federal de 1988, em seu artigo primeiro, a estabelece como fundamento de um Estado Democrático de Direito. No mesmo documento, em seu capítulo III, que trata da educação, da cultura e do desporto, e no artigo 205, é determinado que a educação seja voltada ao exercício da cidadania.

Por conseguinte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 ratifica o texto da Constituição Federal, ao determinar em seu artigo segundo que a educação é dever tanto da família quanto do Estado, tendo por princípios e ideais a liberdade e a solidariedade humana, buscando o pleno desenvolvimento do aluno, a qualificação para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania.

Esses princípios são reafirmados no artigo 22 da referida lei ao fundamentar as disposições gerais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Ensino o Médio, etapas da Educação Básica que “[...] tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores [...]” (BRASIL, 2017, p. 17).

Todo esse arcabouço legal que ampara a promoção e o educar para a cidadania é dever do Estado e, então, da escola, inclusive da escola pública, uma vez que esta é instituída pelo Estado para a execução de suas políticas e pratica um ensino cuja finalidade é o desenvolvimento de uma educação cidadã. Todavia, de que cidadania falam essas leis? Ou, que cidadão as escolas estão formando? Ou, ainda, qual é o conceito de cidadania na concepção dos sujeitos? Nessa mesma direção, Covre (2002, p. 8) lança a seguinte indagação: “[...]”

que é cidadania para uns e o que é para outros?”, com isso pressupondo que existem diferentes entendimentos sobre o conceito de cidadania.

Originalmente sua concepção está intrinsecamente ligada ao surgimento da vida na cidade, mais especificamente nas pólis gregas, onde apenas os homens livres tinham o direito de exercer a cidadania, ou seja, participavam das decisões políticas, excluindo-se mulheres, crianças e escravos. Com o passar do tempo e de revoluções como a inglesa e a francesa, séculos XVII e XVIII, respectivamente, novos direitos foram sendo conquistados e posteriormente incluídos em declarações universais e nas leis da maioria dos países, sobretudo no século XX. Sobre esse assunto, Covre, há pouco citada esclarece:

Ser cidadão significa ter direitos e deveres, ser súdito e ser soberano. Tal situação está descrita na Carta de Direitos da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948, que tem suas primeiras matrizes marcantes nas cartas de Direito dos Estados Unidos (1776) e a Revolução Francesa (1798). Sua proposta mais funda de cidadania é a de que todos os homens são iguais ainda que perante a lei, sem discriminação de raça, credo ou cor. E ainda: a todos cabem o domínio sobre seu corpo e sua vida, o acesso a um salário condizente para promover a própria vida, o direito à educação, à saúde, à habitação, ao lazer. E mais, é direito de todos poder expressar-se livremente, militar em partidos políticos e sindicatos, fomentar movimentos sociais, lutar por seus valores [...] (p. 9).

Observa-se que a cidadania se refere não só aos direitos políticos, mas também aos direitos civis e sociais. Ao primeiro concerne à livre expressão e participação em movimentos, partidos e envolvimento sindical e não somente o exercício do voto; o segundo, ao poder sobre a própria vida e o corpo, como locomoção, segurança;

e, por fim, o terceiro refere-se às necessidades básicas, saúde, educação, lazer e moradia.

Esses direitos, disponíveis na Carta de Direitos da ONU e, por conseguinte, na Constituição Brasileira, por si sós não garantem na prática o pleno exercício da cidadania. Na visão de Covre, “[...] quem detém o poder cuida de encaminhar as coisas na direção que atenda basicamente aos seus interesses e não ao interesse de todos apesar da aparência contrária [...]” (p. 10), tornando-se necessária uma prática de reivindicação e luta que façam valer esses direitos.

Além da garantia em leis para o exercício de seus direitos, o sujeito deve empreender uma prática cidadã. A cidadania não lhe é dada gratuitamente e para conquistá-la ele precisa tomar parte efetivamente nas decisões. Saviani (2001) vai além ao afirmar que não há pleno exercício da cidadania sem o acesso à educação, à cultura letrada, atividade que faz a mediação entre os seres humanos e a cidadania. Nesses termos, a escola é um instrumento básico na construção de uma sociedade cidadã, pois nela o educando tem acesso ao conhecimento científico e deve aprender sobre seus direitos e deveres, bem como e principalmente, a exercer a reivindicação e a autonomia.

De acordo com Callai e Moraes (2017), a escola não institui a cidadania, constituindo, sim, ferramenta que contribui para a formação do cidadão. Em um contexto escolar dessa natureza, o estudante não fica cativo das escolhas alheias, sendo orientado e estimulado a construir suas ideias com autonomia de pensamento, a produzir seu conhecimento e a compreender a realidade em que vive.

Pontualmente o ensino de Geografia contribui para essa formação cidadã, na opinião de Cavalcanti (2012), quando, ao construir e reconstruir conhecimentos, habilidades e valores que ampliem a capacidade do indivíduo de compreender seu mundo vivido, possibilita-lhe uma atuação consciente.

No cenário de uma educação promotora da cidadania, a construção dos conceitos basilares da área de conhecimento em tela,

a saber, lugar, espaço, cidade e região, é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, principalmente em uma proposta de ensino que parte dos lugares, espaços vividos da cidade onde reside o aluno e está localizada a escola. Contudo, outro conceito exige uma atenção muito grande: o de território, diretamente relacionado ao de cidadania. Enquanto aquele primeiro “[...] é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder [...]” (SOUZA, 2000, p. 78), esta última está ligada diretamente ao empoderamento e à conquista/usufruto dos espaços e lugares da cidade.

Quando um grupo de jovens e praticantes de esportes radicais, por exemplo, *skate*, passam a se reunir em determinado local para realizar suas manobras, delimitam um espaço que aos poucos vai sendo por eles apropriado. Muitas vezes o próprio poder público realiza investimentos ali, implementando melhorias na infraestrutura, construindo pistas e rampas, de modo a tornar o espaço um território das pessoas que praticam o esporte ou simpatizam com ele. Esse é apenas um exemplo de que a partir de um espaço um grupo de pessoas efetivam a prática da cidadania ao transformá-lo em território.

Oliveira (2020) concebe a cidadania como um nexo político-territorial, como questão de poder, onde sua efetivação se dá pelo empenho daqueles que buscam seus espaços de expressão, através de negociação política, movimentos. Está, portanto, relacionada ao conceito de território na medida em que ambos se referem a uma questão de poder.

O termo território, que tradicionalmente evocava apenas o sentido de nação, isto é, era associado só à ideia de soberania nacional, recebeu mais recentemente uma nova configuração, estendendo-se também aos territórios que se constroem ou são destruídos nas mais diversas escalas, principalmente a local (SOUZA, 2000), quais sejam a rua, a praça, a pista de *skate*, o lugar do aluno, lugares esses dos quais se apoderam os mais diversos grupos. Eis aí uma prática correspondente ao exercício da cidadania, porquanto relacionada ao

direito de uso da cidade e dos lugares da cidade que se transformam em territórios a partir do momento em que são conquistados.

Nesse contexto demarcatório, ressalta-se em Cavalcanti o conceito de território, “[...] considerado o campo de força de múltiplas escalas, produzindo por meio da apropriação de um espaço por um agente que pode ser o Estado, uma empresa, um grupo social ou um indivíduo [...]” (p. 53). Então, esclarece-se que a relação entre a cidadania e o território se impõe de tal forma, que, na avaliação de Oliveira, “[...] fora dele (território), a cidadania torna-se uma abstração contida nos artigos da lei, sem formato definido por práticas específicas [...]” (p. 178). Em outras palavras, a cidadania só é de fato configurada a partir da conquista dos espaços e lugares da cidade, que, ao serem ocupados, no sentido de poderem ser usados, se transformam em territórios.

Dessa forma, o ensino de Geografia deve proporcionar uma educação voltada à construção dessa prática cidadã, que, portanto, para ser evidenciada, necessita da valorização da cidade e dos lugares nos quais o estudante vive, se relaciona, se estabelece, ou melhor, dos territórios por eles frequentados e que representam reais possibilidades de ação e atuação direta.

Assim, ao conhecer a realidade onde vive, seus lugares e sua cidade, o cidadão constrói sua identidade, concede valor aos costumes e tradições, e seus espaços ganham significados, seus territórios são conquistados. A cidade e os lugares da cidade são espaços de lutas, de resistências, de apropriação. A esse respeito, para Serpa (2019), o lugar de ação é o da manifestação. Dito de outro modo, a cidade é palco da enunciação do indivíduo e dos grupos sociais, é onde eles se expressam.

GUARANTÁ DO NORTE NO ESPAÇO E NO TEMPO

A importância de se abordar elementos como o processo histórico, a localização, a população e outros componentes que engendram as referências para o estudo da cidade de Guarantá do Norte ou de qualquer outra reside no fato de tal enfoque possibilitar a reunião, em um único trabalho, do mínimo de informações pesquisadas que possam embasar futuras aulas e pesquisas de Geografia desenvolvidas nessa perspectiva.

Cavalcanti (2012), em seu estudo sobre a cidade de Goiânia, alerta que nos livros didáticos a ênfase incide nas principais metrópoles brasileiras, sobretudo as do Sudeste, situação que impõe necessariamente a busca por informações, pesquisas e análises do espaço urbano local para munir-se de conhecimentos que auxiliem no entendimento do espaço urbano vivenciado. É nessa perspectiva que se empreende neste capítulo, a caracterização da cidade de Guarantá do Norte, lugar de vivência dos estudantes tanto espacial como historicamente, bem como das escolas Albert Einstein e Estrelinha do Norte.

2.1 A formação de Guarantá do Norte: ocupação e projetos de colonização

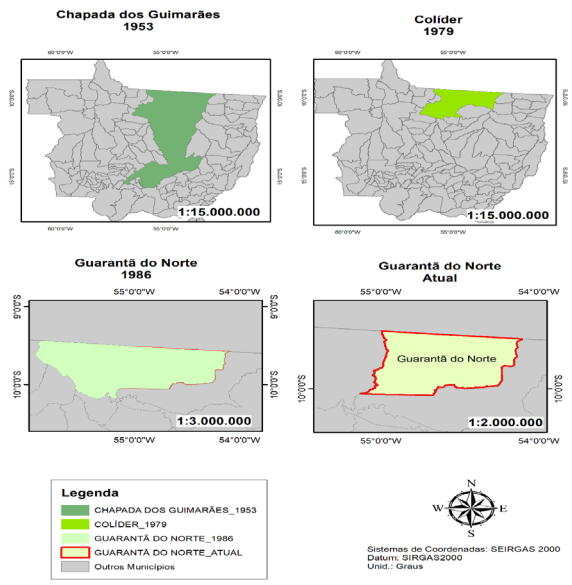
Entender o processo histórico de formação da cidade, do município e, em uma escala geográfica mais ampliada, da região, é reforçar o que Callai (2000, p. 101) denomina de dimensão histórica, é “[...] buscar explicações para as formas aparentes do espaço e entender o jogo de forças que atuaram na construção do espaço atual [...]”.

Abordar, pois, a dimensão histórica na investigação geográfica propicia a apreensão de aspectos cuja existência ultrapassam o que é aparente, a superfície, além de possibilitar uma análise como um processo

social construído ao longo do tempo com conteúdo, significado, valores e vivências e, ainda, relacionar o contexto local com os acontecimentos em outras escalas, por exemplo, no âmbito do país, do Estado ou da região.

O lugar onde se localiza o município de Guarantã do Norte pertencia inicialmente ao município de Cuiabá, que em 1861 se desmembrou e deu origem ao município de Rosário Oeste. Desses dois municípios, desmembrou-se Chapada dos Guimarães em 1953 (Mapa 1). Em 1979, Colíder emancipou-se. E, por meio da Lei Estadual n.º 5.008 de 13 de maio de 1986, Guarantã do Norte elevou-se à categoria de município.

Mapa 1 – Processo de formação do município de Guarantã do Norte/ MT¹, 1953-2023



Fonte: IBGE (2022).

Nota: Elaborado por Gabriella Matos Santiago.

1 O Mapa 1 ilustra proporcionalmente as áreas dos municípios indicados, isto é, Chapada dos Guimarães, Colíder e Guarantã do Norte no ano de sua emancipação. Os demais municípios de Mato Grosso refletem a divisão atual.

A colonização dessa porção regional, conhecida como Amazônia mato-grossense, teve início com o denominado Plano de Integração Nacional (PIN), lançado pela ditadura militar e constando de três diretrizes importantes: a abertura de duas novas rodovias, a Transamazônica (ligando o Nordeste à Amazônia Ocidental) e a Cuiabá-Santarém (ligando a capital de Mato Grosso à Transamazônica e à cidade de Santarém); a implantação de programas de colonização e reforma agrária; e a transferência de recursos provenientes de incentivos fiscais para a região (PRETI, 1993).

O entendimento de que o lugar onde a cidade se encontra originou-se de um processo de construção que se deu em um contexto muito mais amplo é fundamental para saber que os recortes a serem estudados estão inseridos em um âmbito muito mais abrangente e que os acontecimentos nos contextos local e regional se desdobram nas conjunturas das esferas global ou nacional. Conhecer essa historicidade é primordial para evitar a fragmentação e o isolamento, quer dizer, deve-se entender todo o processo de formação de determinado lugar em seus aspectos locais, mas dentro de um processo que ocorre em outras escalas geográficas, como se deu com Guarantã do Norte, que características que lhes são próprias, mas que fazem parte de um contexto de colonização regional, resultado de uma política de ocupação nacional.

Como observa Callai (2000, p. 114): “O município é um lugar do mundo, assim como podemos dizer que a história de um certo município é a história do Brasil acontecendo num determinado lugar e num tempo também determinado [...]”. Nesse sentido, os processos nacionais e globais se materializam no contexto local em um espaço estabelecido, ao mesmo tempo em que as histórias dos lugares, os eventos localizados constituem a história de um país e da humanidade.

Ademais, a autora atesta que “[...] nenhum lugar se explica por si mesmo [...]” p. 126), o que exige entender a relação entre os diversos fenômenos, processos e ligações do que acontece em escala

local com o que está posto em outra escala. Nesse sentido, a construção da BR-163 (Cuiabá-Santarém) e os projetos de colonização dentro do contexto do Plano de Integração Nacional, criado pelo Regime Militar, foram ações das quais resultou o surgimento do município de Garantã do Norte.

A abertura da rodovia permitiu, a partir de 1975, a ocupação das suas margens por centenas de famílias oriundas dos mais diferentes lugares do país, desorganizadas e desassistidas. Já a implantação dos projetos de colonização viabilizou o adensamento populacional, a instalação de uma infraestrutura mesmo pequena e o mínimo de planejamento para a formação dos primeiros núcleos urbanos.

Essas iniciativas, implementadas no período da ditadura militar, fizeram parte dos esforços governamentais para ocupar os espaços vazios, integrar e manter a unidade nacional ou, ainda, da propalada segurança nacional, que considerava a área ocupada pela Floresta Amazônica e pelas populações indígenas espaços prioritários para a ocupação e colonização. Romancini e Rodrigues (2007, p. 44) concebem esses “espaços vazios” como “[...] as áreas ainda não integradas ao modo de produção capitalista, mesmo que ocupadas por povos indígenas e camponeses [...]”.

Os habitantes da região em questão, até a construção da rodovia, eram os índios *Kreenakarore* (*Panará*), cujas terras se encontram atualmente demarcadas nas porções Leste do município de Garantã do Norte e Sul do estado do Pará, no município de Altamira, onde se estabelece sob a denominação TI (Terra Indígena) Panará, que foi homologada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 2001, tendo características semelhantes ao território habitado inicialmente por esses povos. No entanto, esse processo não se desenrolou de maneira satisfatória para a nação *Panará*.

Tal contato entre índios e colonizadores foi descrito por Villas-Boas *et al.* (2012, p. 21) deste jeito:

Os Panará – também conhecidos por *Kreenakarore* – são um povo indígena de língua Gê, que se tornaram tristemente célebres ao serem contactados de forma traumática pela Funai em 1973, por ocasião da abertura da rodovia que ligou Cuiabá a Santarém. Antes, durante e após o contato, os Panará sofreram um violento processo de depopulação ocasionado por sucessivas epidemias, chegando muito próximo da extinção. Foram transferidos compulsoriamente para o Parque Indígena do Xingu, em janeiro de 1975, onde viveram insatisfeitos, sofrendo um penoso processo de adaptação que resultou em sucessivas mudanças de aldeia dentro do parque, em busca de áreas que fossem semelhantes ao seu território tradicional.

Nessa busca, em 1991 os *Panará* identificaram uma porção ainda conservada entre as nascentes dos afluentes dos rios Iriri e Ipiranga entre o Norte de Mato Grosso e o Sul do Pará. As condições dessa região eram consideradas adequadas para ser habitada por eles. Em 1996, foi então demarcada uma área de 495.000 hectares, extensão pouco maior que o município de Guarantã do Norte.

Como se vê, mesmo o espaço não estando vazio foi considerado prioritário para a realização do processo de colonização, e inúmeros esforços governamentais foram feitos para incorporar a região ao modelo de produção vigente.

Nesse sentido, no início da década de 1970, foram criados os Projetos de Assentamento Conjunto (PACs), parte deles mediados pelas pequenas cooperativas, e a outra parte, pelo Governo Federal. Consistiam em um conjunto de ações a serem empreendidas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária e por uma cooperativa: aquele era o agente governamental responsável pela infraestrutura e esta era uma sociedade que respondia pela

administração e manutenção do projeto com assistência técnica e financeira. Na análise do assunto, Castro *et al.* (2002, p. 147) elucida:

O Governo, através do INCRA, buscou junto às cooperativas formas de convencimento para direcionar estes colonos para as terras da Amazônia, sem ter que alterar a estrutura fundiária no Sul e, com isso ter que se defrontar com os donos dos latifúndios.

O Governo buscava, dessa forma, ocupar a região e ao mesmo tempo resolver as questões de terras no Sul do país, sobretudo no estado do Rio Grande do Sul, implementando projetos privados e públicos, sendo este último destinado ao assentamento de famílias de colonos, sem necessariamente, confrontar-se com donos de latifúndios no Sul e alterar a estrutura fundiária daquela região.

Nesses moldes, foi criado em 1979 o PAC – Peixoto de Azevedo, um projeto ambicioso estabelecido entre o Governo Federal, nesse ato representado pelo INCRA e a COTREL – Cooperativa Tritícola Erechim Ltda, com o objetivo de assentar 240 famílias desapropriadas para a construção da barragem de Passo Real, no Rio Grande do Sul, e mais 120 famílias de posseiros que desde 1976 já viviam dentro e fora da área do projeto, ocupando lotes nas margens da BR-163.

É importante ressaltar, afim de evitar possíveis confusões entre o PAC Peixoto de Azevedo e a cidade homônima, já que a área do projeto estava totalmente localizada à margem direita do rio que leva o mesmo nome, enquanto a cidade, sede atual do município de Peixoto de Azevedo, está localizada à margem esquerda, portanto, fora do projeto.

As primeiras sete famílias contempladas pelo empreendimento chegaram em 1.º de dezembro de 1980, representadas por: Albino Freschi e Ivani Maria Freschi; Darci Zanon e Adelaide Menegatti Zanon; Henrique Sala e Therezinha Polli Sala; Osmar Lermen; Valdemiro Buratti e Ivani Maria Buratti; Vergínio Pansera e Virama

Antonia Pansera; Zeloí Borsa e Dirce Valentini Borsa (GUARANTÃ DO NORTE, 2021).

São inegáveis as presenças e as marcas desses pioneiros, entre outros, na história de Guarantã, bem como as dos primeiros desbravadores do PA Braço Sul, a participação das Irmãs Dominicanas, do senhor José Humberto Macedo, responsável pelo INCRA local e as famílias de posseiros que rumaram para a região mesmo antes da instalação dos projetos de colonização, porquanto, à medida que a rodovia foi sendo construída, muitos trabalhadores foram se instalando às suas margens. Nas palavras de Preti (1993, p. 25): “[...] as terras ‘sem dono’ ao norte de Mato Grosso eram a possibilidade mais próxima do ‘sonho da terra’ para muitos [...]”.

Um lugar não surge por acaso, e as modificações realizadas contêm a história e as marcas dos primeiros povoadores, que, mesmo depois de partir, deixam ali “seus descendentes e o resultado do seu trabalho (CALLAI, 2000, p. 116).

Para mensurar as dificuldades encontradas por esses grupos nesse contexto inaugural, destaque-se que os centros urbanos mais próximos eram Colíder e Sinop, distantes cerca de 145 e 225, respectivamente, e o acesso a essas localidades se dava por meio de estradas não pavimentadas. Além dessa distância, a mata a ser derrubada para as primeiras lavouras, a falta de infraestrutura (escola, estradas, hospitais) e de dinheiro para aquisição de itens básicos e, o maior problema da época, a malária, assolavam as famílias e provocaram um grande esvaziamento do projeto, tendo muitos núcleos familiares retornado ao Sul do país.

Em 1981 o Governo, por intermédio do INCRA, lançou um novo projeto para a região, dessa vez na categoria de Projeto de Assentamento, isto é, sem a participação do setor privado e coordenado pelo instituto. Destinava-se a assentar 500 famílias de agricultores brasileiros que viviam em situação de irregularidade no Paraguai, os chamados “brasiguaios”, e 130 famílias de migrantes transferidos de áreas de tensão social em todo o país.

A ação também se propunha a regularizar mais de 200 famílias de posseiros que já viviam em situação irregular dentro da área do projeto, assim como na criação do PAC. Criou-se, então, o Projeto de Assentamento – PA Braço Sul, tendo as primeiras famílias dessa leva desembarcado em julho de 1981 (BARROZO, 1993; FERREIRA, 2001).

Nesse ínterim, entre a chegada dos assentados do PAC e a dos *brasiguaios*, fundou-se em 2 de junho de 1981 o núcleo urbano denominado Cotrel, cuja ata de fundação foi assim lavrada:

Aos dois dias do mês de junho de ‘hum’ mil, novecentos e oitenta e hum, reunidos no acampamento pioneiro do INCRA-COTREL, localizado no quilômetro 725 da Rodovia Br-163, Cuiabá-Santarém, presentes representantes do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra, Cooperativa Triticola Erechim Ltda – Cotrel, Ebec – Engenharia Brasileira de Construção Ltda, Construtora Triunfo e Banco Nacional de Crédito Cooperativo S/A – BNCC, às dez horas da manhã foi dado início aos trabalhos de desmatamento e abertura de ruas, pelos tratores da Ebec, na futura cidade, planejada pelo arquiteto do Incra, dr. Sérgio Antunes de Freitas, cidade essa, que pelo consenso geral dos presentes foi denominada “Cotrel” (aspas do autor). (FERREIRA, 2001, p. 386).

O que ocorreu a partir de então foi um intenso processo de expansão das áreas desmatadas, com a abertura de precárias estradas vicinais, a busca por melhores condições de vida, seja retornando ao seu lugar de origem seja tentando a sorte no garimpo, a intensa e violenta disputa por terras e o enfrentamento da malária.

A Lei n.º 4.378, de 16 de novembro de 1981, criou o distrito de Guarantã, cujo nome designa uma árvore típica da região, a *Esenbeckia leiocarpa*, da família das rutáceas, vulgarmente

chamada em Tupi de *Gwa'ra* (madeira) + *atã* (dura). Com o rápido adensamento populacional, criou-se o município em 13 de maio de 1986, desmembrando-o de Colíder. Posteriormente, de Guarantã do norte divide-se dois novos municípios: Matupá, que se emancipou em 1988, e Novo Mundo, em 1995.

Para Callai (2000, p. 86):

O espaço construído resulta da história das pessoas, dos grupos que nele vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem/usufruem do lazer. Isto resgata a questão da identidade e a dimensão do pertencimento. É fundamental, neste processo, que se busque reconhecer os vínculos afetivos que ligam as pessoas aos lugares, as paisagens e tornam significativo o seu estudo.

Portanto, estudar o processo de formação de Guarantã do Norte, decorrente dos programas de colonização, pode fomentar o ensino de Geografia e o estudo do lugar por serem conteúdos importante a serem introduzidos pelo professor em suas aulas.

2.2 As dimensões espacial e socioeconômica de Guarantã do Norte

Para o estabelecimento de uma Geografia escolar que priorize o lugar, o espaço de vivência do aluno é preciso que o professor tenha os conhecimentos necessários tanto da metodologia de ensino quanto dos conteúdos a serem trabalhados, os quais muitas vezes se encontram dispersos, incompletos e até apresenta informações incorretas. Cavalcanti (2012) salienta que o docente necessita estudar e empenhar-se continuamente na busca de informações e na formação de seu quadro de referências pessoal.

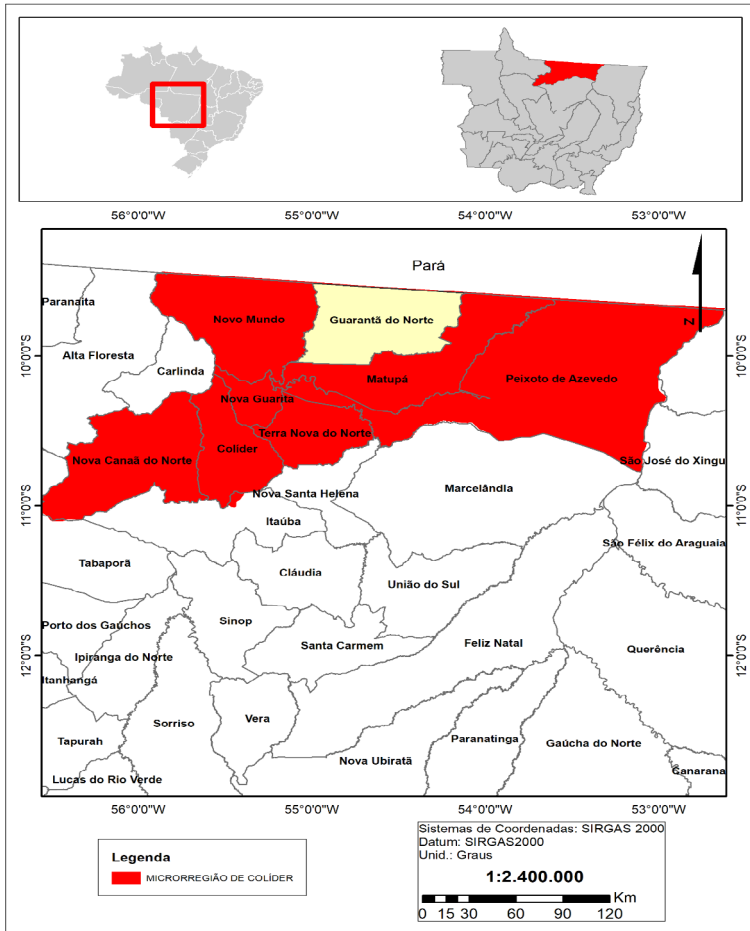
Tal busca, aliás, refere-se à produção e sistematização de material sobre o lugar vivido e o espaço geográfico local, certamente extrapolando os conteúdos apresentados nos tradicionais livros didáticos, que pouca ou nenhuma investigação trazem acerca das pequenas e médias cidades brasileiras. O professor precisa estudar e conhecer os aspectos geográficos que compõem o seu município.

Isso posto, há que se ter em vista a caracterização de aspectos físicos, econômicos, populacionais, sociais e demais aspectos do espaço a ser estudado, não isoladamente, em gavetas, mas dentro de um quadro amplo de particularidades, circunstâncias e aspectos que se completam e se relacionam entre si.

A cidade de Guarantã do Norte distancia-se 725 km de Cuiabá, a capital do Estado, sendo o município cortado no sentido norte-sul pela BR-163, a rodovia Cuiabá-Santarém, atualmente importante corredor de exportação de grãos do Médio Norte do estado para os portos de Miritituba e Santarém, no estado do Pará. Limitando-se ao sul e a leste com o município de Matupá, a oeste com Novo Mundo e ao norte com o estado do Pará.

Com uma extensão territorial de 4.734.589 km², o município de Guarantã do Norte situa-se na mesorregião Norte de Mato Grosso e na microrregião de Colíder (Mapa 2). Fazem parte desse recorte regional os municípios de Colíder, Matupá, Nova Canaã do Norte, Nova Guarita, Novo Mundo, Peixoto de Azevedo, Terra Nova do Norte e Guarantã do Norte (MIRANDA; AMORIM, 2001).

Mapa 2 – Microrregião de Colíder.



Fonte: IBGE (2022).

Nota: Elaborado por Gabriella Matos Santiago.

Essa microrregião e o município de Guarantã do Norte, por conseguinte, têm como vegetação predominante a Floresta Amazônica, que nessa porção, especificamente, apresenta características de Floresta Ombrófila Aberta, antes chamada de Floresta Pluvial, isto é, uma floresta de transição entre a Floresta Amazônica e as regiões extra-amazônicas, neste caso, o Cerrado.

As áreas florestadas são influenciadas pelo clima equatorial com temperaturas elevadas, baixa amplitude térmica e muita umidade em razão da evaporação dos rios e a evapotranspiração das plantas. São perenifólias e pluriestratificadas com dossel que atingem de 30 até 45 metros de altura. A cidade, inclusive, tem sido denominada atualmente como Portal da Amazônia (Figura 1).

Figura 1 – Guarantã do Norte: Portal da Amazônia



Fonte: Autor (2021)

Nas áreas que apresentam solos areníticos lixiviados e profundos aparecem as savanas florestadas, isto é, o Cerrado. Suas características no município são de vegetação arbustiva, tortuosa com ramificação irregular. Sua altura varia de 06 a 08 metros, podendo atingir estaturas maiores em alguns locais (GUARANTÃ DO NORTE, 2018).

O clima predominante da região é o equatorial quente e úmido, com precipitação anual média de 2.750 milímetros e intensidade máxima nos meses de janeiro, fevereiro e março. Já nos meses de junho, julho e agosto, o índice pluviométrico é muito próximo a zero, ou seja, apresenta de um a três meses de seca. As maiores amplitudes térmicas estão relacionadas muito mais em função

da sucessão dos dias e noites, do que da variação no decorrer do ano. No primeiro caso, alterna entre 10 e 12 graus e, no segundo, 01 e 02 graus, alternando uma temperatura média de 24,7 a 25,7 graus (FERREIRA, 2001; GUARANTÁ DO NORTE, 2018).

Com uma população estimada em 36.130 habitantes, Guarantá do Norte é o município mais populoso da microrregião de Colíder e o 15º do estado de Mato Grosso. Sua densidade demográfica é de 7,6 hab./km², sendo o percentual de população urbana de 74% e rural, 26%, aproximadamente, indicativo de que o êxodo rural ainda não se completou (IBGE, 2020).

Ali, o PIB *per capita* em 2018 era de R\$ 25.002,98 anuais, com média mensal de 2,3 salários mínimos. No mesmo ano apenas 15,8% da população local era considerada ocupada e, de acordo com o Censo de 2010, o percentual da população com rendimento mensal de até meio salário mínimo era de 36,3%. Esse quadro de referências ajuda a explicar o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 2010 com apenas 0,703 acima do índice nacional para aquele ano, 0,699 mais abaixo que o estadual, de 0,725.

De acordo com dados da pesquisa REGIC – Regiões de Influência da Cidade, realizada pelo IBGE em 2018 e por meio da qual vem sendo periodicamente atualizando o quadro de referência da rede urbana brasileira, Guarantá do Norte foi considerado Centro de Zona B, categoria em que, no estado de Mato Grosso, se enquadram também as cidades de Araputanga, Bom Jesus do Araguaia, Nova Xavantina, São Félix do Araguaia e, em conjunto, Arenápolis-Nortelândia.

As cidades designadas Centro de Zona caracterizam-se por possuir um índice menor de atividades de gestão, exercendo atração direta da população de um número pequeno de cidades próximas em razão do comércio e da prestação de serviços. Totalizam 398 cidades brasileiras, das quais 147 são consideradas Centro de Zona A, contando com aproximadamente 40 mil habitantes, e 251, Centro

de Zona B, apresentando uma média populacional inferior a 35 mil moradores (IBGE, 2020).

Dentre as atividades econômicas praticadas, a agropecuária é bastante forte no município que hoje integra a área de expansão agrícola do Norte Mato-grossense. Segundo o Censo Agropecuário de 2017, o número de estabelecimentos com efetivo da pecuária era de 1.304 propriedades totalizando 585.633 de cabeças de bovinos e bubalinos, dos quais, no ano de 2015, foram abatidos 49.401 em estabelecimentos que possuem o Selo de Inspeção Federal (SIF). Lavouras temporárias, principalmente de soja, milho e arroz, são encontradas em 193 estabelecimentos (IBGE, 2017; MATO GROSSO, 2016).

Toda essa dinâmica do setor agropecuário ocorre apesar das condições do relevo e do solo não serem as mais adequadas especialmente para a atividade agrícola. Embora a altitude média seja relativamente baixa, 260 metros acima do nível do mar, o relevo de Guarantã do Norte é marcado pelos chamados Planaltos Residuais Sul-Amazônicos, também denominados de Planaltos e Serras Residuais do Norte de Mato Grosso, com destaque na divisa com o estado do Pará, porção Norte do município, para a Serra do Cachimbo, em que há uma formação cujo topo tem o formato de chapada, ou seja, relevos residuais de topos aplainados com coberturas sedimentares antigas, datadas do período pré-Cambriano e do Paleozoico. Ao Sul o município tem seu relevo marcado pela Depressão Marginal Sul Amazônica, também denominada Depressão do Norte de Mato Grosso, com formas de topos arredondados, intensa presença de relevos residuais formados por intrusões graníticas ou de coberturas sedimentares antigas (ROSS, 2011).

Geologicamente está localizado no Cráton Amazônico com rochas cristalinas dos períodos geológicos Arqueano e Proterozóico. Os solos predominantes são do tipo Neossolos com ausência de horizonte B e pouco desenvolvidos com textura arenosa, ondulado ou fortemente ondulado. Com essas características, o potencial agrícola no município é de baixa aproveitabilidade (MIRANDA; AMORIM, 2001).

Guarantã do Norte situa-se em sua totalidade na Bacia Amazônica, sendo servida principalmente por dois rios: o Braço Norte e o seu afluente, o Braço Sul, ambos nascidos no complexo da Serra do Cachimbo, o que ocasiona grande número de corredeiras e cachoeiras. Por essa razão, o primeiro deles é muito utilizado para a construção das Pequenas Centrais Hidrelétricas – PCHs, sendo três ao longo de seu curso no município e uma localizada no território de Novo Mundo. O rio Braço Norte (Figura 2) deságua no rio Peixoto de Azevedo, que aflui para o Teles Pires, formando, juntamente com o Juruena, o rio Tapajós, afluente do rio Amazonas.

Figura 2 – Vista aérea do rio Braço Norte



Fonte: Prefeitura Municipal de Guarantã do Norte (2020).

Por sua vez, o rio Braço Sul fornece água para o abastecimento da cidade de Guarantã do Norte. Os dois rios também apresentam potenciais turísticos, alguns já explorados e podem se tornar importantes fontes de emprego e receitas para o município, como são o Balneário Strege e o Balneário do Claudio, no rio Braço Norte; e o Clube de Campo Cachoeirinha, o Paraíso e a Cachoeira do Arco Íris, no rio Braço Sul (Figura 3).

Figura 3 – Cachoeira do Arco-íris no rio Braço-Sul.



Nota: Arquivo pessoal (2019).

Outro curso de água que merece destaque é o rio Peixotinho, afluente do Rio Peixoto de Azevedo. Por sua vez, na porção Nordeste do município, os córregos correm para o rio Iriri, importante afluente do rio Xingu, que também faz parte da bacia hidrográfica do rio Amazonas, como é o caso do Ipiranga.

2.3 A estrutura educacional de Guarantã do Norte e das escolas analisadas

O perímetro urbano de Guarantã do Norte conta com seis escolas municipais: a Escola Beija Flor, que atende alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental; o Centro Educacional Darcy Ribeiro, que recebe estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental; e as escolas municipais Estrelinha do Norte, Santa Marta, Sueli Olmira e Treze de Maio, que atendem alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. É importante dizer que a rede municipal conta também com cinco núcleos escolares de educação no campo, a saber, Novo Horizonte, Boa Esperança, Sol

Nascente, Santa Ana e Base Aérea. Por sua vez, na rede estadual são cinco unidades, quais sejam: as escolas Guarantã e *Kreen Akarore*², que atendem o Ensino Fundamental; a Escola Estadual Élcio Prates, com clientela no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA); a Escola Estadual Irany Jaime Farina, que se situa no bairro Cotrel e possui características de escola rural, respondendo pela Educação do Campo para as os níveis Fundamental e Médio, além de turmas de EJA e salas anexas de Ensino Médio na Aldeia *Kubenkokre*, com Educação Indígena; e, por fim, a Escola Estadual Albert Einstein, que acolhe alunos do Ensino Médio regular.

O município dispõe do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) no Câmpus Avançado de Guarantã do Norte, localizado na zona rural, e iniciou suas atividades em 2016, ofertando cursos voltados para as atividades ligadas ao campo. A instituição disponibiliza o curso de Técnico em Agropecuária, integrado ao Ensino Médio, e os de Zootecnia (bacharelado), de Ciências da Natureza – Biologia (licenciatura) e de Agroindústria (tecnólogo). A unidade também oferece o curso de pós-graduação em Educação do Campo.

A cidade conta, ainda, com duas escolas privadas, o Colégio Inovação e a Escola Monteiro Lobato, nas quais funcionam desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

O número de alunos matriculados no Ensino Fundamental em 2018 foi de 4.479, no Ensino Médio, 1.345. Na rede pública em 2019, o Índice da Educação Básica (IDEB) apontado foi de 6,2 para os anos iniciais, 5,5 para os anos finais e 3,9 para o Ensino Médio, indicativos esses superiores aos das metas estipuladas pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e pelas Pesquisas Educacionais Anísio

2 É possível identificar ao longo desse trabalho grafias diferentes do termo indígena *kreenakarore*. Em algumas citações, em que foram devidamente respeitadas, aparece *kreen-akarore*; a escola cujo nome homenageia os Panarás denomina-se *Kreen Akarore*. Nesta obra, no entanto, optou-se por *Kreenakarore*, citado por Villas-Bôas *et al.* (2012).

Teixeira, cuja projeção havia sido de 5,2, 5,1 e 3,6, respectivamente, para aqueles níveis de ensino (IBGE, 2021; INEP, 2021).

No Ensino Superior, Guarantã do Norte apresenta diversas instituições que vêm transformando a cidade em um polo educacional importante, atendendo a toda a microrregião de Colíder e o Sul do Pará. As universidades particulares, AJES, FACO, UNIFAMA, UNIP e UNOPAR, atendem juntas mais de 3.000 alunos e oferecem cursos de bacharelado e licenciatura em Medicina Veterinária, Direito, Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo, Psicologia, Fisioterapia, Odontologia, Pedagogia, Geografia, Letras, entre outros.

Algumas dessas instituições disponibilizam várias unidades de ônibus para o transporte de algumas centenas de alunos de municípios vizinhos, como Novo Mundo, Matupá, Peixoto de Azevedo e Terra Nova do Norte. Esses estudantes vão para as faculdades e retornam para as suas casas diariamente, em um movimento que na Geografia denomina-se migração pendular.

A Escola Municipal Estrelinha do Norte apresenta um dos maiores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica do estado de Mato Grosso, razão pela qual as poucas vagas disponibilizadas a novos estudantes são bastante disputadas por pais e responsáveis durante o processo de matrícula. Por sua vez, a Escola Estadual Albert Einstein é a única escola de Ensino Médio regular da cidade, portanto, destino da maioria dos estudantes do município que se encontram nesse nível de ensino.

A Escola Estadual Albert Einstein (Figura 4) foi criada Decreto n.º 1.139, de 20 de janeiro de 2000 após desmembramento da Escola Estadual Guarantã. Seu nome foi escolhido em processo de votação realizado entre professores e estudantes do ano letivo de 1999 que passariam a integrar a nova unidade. Com essa escolha buscou-se homenagear o físico teórico alemão por suas contribuições científicas.

Figura 4 – Fachada da Escola Estadual Albert Einstein



Fonte: Autor (2021).

Para o ano letivo de 2020, o estabelecimento contava com 895 estudantes matriculados, sendo 09 turmas de primeiros anos, 09 de segundos e 08 de terceiros, distribuídos em 26 turmas regulares nos períodos matutino, vespertino e noturno. A clientela atendida pela escola é bastante diversa, pois recebe alunos da zona rural, dependentes do transporte escolar; dos bairros periféricos e dos bairros centrais. Também há no município escolas que ofertam o Ensino Médio, porém nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos – EJA, na Escola Estadual Élcio Prates; Educação no Campo e EJA, na Escola Estadual Irany Jaime Farina; e de Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, no Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT, Campus Avançado de Guarantã do Norte.

Em 2018 foi implantada na Escola Estadual Albert Einstein a Sala de Recursos, disponibilizada nos períodos matutino e vespertino com vistas ao atendimento diferenciado de estudantes com Necessidades Educativas Especiais – NEE, para tanto dispondo de materiais e atividades pedagógicas apropriadas e complementares às desenvolvidas durante o trabalho em sala de aula, sem, no entanto, substituí-lo. O número de matrículas de educandos com NEE é crescente, de sorte que a escola, em análise ao PPP, entende ser esse um dos eixos a demandar

melhoraria, haja vista a falta de formação e qualificação por parte dos agentes escolares para lidar com as diferentes especificidades dos alunos, ou seja, para uma prática pedagógica mais inclusiva (ALBERT EINSTEIN, 2020).

Entre os anos de 2011 e 2017 a escola acrescentou em seu quadro de modalidades de cursos o Ensino Médio Integrado à Educação Profissionalizante – EMIEP, com vagas abertas para o curso de Técnico em Informática, que, no entanto, foi fechado devido à baixa procura. Entre os fatores possíveis para o desinteresse e a baixa demanda, cogitou-se a falta de clareza e incertezas do currículo, que, aliás, passou por diversas mudanças durante o período, além das dificuldades de encontrar e contratar professores para assumir as disciplinas técnicas.

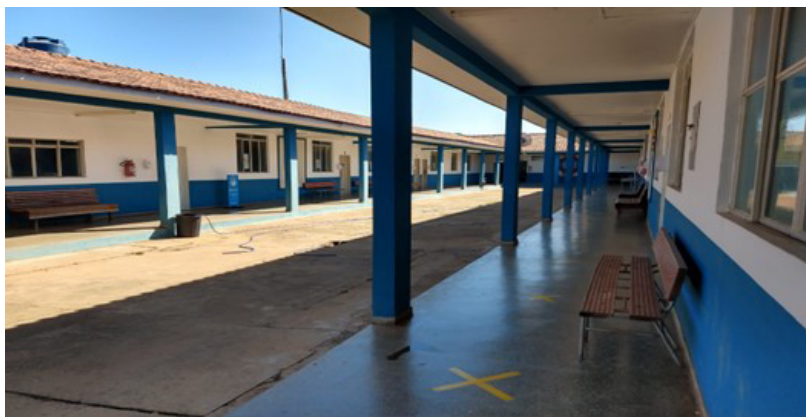
A partir do ano de 2018 a Albert Einstein passou a fazer parte do Projeto Escola Segura, uma iniciativa da Polícia Militar por intermédio do 15º Comando Regional de Peixoto de Azevedo-MT. Esses projetos são bastante controversos e muitas vezes criticados, mas possuem, no caso de Guarantã do Norte e da referida escola, a aprovação da comunidade escolar, que, a propósito, participou das reuniões nas quais a implantação da unidade foi discutida e avaliada.

A escola possui 12 salas de aula, 05 laboratórios (línguas, biologia, química, matemática, física), sala de professores, biblioteca, quadra de esporte coberta, quadra de areia, sala de recurso, secretaria, sala da coordenação pedagógica e sala da direção. As salas de aulas e demais ambientes fechados são equipados com aparelhos de ar condicionado, que devido ao uso intenso exigem manutenção constante, e isso nem sempre é possível considerando os recursos destinados periodicamente pelo Estado à escola.

Outros dois problemas crônicos de infraestrutura que influenciam diretamente no andamento das atividades escolares e impactam negativamente no bem-estar do aluno é a ausência de refeitório ou espaço coberto adequado, como saguão para os momentos de interação e refeição, restando aos estudantes dividir os espaços dos corredores que não estejam tomados pelo sol (Figura 5) ou fugindo das chuvas intensas, comuns na região. Acerca da falta de local próprio

para os estudantes se alimentarem, a gestão escolar vem pleiteando há anos, e até o presente momento sem sucesso, a sua construção.

Figura 5 – Corredores da escola.



Fonte: Autor (2021).

Ainda, há a necessidade de espaços nos quais o aluno possa ser recebido a fim de realizar as atividades de reforço escolar, bem como aquelas do contraturno, além de locais para os professores poderem elaborar seus planejamentos e cumprir as horas-atividades, uma vez que durante os períodos matutino e vespertino todas as salas estão ocupadas, e o espaço da sala dos professores não comporta todos os docentes reunidos (ALBERT EINSTEIN, 2020).

Quanto à missão da escola consta no Artigo 5.º do seu Regimento Interno, inserido no Plano Político Pedagógico da unidade: “[...] proporcionar a formação básica do cidadão como elemento de autorrealização, preparação para ingresso no mercado de trabalho e no Ensino Superior, assegurando-lhe meios para progredir em estudos posteriores [...]” (ALBERT EINSTEIN, 2020). É possível perceber três diretrizes no artigo citado: a autorrealização, a preparação para o mercado de trabalho e a preparação para o Ensino Superior, o que, de certa forma, embora não diretamente, remete ao labor profissional. Esses norteadores vão ao encontro da Lei 9394/96, Lei de Diretrizes

e Bases da Educação, em sua Seção IV, referente ao Ensino Médio, Artigo 35, que trata das finalidades dessa etapa de ensino destacando o prosseguimento de estudos, o preparo para a vida profissional e para o exercício da cidadania.

Com base nas informações constantes da Ata de Resultado Final do ano letivo de 2019 e nos dados disponibilizados no Plano Político Pedagógico da escola, verifica-se que o maior problema a ser solucionado por toda a comunidade escolar é a evasão e a reprovação por faltas, sobretudo no período noturno (Tabela 1), cujo índice é de 28% nos terceiros anos, 43% nos segundos; chegando a 68% nos primeiros anos (ALBERT EINSTEIN, 2020).

Tabela 1 – Resultado final do ano letivo de 2019 da escola Albert Einstein

Séries e períodos	Aprovados	Progressão parcial	Reprovados por conceito/nota	Reprovados por falta e evasão
Primeiros anos matutino	72 %	13 %	4 %	11 %
Primeiros anos vespertino	58 %	12 %	2 %	28 %
Primeiros anos noturno	24 %	9 %	0 %	68 %
Segundos anos matutino	76 %	8 %	3 %	13 %
Segundos anos vespertino	56 %	6 %	12 %	26 %
Segundos anos noturno	52 %	5 %	0 %	43 %
Terceiros anos matutino	89 %	1 %	0 %	10 %
Terceiro ano vespertino	80 %	7 %	0 %	13 %
Terceiros anos noturno	69 %	3 %	0 %	28 %

Em termos comparativos, no período matutino o índice de evasão, incluindo os casos de reprovação por faltas, é de 11%, 13% e

10%, para o primeiro, o segundo e o terceiro ano, respectivamente. Como causas dessa situação, é possível supor questões de cunho socioeconômico, como mercado de trabalho restrito, dificuldades de aprendizagem, falta de perspectivas com a escola e com a educação, fatores esses que fazem do Ensino Médio em geral e do noturno em particular um dos grandes gargalos da Educação Básica no Brasil.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2017 foi o único ano em que se levantou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB na escola, quando atingiu apenas 2,7, tendo sido definidas as projeções de 3,3 para 2019 e de 3,5 para 2021. No entanto, o número de participantes no SAEB foi insuficiente para a divulgação dos resultados, ou seja, ficou abaixo de 80% do total de alunos matriculados na etapa avaliada, exigência que consta na Portaria n.º 366 de 29 de abril de 2019. Essa ausência de dados decorre principalmente da evasão escolar, como observado na Tabela 2, na qual o terceiro ano noturno representa 28% a taxa total de evasão, indicando, portanto, que apenas 72 % dos matriculados nesse ciclo de estudos concluíram o ano letivo de 2020. Mantida essa situação e somando alguns alunos que optam por não realizar o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, avaliação utilizada para a definição do referido índice, não há percentual suficiente de alunos para os resultados serem divulgados.

Vale ressaltar que o IDEB é calculado levando-se em consideração a evasão, a reprovação e a avaliação realizada pelos alunos, sendo, no caso do Ensino Médio, o ENEM, e para o Ensino Fundamental, a Prova Brasil. Todo esse contexto resulta na não divulgação dos dados ou aponta para resultados muito aquém do que é a meta estabelecida.

Em seu PPP, a instituição deixa clara a necessidade de conseguir a melhora desses índices ao considerá-los um de seus principais desafios. Como estratégia para enfrentá-los, os professores mantêm

Fonte: Escola Estadual Albert Einstein (2020).

Nota: Organizado por Sérgio A. Pereira.

um monitoramento e, no caso dos alunos faltosos, encaminham os nomes à coordenação pedagógica, que tenta entrar em contato com o educando e a família em busca de informações sobre o(s) motivo(s) da ausência. Outro procedimento adotado é o encaminhamento do abandono ao Conselho Tutelar. No caso de retorno do aluno, os professores recebem a orientação de desenvolverem atividades que o reintegre, com novos prazos para a entrega de trabalhos e tarefas escolares bem como a aplicação de avaliações.

Todavia, o abandono escolar não passa apenas pelos fatores inerentes à escola, conforme elucidam Batista, Souza e Oliveira (2009, p. 4):

É composto então pela conjugação de várias dimensões que interagem e se conflitam no interior dessa problemática. Dimensões estas de ordem política, econômica, cultural e de caráter social. Dessa maneira, o abandono escolar não pode ser compreendido, analisado de forma isolada. Isto porque, as dimensões socioeconômicas, culturais, educacionais, históricas e sociais entre outras, influenciam na decisão tomada pela pessoa em abandonar a escola.

Assim, entender e procurar resolver o problema da evasão e do abandono escolar apenas sob a ótica e ação da escola proporcionará poucos resultados práticos, já que outros atores do processo muitas vezes se eximem da busca por soluções.

Na tentativa de melhorar a qualidade do ensino e diversificar as atividades educativas com vistas a auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, a escola desenvolve no decorrer do ano letivo diversos projetos educacionais, com destaque para a Feira de Ciências, a Noite Cultural, o Projeto Educarte, a Taça Einstein e a Gincana de Conhecimentos.

Pontualmente em relação ao ensino de Geografia, a equipe escolar é formada somente por professores habilitados na disciplina.

Até o ano de 2021³ a grade curricular contava com duas aulas por série/turma, totalizando duas horas semanais.

A Escola Municipal Estrelinha do Norte foi estabelecida pela Lei Municipal n.º 12, de 26 de novembro de 1987. Inicialmente atendia estudantes do Ensino Pré-escolar à quarta série, atual quinto ano. Os anos finais do Ensino Fundamental só passaram a fazer parte do currículo da escola a partir do ano de 1991, e de forma gradativa. O nome Estrelinha do Norte (Figura 6) foi eleito entre outros em uma alusão à ideia de que a unidade pudesse brilhar como uma estrela.

Figura 6 – *Hall* de entrada da Escola Estrelinha do Norte.



Fonte: Autor (2021).

No ano de 2021 a unidade atendeu 685 estudantes nos períodos matutino e vespertino, dos quais 55 foram matriculadas na Educação Infantil; 384, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, do primeiro ao quinto ano; e 246, nos anos finais, isto é, do sexto ao nono ano.

O prédio conta com 12 salas de aulas, laboratório de informática, biblioteca, parque infantil e brinquedoteca. Também

3 Para o ano de 2022 houve alteração da grade curricular com o Novo Ensino Médio e gradativamente passará a contar com apenas uma hora semanal na grade obrigatória para a disciplina, que também poderá integrar o conteúdo de determinadas trilhas ou eletivas, optativa para o aluno.

dispõe de refeitório amplo e coberto, além de quadra poliesportiva com cobertura. Ainda, possui uma sala de recursos para o atendimento de alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (ESTRELINHA DO NORTE, 2018).

No IDEB, a escola Estrelinha, como é conhecida, apresenta números muito satisfatórios, figurando entre as escolas públicas com os melhores índices no estado de Mato Grosso. Analisando a série histórica, entre os anos de 2005 a 2019, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o índice evoluiu de 3.4, em 2005, cujo índice do IDEB nacional foi de 3.8, e o índice estadual foi de 3.6, para 7.6 em 2019, abrindo 1.7 pontos acima das referências do Estado e do país, conforme se observa na Tabela 2, demonstrando assim, uma evolução a ser destacada e valorizada (IDEB, 2019).

Tabela 2 – Metas e IDEBs observados da Escola Estrelinha, Mato Grosso e Brasil

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Anos iniciais (5º ano)								
Metas para a escola	-	3.5	3.8	4.3	4.5	4.8	5.1	5.4
IDEB nacional observado	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	5.9
IDEB estadual observado	3.6	4.4	4.9	5.1	5.3	5.7	5.9	5.9
IDEB Estrelinha do Norte	3.4	5.1	5.6	6.3	6.8	7.2	7.4	7.6
Anos finais (9º ano)								
Metas para a escola	-	2.8	3.1	3.6	4.2	4.7	4.9	5.2
IDEB Nacional observado	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	4.9
IDEB Estadual observado	3.1	3.8	4.3	4.5	4.4	4.6	4.9	4.8
IDEB Estrelinha do Norte	2.7	3.6	4.7	5.3	5.5	6.0	6.2	6.7

Fonte: INEP (2021).

Nota: Organizado por Sérgio A. Pereira (2021).

Por sua vez, se em números absolutos os anos finais do Ensino Fundamental não apresentam o mesmo índice que os dos

iniciais, ainda podem ser considerados satisfatórios ao compará-los com os apresentados nos níveis estadual e nacional. Em 2005 a escola apresentava o pior índice, a saber, 2.7, entre as demais das redes avaliadas ao passo que as instituições de ensino avaliadas nos âmbitos de Mato Grosso e do Brasil atingiram 3.1 e 3.5, de média, respectivamente. Nesse ínterim, o resultado da escola Estrelinha passou a evoluir continuamente, chegando a 6.7 no ano de 2019 contra 4.8 obtidos na esfera do Estado e 4.9 na do país (IDEB, 2019).

Para o estudo da Geografia, especificamente, a Escola Municipal Estrelinha do Norte conta em seu quadro docente apenas com profissionais habilitados, salvo em condições esporádicas de substituições, em casos de afastamento por licença para tratamento de saúde ou de licença prêmio, quando ocorre a contratação temporária de professor.

2.4 A cidade e o lugar nos planejamentos das escolas

O planejamento escolar é fundamental para o bom andamento das atividades educacionais e essencial para uma educação de qualidade. Vasconcelos (2009) aponta que o ato de planejar é imanente ao ser humano, acrescentando que, quando se trata de algo tão sério quanto o processo de ensino-aprendizagem, torna-se indispensável.

Libâneo (1994) afirma existir no mínimo três níveis de planejamento no universo escolar: o da escola, o de ensino e o de aula: o primeiro refere-se ao Plano Político Pedagógico, no qual devem constar elementos como as concepções pedagógicas, as bases teórico-metodológicas, a contextualização social e econômica que a escola está inserida e os objetivos gerais da instituição.

O segundo, também denominado de plano de curso, plano de unidades ou simplesmente planejamento, constitui uma sequência organizada das unidades didáticas, objetivos e tarefas do professor

para o período de um ano ou um semestre, nele devendo constar objetivos, conteúdos e o desenvolvimento pedagógico.

O terceiro nível de planejamento detalha o plano de ensino, sobre o que o autor acrescenta: “[...] devemos planejar não uma aula, mas um conjunto de aulas [...]”. Dessa forma, compõe-se de fases de preparação, apresentação de objetivos, desenvolvimento dos conteúdos, consolidação das atividades e avaliação.

O ato de planejar não se resume ao simples preenchimento de formulários ou ao mero cumprimento de formalidades impostas pelo sistema, como por vezes tem ocorrido na prática docente (LIBÂNEO, 1994; LUCKESI, 1994).

Na visão de Vasconcelos (2002), exercer uma docência que se pretenda transformadora é bastante exigente e requer planejamento. Em um primeiro momento a tarefa é árdua e aparentemente enfadonha, mas no decorrer do processo se torna compensadora e menos desgastante, tanto pela facilidade gerada pela organização, quanto pela melhor qualidade dos resultados.

Na análise dos planejamentos da disciplina de Geografia da Escola Estadual Albert Einstein, referentes aos anos letivos de 2018 e 2019⁴, percebe-se, em um primeiro momento, a interação entre as disciplinas de Geografia e História, componentes da área de Ciências Humanas, não aparecendo as disciplinas de Sociologia e Filosofia, que também integram a mesma área de conhecimento.

Os documentos apresentam as seguintes subdivisões: eixos articuladores; as capacidades das orientações curriculares a serem atingidas; os eixos, competências e habilidades do ENEM; os conteúdos ou unidades temáticas; os procedimentos metodológicos articulados com as matrizes de referência tanto de Língua Portuguesa quanto de Matemática; os recursos didáticos como uso de filmes, charges, mapas, etc.; e o processo de avaliação.

⁴ Os anos subsequentes, 2020 e 2021, foram atípicos, pois o contexto era o da pandemia da Covid 19.

Libâneo, citado há pouco, sugere que dos planos de ensino devam constar objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento pedagógico, tratando-se, portanto, de um arcabouço mais simples. O teórico acrescenta que nessa produção predomine a objetividade quanto à realidade local. Dito de outro modo, deve ser prático e claro, contemplar a realidade da escola e do trabalho escolar, ser exequível, isento de complexidades e prolixidades, não cumprindo apenas uma exigência burocrática, quando acaba sendo engavetado durante o ano inteiro.

A relação dos conteúdos elencados nos projetos não apresenta em nenhum dos três anos do Ensino Médio a retomada dos conceitos de lugar, espaço, território, paisagem e região, que, aliás, na concepção de Cavalcanti (2005, p. 195), são “[...] imprescindíveis, pois com eles o sujeito categoriza o real e lhe conforma significados[...]”. Para a estudiosa, o ensino de Geografia deve voltar-se para a formação de conceitos geográficos apropriando-se de seus significados em um processo de relação dialógica entre professor, objetos de conhecimento e aluno.

De igual modo, o conceito de cidade que aparece, somente no segundo ano é feita alusão ao termo urbanização, mas dentro do contexto de saúde pública e qualidade de vida, sem que haja clareza quanto a sua conceituação ser ou não debatida em sala de aula.

Conforme a autora, o estudo da cidade tem se mostrado complexo, pois requer o desenvolvimento de múltiplos conceitos e a busca de muitas informações. Em face dessa dificuldade, deve-se propiciar o encontro/confronto com a experiência e a realidade cotidiana vivenciada pelo aluno. No entanto, a construção do seu conceito e o ensino a partir do lugar experienciado pelo educando não estão inseridos no contexto da Escola Estadual Albert Einstein e, bem assim, nos planejamentos para os anos de 2018 e 2019.

Com base no planejamento anual de Geografia do sexto ao nono ano dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Estrelinha do Norte e por meio de informações

levantadas na coordenação da instituição, verificou-se que a partir de 2019 a Secretaria Municipal de Educação passaria a se reunir bimestralmente com os professores de todas as áreas de conhecimento para avaliar e discutir sobre o planejamento, uma decisão positiva ante a necessidade de aprimoramento do documento resultante desses encontros.

No plano anual da disciplina de Geografia encontram-se os seguintes tópicos: as competências específicas da disciplina, as unidades temáticas, os conteúdos específicos, as habilidades a serem alcançadas, os objetos de conhecimento, a metodologia e a avaliação. Pesa negativamente o fato de os campos referentes à metodologia e avaliação não terem sido preenchidos apesar de cada unidade escolar e cada professor, a partir das orientações dos campos anteriores, poderem definir sua metodologia e forma de avaliar. Além do mais, a troca de experiências e sugestões entre os pares possibilitaria um ganho de qualidade no desenvolvimento do trabalho.

Ademais, é necessário que cada profissional acrescente no plano suas observações, experiências, críticas e sugestões, criando e recriando didáticas. Esse procedimento aparentemente burocrático é, na prática, um facilitador do trabalho docente, pois as experiências e observações vão enriquecendo o trabalho e as aulas do professor para etapas e anos seguintes.

De acordo com Vasconcelos (2009), pesquisas apontam “os primeiros instantes da primeira aula como determinantes do sucesso da atividade docente”. E, isso, não só em relação aos conteúdos, objetivos e metodologia, mas também ao fato de que o professor precisa estar inteiramente presente naquele momento, acreditando que o processo de ensino-aprendizagem é possível, sentido no qual o aprimoramento dos planejamentos no transcurso dos anos letivos é fundamental.

Acerca da presença dos conceitos estruturantes da Geografia, sobretudo o de lugar, e do ensino a partir da cidade de Guarantã do Norte nos planejamentos anuais, notou-se que no do sexto ano

figuram os conceitos de paisagem, espaço geográfico e lugar. No do sétimo, retomam-se os conceitos de espaço geográfico e paisagem e insere-se o de região, além do conceito de urbanização, momento em que provavelmente o professor trabalha o conceito de cidade, termo que, porém, não comparece em nenhum outro momento nos planejamentos dos demais anos letivos.

A CIDADE E O ENSINO DE GEOGRAFIA PELO OLHAR DOS ESTUDANTES

Os alunos do nono ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Estrelinha do Norte e os do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Albert Einstein, que constituem os sujeitos da análise aqui descrita, por se encontrarem no último ano dos respectivos níveis de ensino já tiveram acesso a quase todos os conteúdos que fazem parte dos planejamentos de cada etapa escolar. Sendo assim, possuem uma noção mais ampla sobre quais conceitos e conteúdos são trabalhados ao longo do processo educativo.

Sobre os alunos do nono ano, a maioria conta 14 anos de idade, correspondendo à faixa etária prevista para a série em curso, fato que pode ser atribuído ao índice de reprovação relativamente baixo na escola. No ano de 2019, dos 630 alunos matriculados no Ensino Fundamental, 07 ficaram retidos, ou seja, pouco mais de 1% do total.

De modo semelhante, no Ensino Médio a quase totalidade dos estudantes tem 17 anos, predominando, pois, aqueles que se encontram dentro da faixa etária esperada para a série em curso. Vale lembrar que, mesmo a reprovação apontando números preocupantes, o índice de desistência é superior, sendo a evasão, principalmente no período noturno, o principal problema da Escola Estadual Albert Einstein.

3.1 O lugar e a cidade de Guarantã do Norte na percepção de estudantes

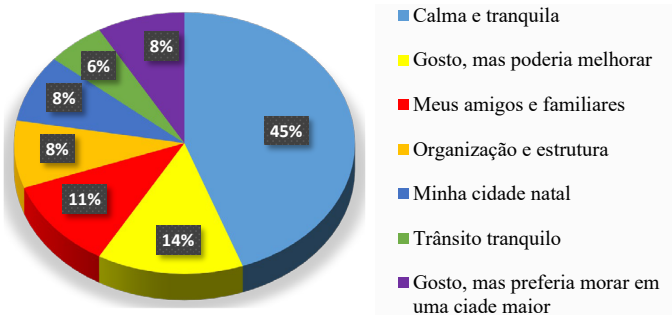
A busca por apreender a percepção dos educandos a respeito da cidade onde moram traduz o entendimento de que, segundo assegura Callai (2000, p. 86):

O espaço construído resulta da história das pessoas, dos grupos que nele vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem/ usufruem do lazer. Isto resgata a questão da identidade e a dimensão de pertencimento. **É fundamental, neste processo, que se busque reconhecer os vínculos afetivos que ligam as pessoas aos lugares**, às paisagens e tornam significativo seu estudo.

A indagação inicial quanto ao fato de os alunos gostarem ou não da própria cidade revela o nível da identificação e afetividade deles com seu espaço de vivência, evidenciando o que ali os atrai ou não os acolhe. Nesse sentido, nenhum deles se posicionou dizendo veementemente não gostar da cidade, ficando as opiniões assim identificadas: 03 alunos, sendo um do Ensino Fundamental e 02 do Ensino Médio, gosta em partes, usando expressões como mais ou menos ou não muito, alegando a falta de lugares e opções para sair e se divertir por se tratar de uma cidade pequena: “Não muito, acho ela pequena, pouca diversidade de lugares pra sair e se divertir, mas tirando isso é uma cidade tranquila e boa pra morar.” (Entrevistado EM 10).

No entanto, a imensa maioria dos alunos, 37 dos 40 envolvidos, afirma que gosta da cidade, dentre os quais uma percentagem significativa elege principalmente a calma e a tranquilidade do lugar como características que justificam esse apreço (Gráfico 1).

Gráfico 1 – A cidade na percepção dos estudantes



Nota: Os dados constantes desse gráfico são resultantes das entrevistas realizadas com os alunos das escolas Albert Einstein e Estrelinha do Norte e organizados por Sérgio Pereira no ano de 2021..

Sentir-se tranquilo em uma cidade é, nas palavras de Tuan (1983), transformar o espaço representativo dessa liberdade em um lugar denotativo de segurança. E isso se dá quando o indivíduo conhece e vai desenvolvendo uma relação de intimidade com o espaço, passando a atribuir-lhe valores “O lugar é segurança” e, como se observou, muitos estudantes valorizam o fato de se sentirem seguros em sua cidade.

Gosto. É uma cidade menor, acho que os jovens não gostam muito por ser menor, mas eu acho mais calma do que se fosse uma cidade grande. Mais tipo assim eu já fui pra uma cidade grande, [...], os portões são todos fechados, minha tia e minha prima foram assaltadas na porta de casa e, em Guarantã a gente ainda tem uma certa segurança. Mesmo que não seja a cidade mais segura do mundo, ainda é mais calma. (Entrevistado EF 11).

Outros estudantes afirmam gostar da cidade por ser ali o lugar onde moram seus amigos e familiares ou por ser o lugar onde nasceram: “Porque eu morei a minha vida inteira aqui, né? Eu nasci em Guarantã e tenho bastante amigos aqui, e é uma cidade boa de morar, na minha opinião.” (Entrevistado EF 10).

Em face das declarações dos educandos, percebe-se que as razões ou justificativas para o apego ao lugar onde moram são diversas e estão relacionadas a sensações como segurança, liberdade, amigos e familiares, revelações que encontram ancoragem em Cavalcanti (2012, p. 50) “São inicialmente os elementos afetivos como vizinhança, segurança, liberdade, jogos, violência, perigo, que dão significado aos lugares [...]”.

Outro ponto de análise são as diferentes maneiras pelas quais os alunos revelam o apego ao local, aspecto que dentro da abordagem fenomenológica está ligado à vida cotidiana, “permeada por diferentes visões de mundo” (SERPA, 2019, p. 81), sendo, assim, única. Nessa perspectiva, cada pessoa vivencia o lugar de forma diferenciada e singular, razão da variedade de justificativas para o sentimento de gostar da cidade.

Na acepção de Nogueira (2013, p. 84), isso é possível porque “[...] o lugar é um mundo de significados organizados, adquiridos pela experiência humana, e se mostra a partir do que eu experiencio e que é experienciado pelo outro, experiência no sentido de viver [...]”. Sendo assim, por mais que algumas justificativas sejam semelhantes e possam até ser agrupadas, cada pessoa vivencia de forma diferente e única o lugar onde vive.

Em face das informações expressas, nota-se que alguns alunos possuem visão crítica sobre morar na cidade, deixando claro que sentem falta de algumas coisas para eles importantes, mas que, ainda assim, gostam do lugar e valorizam seu espaço. Entre as críticas manifestadas, pode-se citar aquela implicada na declaração de um estudante que reivindica avanços em áreas fundamentais, como saúde e educação: “É vamos dizer que sim. Acho que ainda

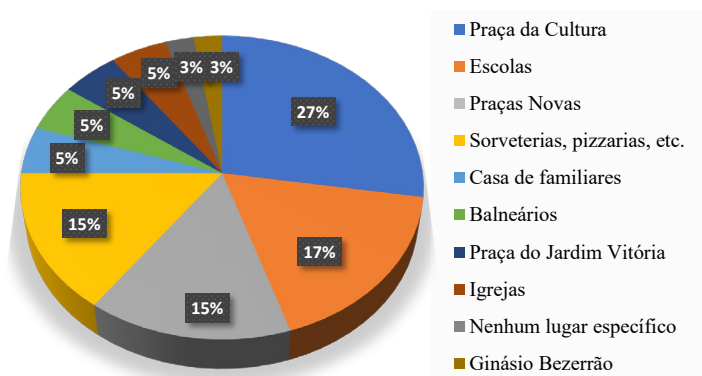
falta muito avanço principalmente na área da educação e da saúde.” (Entrevistado EF 17).

Especificamente sobre a construção da identidade dos alunos com os mais diversos lugares da cidade, defende-se que entender que essa identificação é fundamental para o estudo do lugar. Logo, tal identidade está diretamente associada à consolidação de uma série de vínculos da pessoa com o seu entorno, com o local do seu nascimento, com o lugar onde moram seus amigos e familiares, com a casa na qual viveu a infância, todos correspondendo às necessidades biológicas, psicológicas, sociais e culturais dela, e é constituída por cognições como memórias, valores, preferências, atitudes e sentimentos (MOURÃO; CAVALCANTE, 2011).

Identidade é o conjunto de características que dão forma ao local, é a aparência de determinado espaço. “Os costumes, os valores, as tradições são elementos que, no seu conjunto, estruturam a identidade de um lugar [...]” (CALLAI, 2000, p. 121). Assim, uma praça ou uma rua na qual tradicionalmente acontecem apresentações, *shows* e outros eventos cotidianos adquirem representatividade entre os moradores, transformando-se em lugares com os quais eles se identificam e identificam a cidade.

Em referência aos pontos da cidade, escolas, ruas e praças, com os quais mais se identificam ou dos quais mais gostam (Gráfico 2), destaca-se a Praça da Cultura. Localizada na região central de Guarantã do Norte, é a mais antiga do município, inaugurada em 1991, tendo se tornado um importante palco para a realização de eventos culturais, como *shows*, jogos, apresentações artísticas e feiras.

Gráfico 2 – Lugares que os estudantes mais se identificam



Os dados constantes desse gráfico são resultantes das entrevistas realizadas com os alunos das escolas Albert Einstein e Estrelinha do Norte e organizados por Sérgio Pereira no ano de 2021.

Eu gosto mais das praças, pois lá é um lugar tranquilo para se divertir com amigos e família, além de conhecer pessoas novas. (Entrevistado EM 11).

Da praça. Acho que a praça é o lugar que eu mais gosto. (Entrevistado EF 10).

Eu gosto da praça pública, a Praça da Cultura. (Entrevistado EF 07).

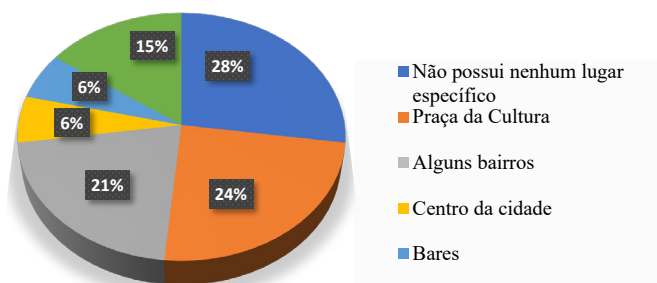
Eu gosto dos balneários, mas eles têm que ir só quando época da seca, né, porque na época da chuva daí, muito cheio não tem como banhar, mas eu gosto dos balneários. Eu gosto do Strega e da Ponte do Braço Norte. (Entrevistado EM 03).

Como se observa no gráfico, em consonância com os depoimentos, as respostas são diversificadas, o que é perfeitamente compreensível em face da individualidade na vivência do lugar.

Infer-se que às praças são destinados sentimentos de muito apego e de identificação popular, sobretudo a Praça da Cultura. Carlos (2017) sustenta que esses espaços, bem como outros da cidade, por exemplo, a rua (não todas, mas aquelas com as quais os moradores desenvolvem laços emocionais identitários), o centro e os parques, são referências na cidade pelo valor de uso de seus habitantes, tornando-se o local do encontro e do convívio, além de proporcionarem diferentes modos de apropriação, como realização de festas, de manifestações culturais ou políticas, de feiras e atividades ou eventos de lazer.

Em oposição à questão anterior, na terceira pergunta buscou-se saber com quais lugares da cidade o aluno não se identifica, não gosta ou desenvolve algum tipo de aversão, ou seja, os lugares de desafeto, os ambientes que consideram hostis (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Lugares de aversão



Nota: Os dados constantes desse gráfico são resultantes das entrevistas realizadas com os alunos das escolas Albert Einstein e Estrelinha do Norte e organizados por Sérgio Pereira no ano de 2021

Diferentemente do constatado com o questionamento anterior, verifica-se agora que uma expressiva parcela dos estudantes não possui um lugar específico ao qual se sinta afeiçoada e que a Praça da Cultura (Figura 7) é um lugar com o qual um número

significativo de alunos não se identifica. Reitere-se que isso ocorre porque o lugar é entendido “como um fenômeno da experiência humana” (SERPA, 2019 p. 82), a qual é muito íntima e individual.

Cada pessoa experiencia e reage de forma diferente a cada espaço, sentido em que uma rua pode despertar grandes lembranças e emoções afetivas em um morador, indiferença a outro e aversão a um terceiro: “O valor, o significado do lugar, depende de uma relação humana particular [...]” (NOGUEIRA, 2013, p. 87).

Figura 7 – Vista parcial da Praça da Cultura.



Fonte: Autor (2021)

Um fato interessante emergido das avaliações dos estudantes é a presença de dois bairros entre os lugares com os quais eles não se identificam. Para um deles, alguns discentes apontam o barulho, uma mistura de músicas e ruídos diferentes como fator de aversão, para o outro, muitos discentes consideram *lôcus* de perigo e violência:

O ponto da cidade que eu não gosto muito são os bairros perigosos digamos bem assim como [...] que eu não vou muito porque é mais perigoso e partes assim, não tenho muito o que falar de Guarantã porque acaba que a

gente não tem um espaço que a gente realmente não goste. Medo da violência, por que por mais que haja muitas pessoas boas nesses locais, há também muita gente ruim, às vezes é comandado pelo tráfico de drogas, coisas assim. (Entrevistado EF 01).

Acho que ali [...], acho muito (dúvida), dá medo, falam que lá dá muito bandido, é o que os outros falam. (Entrevistado EF 05).

Acho que [...], pelo que o povo fala de lá, tipo eu nunca fui, mais pelo que o povo fala. (Entrevistado EF 14).

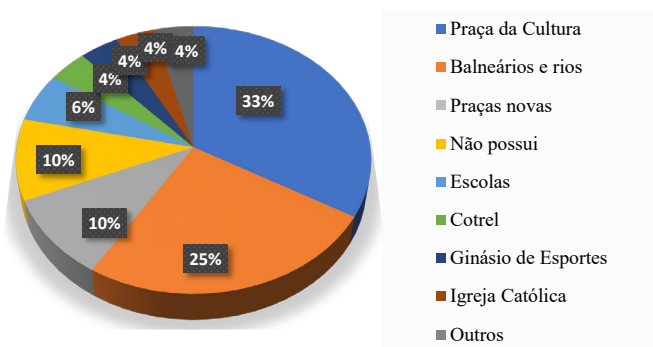
É perceptível o preconceito em relação a alguns lugares, por comum os periféricos, pois há quem, mesmo sem os conhecer, os defina como um local de repulsa em razão do que ouve de outras pessoas. Na acepção de Cavalcanti (2012, p. 126), tais lugares, aos quais ela caracteriza como pertencendo a uma periferia não espacial, mas social, são “[...] segregados, marcados, estigmatizados, marginalizados, onde vivem os mais pobres [...]”.

Estudar os lugares onde em geral vivem as pessoas com menor poder aquisitivo e são excluídas socialmente faz parte dos objetivos do ensino da Geografia escolar, consubstanciando um trabalho por meio do qual seja possível superar esses estigmas:

Conhecer a realidade presente nessas cidades, compreendê-las em sua diversidade e complexidade, distinguir os processos que são responsáveis por seus problemas é um projeto relevante e necessário para a busca de superação de suas dificuldades, para uma reestruturação desses espaços em conformidade com objetivos sociais e políticos efetivamente democráticos, com maior participação e inclusão social [...] (CAVALCANTI, 2012, p. 140).

Em se tratando do ponto que na visão dos alunos identifica ou caracteriza melhor a cidade de Guarantã do Norte (Gráfico 4), a Praça da Cultura tem a maior representatividade, é o grande referencial tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, sendo por isso considerada por eles o que melhor representa a cidade: “Quando fala em Guarantã o que me vem na cabeça é a praça nossa ali, a central [Praça da Cultura].” (Entrevistado EF 20), “a Praça da Cultura.” (Entrevistado EF 12).

Gráfico 4 – Lugares de melhor identificação da cidade



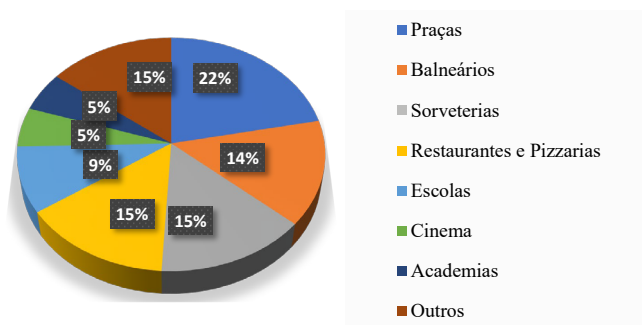
Nota: Os dados constantes desse gráfico são resultantes das entrevistas realizadas com os alunos das escolas Albert Einstein e Estrelinha do Norte e organizados por Sérgio Pereira no ano de 2021.

Os balneários (rios, cachoeiras e praias) do município são bastante lembrados, deixando evidente que os alunos não fazem distinção entre as áreas rurais e urbanas quando o assunto é sua cidade, entendendo que a área territorial do município faz parte dela, integra-a: “Eu acho que a cachoeirinha, é um lugar que bastante gente vem visitar, eu acho que seria esses lugares assim, a cachoeirinha, os balneários, no meu pensar seria esses lugares. (Entrevistado EM 08). Também, as praças novas, como a Praça da Bíblia, no bairro Jardim Vitória, e a praça da Avenida Guarantã; as escolas; o ginásio de esporte

Bezerrão; a igreja matriz Nossa Senhora do Rosário emergem como lugares que identificam a cidade.

Sobre os lugares de visitação, de convivência, que os alunos mais gostam de frequentar (Gráfico 5), destacam-se as praças, sobretudo a Praça da Cultura, e, em seguida, os balneários. Foram lembrados nessa categoria sorveterias e pontos de venda de açaí, os restaurantes e as pizzarias, as escolas, o cinema, recentemente inaugurado, e academias.

Gráfico 5 – Lugares de convivência



Nota: Os dados constantes desse gráfico são resultantes das entrevistas realizadas com os alunos das escolas Albert Einstein e Estrelinha do Norte e organizados por Sérgio Pereira no ano de 2021.

Na análise empreendida até este momento, ressalta-se que Guarantã do Norte é de modo geral uma cidade com a qual os estudantes possuem forte laço afetivo. Nesse contexto, entre os lugares inscritos em seu perímetro com que os alunos se identificam e gostam de frequentar destaca-se a Praça da Cultura, um local de bastante representatividade para a cidade, figurando também outros locais importantes.

A escola e o professor de Geografia devem explorar essa relação afetiva dos estudantes com a cidade, com o espaço vivido, com os lugares que de alguma forma integram o seu cotidiano e, então, desenvolver atividades educacionais que os utilizem como laboratório para potencializar uma educação mais significativa, voltada para a formação e o exercício da cidadania. Nesse sentido, Callai nos assevera que “Lugares do cotidiano de nossas vidas funcionam como laboratórios para compreender o mundo e as diferentes formas de vida do homem” (2000, p. 126).

Os conceitos cotidianos, empíricos, são um sistema de generalizações construídas culturalmente e internalizadas ao longo do processo de desenvolvimento do indivíduo. “Referem-se àqueles conceitos constituídos a partir da observação, manipulação e vivência direta da criança [...]” (REGO, 1995, p. 77).

Na perspectiva vygotskyana, as ideias são formadas, ainda como um conhecimento empírico, muito antes de o estudante ingressar na escola, sendo consideradas basilares para a vida: “[...] a construção de conceitos é uma habilidade fundamental para a vida cotidiana, uma vez que, possibilita à pessoa organizar a realidade, estabelecer classes de objetos e trocar experiências com o outro [...]” (CAVALCANTI, 2013, p. 139).

Com relação ao grau de entendimento dos alunos sobre o conceito de lugar, fundante da Geografia, um grupo considerável de educandos apresenta dificuldades para verbalizar a respeito:

[No Ensino Fundamental]

Lugar, (tempo) eu acho, que sei lá, um ambiente (mais tempo), não sei. (Entrevistado EF 06).

Eita, agora você me pegou bonito (risos), não sei. (Entrevistado EF 07).

Como assim, onde eu moro, essas coisas (tempo). Não lembro. (Entrevistado EF 09).

[No Ensino Médio]

De lugar (tempo)? Eu só estou pensando uma forma de descrever o que estou pensando (mais tempo). De uma forma detalhada, eu não sei definir. (Entrevistado EM 04).

Seria uma localização, uma localização física em que você está, que possua (tempo). Uma localização física que possua, é uma localização física. Por que necessariamente não possua, sei lá, uma coisa que, uma função, pois se você está no meio da natureza também é um lugar, mas o lugar é uma localização que você está. (Entrevistado EM 09).

Essa eu não vou conseguir responder. (Entrevistado EM 12).

Essa ausência de respostas pode indicar um despreparo dos discentes para expressar ideias e pensamentos: “[...] por lhes faltarem oportunidades de desenvolver as habilidades e capacidades operativas necessárias, tanto na escola como em outras instâncias de sua vida [...]” (CAVALCANTI, 2013, p. 41).

Outros educandos ligam lugar à localização “Eu acho que lugar é uma localização. (Entrevistado EF 08), e há ainda, alguns alunos associam lugar a espaço, confundindo as duas concepções “Um determinado espaço” (Entrevistado EM 20).

Conforme se percebe, essas generalizações para o conceito de lugar, entendido como localização, coordenada geográfica ou como espaço, são típicas do senso comum, que o utiliza de forma trivial para uma série de referências da vida cotidiana, ou mesmo da própria ciência geográfica. Sendo assim, é corriqueiro o emprego do termo para as mais desprezíveis referências do dia a dia (AZEVEDO; OLANDA, 2018).

Ao se aproximarem mesmo timidamente de concepções científicas, alguns alunos referem-se ao lugar como identidade,

como *lôcus* de pertencimento, por exemplo, a casa, o quarto com o qual se identificam, no qual trabalham, moram, vivem. “Para mim, é qualquer ambiente que eu posso estar nele, estar presente nele. Lugar pra mim é minha casa, meu quarto, todos esses ambientes pra mim são os meus lugares” (Entrevistado EM 03).

Ainda sobre esse assunto e, neste momento, analisando em conjunto as declarações dos discentes dos níveis fundamental e médio de ensino, nota-se que, respectivamente: 55% e 65% deles associam a conceituação de lugar diretamente a uma localização, um ponto geográfico; 15% e 20% alegam não saber ou não conseguir formular uma resposta a respeito; e 20% e 15% ligam o conceito de lugar a uma relação de vínculo ou de convivência do indivíduo com o espaço.

Em face do desenho desse quadro comparativo, apreende-se nas verbalizações dos alunos pouca evolução relativamente às conceituações de lugar de uma para outra etapa de ensino, as quais, ainda, se referem àquelas construídas no cotidiano, indispensáveis e oriundas do senso comum, necessitando do aprimoramento e desenvolvimento que lhes confira cientificidade. Não se trata, de forma alguma, de descartar toda essa construção prévia que os estudantes levam consigo:

O papel do ensino, sobretudo pela mediação do educador, é o de promover o “encontro” desses dois tipos de conceitos. Os conceitos científicos têm o papel de propiciar a formação de estruturas para a conscientização e ampliação de conceitos cotidianos, possibilitando, assim, o desenvolvimento intelectual. (CAVALCANTI, 2013, p. 28).

Segundo Rego (1995), o processo de formação dos conceitos, além de ser importantíssimo para o desenvolvimento de processos psicológicos superiores, é longo e complexo, de sorte que tais ideias não são internalizadas de modo mecânico, tampouco simplesmente

transmitidas pelo professor ao aluno como um produto, como algo pronto e acabado.

Cabe ao ensino escolar, centrado em um processo de mediação pedagógica, conferir cientificidade aos conceitos empíricos por meio de um encadeamento de construções que parta dos conhecimentos e concepções prévias do educando para formar novas conceituações científicas.

Não se trata, de maneira alguma, de transmitir simplesmente os conceitos científicos, prontos ao estudante esperando que este apenas os memorize, processo esse ineficiente, tal como comprovam os estudos de Vygotsky (2007) e Cavalcanti (2005; 2012). Nessa perspectiva, é preciso construí-los em uma ação conjunta entre professor e aluno e colocá-los em confronto com as conceituações que o educando elabora em sua vivência cotidiana.

3.2 A Geografia e as questões locais no ensino na percepção dos estudantes

Nesta seção, a análise descrita está centrada na avaliação da prática escolar com vistas a dimensionar o nível de identificação do estudante com a disciplina de Geografia, ou seja, o aprendizado de assuntos inerentes à cidade, ao seu município e aos lugares de convivência. Dito de outro modo, o foco é verificar o grau de conhecimento da Geografia local por parte dos alunos, se a estudam sistematicamente, se os professores da disciplina fazem relação entre os assuntos gerais e os locais nas diferentes escalas e, por fim, se há interesse de estudar mais sobre as temáticas que envolvam a cidade.

Entre as tantas declarações proferidas, alunos afirmam não gostar da disciplina, consideram gostar em partes e os demais opinam gostar. Sobre aqueles que não têm apreço pela disciplina, a justificativa está no fato de não chamar muito a atenção a leitura de mapas, ou o entendimento de clima, por exemplo.

É preciso destacar também, o seguinte depoimento:

Nesse ano não, eu acho que elas não estão sendo como estou acostumada nos últimos três anos anteriores, que era muito mais. Você só gosta de uma matéria se o profissional que está te ensinando faz você gostar. Eu via as coisas como um desafio pra mim e este ano eu não estou vendo a Geografia como um desafio. Eu estou vendo só como uma matéria que eu preciso passar. Porque professor está ali no básico, exigindo assim o básico da gente, eu admiro muito o trabalho dele, mas é o básico, então nesse ano eu não estou gostando. (Entrevistado EF 15).

Observa-se aí uma situação muito séria, ou seja, o estudante que não se sente desafiado, instigado pelo professor e ainda adverte que só gosta de uma disciplina se este conseguir cativá-lo mediante o estabelecimento de um processo que inclua o instigar, o desafiar, o confrontar. Neste caso, aparentemente esse processo tanto impõe ao professor uma carga de mais responsabilidade, pois ele precisa fazer com que o discente se identifique com a disciplina, quanto lhe devolve o protagonismo no processo de ensino-aprendizagem.

Esse protagonismo é igualmente percebido entre os alunos que associam o gosto pela disciplina ao processo de ensino:

Depende, depende das explicações. Agora por quê? É bom porque a gente aprende coisas que provavelmente vão ajudar a gente no futuro, que são ideias que já foram discutidas e a gente vai poder ter uma noção do que vão estar falando em algum momento. (Entrevistado EF 12).

Entre os discentes que proferem gostar da disciplina – “Sim, a professora é bem paciente e explica muito bem [...]” (Entrevistado EM 11) – verifica-se o professor desempenhando o papel de protagonista de um processo de ensino-aprendizagem no qual o estudante deveria

ser o centro e um sujeito ativo, dotado de uma bagagem constante de suas vivências e experiências cotidianas. Sublinhe-se, no entanto, que, mesmo nessas circunstâncias, quando se definem os papéis de protagonista e de mediador, respectivamente, para o educando e para o docente, nada disso exclui a o caráter decisivo deste último no percurso: “O professor, com o papel de mediador do processo de formação do aluno, tem o trabalho de favorecer/propiciar a inter-relação entre os sujeitos (alunos) e os objetos de conhecimento.” (CAVALCANTI, 2012, p. 35).

A esse respeito, Callai (2000, p. 95) acrescenta que o professor precisa ter clareza sobre os conteúdos a serem desenvolvidos e sobre o processo educativo. Ele deve continuar desempenhando sua função, porquanto é “[...] o responsável pelo planejamento e desenvolvimento das atividades, criando condições para que se efetive a aprendizagem por parte do aluno [...]”.

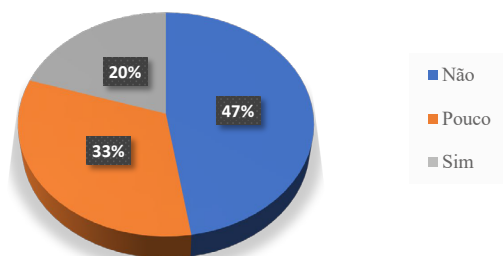
Outro protagonista no processo de ensino aprendizagem são os objetos de conhecimento da Geografia, que “[...] [representam] um conjunto de instrumentos simbólicos, conceitos, categorias, teorias, dados, informações, procedimentos, construídos em sua história [...]”. Nesse sentido, apreende-se das declarações dos alunos que eles, em geral, gostam da disciplina em razão de seu conteúdo, valorizando seu objeto de estudo, visualizando as possibilidades de usos no cotidiano:

Gosto, porque a gente estuda os lugares, a gente estuda o território, as coordenadas geográficas é interessante porque eu e minha família fizemos uma viagem de carro, a gente percorreu 8 [mil] quilômetros, então foi muito interessante porque as aulas de Geografia se encaixou super nisso, umas coisas que não está relacionado dentro da escola mas que a Geografia ajudou muito a gente, tanto nas coordenadas, tanto do ir, tanto da paisagem, do território, dos lugares que a gente estava, e a gente viu várias

coisas diferentes, várias paisagens, vamos supor assim. (Entrevistado EM 08).

A seguir, mais uma análise por meio da qual se busca verificar se os estudantes conhecem a Geografia de sua cidade e do município de Guarantã do Norte (Gráfico 6).

Gráfico 6 – O conhecimento da Geografia da cidade pelos alunos



Nota: Os dados constantes desse gráfico são resultantes das entrevistas realizadas com os alunos das escolas Albert Einstein e Estrelinha do Norte e organizados por Sérgio Pereira no ano de 2021.

Percebe-se que, dos estudantes, 19 apontam não conhecer a Geografia do município e da cidade e 13 afirmam entender pouco desse conteúdo, perfazendo, juntos, 80% dos que não aprenderam a matéria ensinada. Enquanto isso, apenas 08 asseveram dominar o assunto, ou seja, 20% do total:

Não, por incrível que pareça não.
(Entrevistado EF 18).

Não. Assim eu gosto de estudar, talvez seja um erro meu muito crítico, você procurar coisas que tem na sua frente. Mas eu procuro coisas de outra cidade, mas da minha cidade eu nunca peguei, Geografia, história, nada,

não conheço isso, uma coisa que tenho que mudar. (Entrevistado EF 15).

Nesta última declaração, o aluno se culpa por não conhecer a Geografia local e propõe-se a buscar individualmente esse saber, aliás, uma iniciativa importante essa de procurar aprender seja investigando, perguntando, seja questionando, sem esperar passivamente do professor, apenas o ouvindo, o repasse de conteúdo. Todavia, é responsabilidade do docente e da escola repensar o planejamento da disciplina e os conteúdos escolares: “[...] sem que exista um consistente planejamento, fica difícil dar conta da tarefa [...]” (CALLAI, 2000, p. 95).

À realidade configurada até aqui, por meio das descrições referentes ao conhecimento/desconhecimento da Geografia da cidade e do município pelos alunos, associa-se outra, qual seja a do ensino praticado em sala de aula, isto é, se ocorre ou não de maneira sistematizada:

Então, assim, eu pelo menos não cheguei a estudar a Geografia da cidade no caso, do nosso município e se foi estudado, foi bem superficial, porque eu não faço ideia, eu sei mais da Geografia do Canadá, dos Estados Unidos, do que do lugar onde eu vivo. (Entrevistado EM 09).

Dos 40 estudantes focalizados, 25 anunciam não estudar a matéria de forma sistematizada na escola; 10 revelam que esse ensino é, sim, efetuado de modo sistematizado; e cinco demonstram ter vaga percepção a esse respeito. Ao avaliar a situação por nível de ensino, apreende-se que tanto no Fundamental quanto no Médio, respectivamente, 12 e 13 alunos asseguram que tal ensino não ocorre.

Muitos fatores que contribuem para caracterizar essa realidade podem ser elencados, dentre os quais seguir o livro didático como único suporte para o planejamento escolar, mesmo porque, nesse material pedagógico, a Geografia local não é trabalhada de forma

mais dinâmica também em razão da preferência dada aos conteúdos mais gerais, no caso, que se consideram, mais significativos:

Acho que não. Tipo assim, acho que os livros não são diretamente pra nossa cidade, é para o Brasil inteiro, então não tem como especificar numa cidade só, aí tem aquelas perguntinhas tipo e na sua cidade, como isso é, como isso funciona, mas entra nisso e não se aprofunda muito, só quando o professor vai explicar mesmo. (Entrevistado EF 11).

Também pode ser citada a falta de pesquisas e de materiais didáticos referentes ao lugar e que forneçam parâmetros mais seguros para os professores conseguirem desenvolver atividades priorizando o espaço vivido em detrimento do espaço distante e do não reconhecimento daquele primeiro como dimensão passível de protagonizar o processo de ensino-aprendizagem: “[...] não como deveria, pois, as nossas atenções geralmente estão voltadas para assuntos mais ‘importantes’ (aspas gesticuladas pelo aluno)” (Entrevistado EM 18).

Acerca de fatores que dificultam o estudo sistematizado do lugar e da cidade em ambos os níveis de ensino aqui analisados, Nascimento (2012, p. 26) pondera:

Os livros didáticos, embora com avanços em suas concepções de ensino, ainda contribuem para o aluno conhecer e saber mais a respeito das coisas do mundo do que sobre o seu próprio lugar. Portanto, a ausência de materiais didáticos, os quais poderiam contribuir para transformar o lugar em conteúdo escolar, reforça o esquecimento da realidade vivida pelos alunos, principalmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Soma-se a isso o fato de que muitos professores ainda não reconhecem a potência do lugar para o desenvolvimento de estudos geográficos e como fonte de conhecimentos para os alunos sobre o mundo que lhes chega cotidianamente. E assim, a Geografia se restringe ao material

didático, ou seja, o aluno não consegue reconhecê-la na sua vida.

Essas considerações imbricam-se em outra, concernente ao lugar da realidade local nas temáticas gerais da Geografia, a respeito da qual se faz necessário lembrar que já nos planejamentos se constata a ausência, no cotidiano da sala de aula, de assuntos relacionados ao lugar, à cidade e aos espaços vividos dos educandos.

Por sua vez, acerca da existência ou não, na prática pedagógica, de encadeamentos e comparações entre as mais diversas escalas geográficas de análise, ou melhor, sobre o estabelecimento ou não, pelo professor, de vínculos e comparações entre o assunto geral abordado em sala de aula e o espaço vivido do estudante, os índices percentuais levantados com as declarações dos alunos do Ensino Fundamental são de 50% para os que afirmam positivamente e 40% para os que afirmam negativamente.

Essa mesma tendência de respostas é mantida entre o segmento discente do Ensino Médio, sendo de 50% para os que avaliam positivamente e de 30% para os que avaliam negativamente. Na análise dos depoimentos daqueles que atribuem *feedback* positivo, fica clara a superficialidade com que essas conexões são operadas, tal como expressas:

[Nos exemplos e comentários com pouca profundidade nas abordagens]

Sim, às vezes. Algumas vezes já aconteceu, mas é mais dentro da aula, assim cita um exemplo. (Entrevistado EF 16).

Não exatamente. Ah sim, quando a gente está estudando, por exemplo o que é serra, então os professores chegam a comentar os lugares próximos daqui, mas não é mais aprofundado, um estudo para dizer se a Geografia de Guarantã

é assim e assim, é mais pra comentário de nossa região. (Entrevistado EM 09).

[Quando algum aluno pergunta ou toca em um assunto que envolve o lugar]

Que eu me lembre não. Às vezes sobre clima, essas coisas assim. Às vezes compara. Ou quando algum aluno toca no assunto sobre Guarantã aí o professor explica. (Entrevistado EF 07).

Uma das dificuldades encontradas pelos professores para se aprofundar no estudo do lugar é a vastidão de conteúdos a serem apresentados aos alunos, os quais, segundo Callai (2000), tendem a aumentar cada vez mais, por isso carecendo de rigorosa seleção sem, porém, os dispensar nem os endearar, transformando-os em camisas de força.

Cavalcanti (2012; 2013) argumenta que os conteúdos escolares são fundamentais, objetos de conhecimento, elementos ativos juntamente com professores e alunos. Contudo, não são inquestionáveis, fechados, imutáveis e sim uma construção fundada em uma relação de interação, com questionamentos e confrontos.

Cavalcanti (2012) ressalta que escolas e professores de modo geral não estão engajados nos assuntos relacionados à cidade, a exemplo da discussão sobre o plano diretor, o projeto de mobilidade urbana ou a ação da câmara de vereadores, resultando em um ensino voltado mais para generalidades do que para localidades.

A partir das descrições referentes às duas últimas questões analisadas à luz das percepções dos alunos, apreende-se que o professor focaliza superficialmente aspectos isolados da cidade e do município, relacionando-os por meio de comparações com os conteúdos apresentados. Desse modo, temas locais não são protagonistas no plano de ensino: existe clara predominância da Geografia Geral e do Brasil mediante os seus mais variados objetos, em detrimento do espaço cotidiano e do lugar vivido. Aliás, a cidade onde o estudante vive, na maioria das vezes, não compõe o conteúdo escolar.

Retome-se neste ponto o posicionamento de Callai (2000, p. 86) ao afirmar que “[...] é fundamental nesse processo, que se busque reconhecer os vínculos efetivos que ligam as pessoas aos lugares [...]”, dotando, assim, o estudo de uma significância que deve pautar todo o processo de ensino-aprendizagem na escola, de cujo currículo a cidade e o lugar do estudante devem fazer parte.

A autora ressalta a importância de desenvolver esse estudo a partir dessas relações de identidade, bem como assinala que o nível local está carregado do regional, do nacional e do global, não sendo, pois, uma dimensão isolada ou, muito menos, neutra; antes, é repleta de histórias das pessoas e ao mesmo tempo é a História e a Geografia do país em determinado espaço e em um tempo estabelecido. Para o estudante, conhecer o seu lugar significa compreender as coisas que acontecem no mundo.

Cavalcanti, há pouco citada, já no texto de apresentação de sua obra, defende que a disciplina de Geografia estuda os conteúdos referentes tanto a acontecimentos em escala global, quanto a eventos singulares, ou seja, inscritos no interior de cada cidade ou município, nos lugares vivenciados pelo estudante considerado em sua individualidade, devendo, portanto, ser trabalhados pelo professor e apreendido pelo educando.

Em face desse argumento, que converge também para um processo de ensino-aprendizagem protagonizado por alunos, professores e objetos de conhecimento, busca-se captar a opinião daqueles primeiros quanto ao seu desejo de estudar mais sobre aspectos de sua cidade e região, apontando suas predileções

Dos 40 estudantes, 38 afirmam que gostariam de aprender mais sobre a sua cidade; um do Ensino Médio revela que não sente essa vontade e não justifica a sua opinião; e um do Ensino Fundamental revela que gostaria de estudar o assunto, mas ao mesmo tempo considera isso meio desnecessário.

Pode-se dizer que 38, do total de alunos, são favoráveis ao estudo do lugar, da cidade e do município e isso, a despeito das muitas

dificuldades em se trabalhar o tema, é um assunto que desperta muito interesse e revela haver consciência de sua necessidade: “Sim, porque estudamos mais fatos que acontece no Brasil gostaria de estudar mais sobre nosso município e região.” (Entrevistado EM 17).

Dentro desse mesmo raciocínio, também há indícios de que o educando sente necessidade de entender o seu lugar para então saber sobre os outros lugares, deixando clara a insatisfação com o fato de não conhecer aquele onde vive: “Sim porque eu acho meio hipócrita né, eu nasci aqui, fui criada aqui e não sei nada. A gente deveria entender a nossa área para entender as outras, porque é onde a gente vive.” (Entrevistado EF 11).

Dessa maneira, compreende-se ser tarefa da escola proporcionar condições para que os estudantes, por intermédio das diversas escalas geográficas de análise, possam estabelecer vínculos entre o lugar vivido, seu cotidiano e o estabelecido nos outros lugares (CAVALCANTI, 2012).

Por fim, destaca-se a declaração na qual saber sobre a realidade local é considerada uma ação facilitadora do desenvolvimento de um posicionamento crítico:

Sim, pois tendo um embasamento mais profundo sobre esses aspectos, é mais simples e preciso desenvolver um posicionamento crítico sobre esses aspectos, não sendo apenas uma opinião tênue e distorcida sobre como as coisas realmente são. (Entrevistado EM 18).

Verifica-se nesse excerto a ideia de que a escola e o ensino de Geografia têm um papel político e social importante na formação de pessoas aptas ao exercício efetivo da cidadania, portanto, dotadas de pensamento autônomo e crítico e capazes de participar efetivamente da vida social e das decisões nas diversas instâncias políticas e sociais:

A tarefa da escola é justamente propiciar elementos, por meio do ensino de diferentes conteúdos, especialmente os de Geografia, para que os alunos possam fazer um elo entre o que

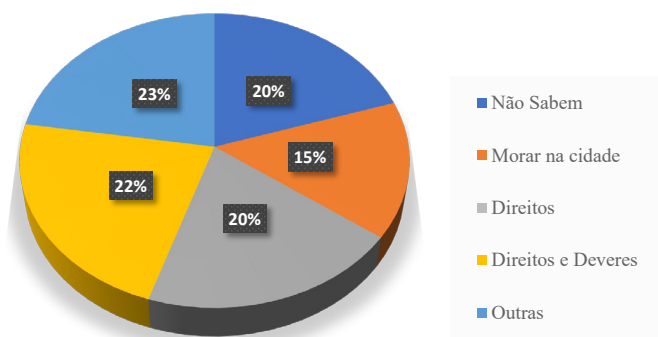
acontece no lugar em que vivem, na sua vida, no seu cotidiano, e o que acontece no mundo, trabalhando assim com superposições de escalas de análise, local e global. (CAVALCANTI, 2012, p. 143).

Nessa perspectiva, a escola e o ensino de Geografia têm como objetivo propiciar ao estudante, por meio do exercício da cidadania, o desenvolvimento desse pensamento espacial do agir local para o do agir global. Dito de outra maneira, o aluno precisa ser levado a entender que os acontecimentos locais são reflexo das ocorrências globais, do mesmo modo que aqueles primeiros podem se refletir em outras escalas, tudo isso contribuindo com a construção de um posicionamento crítico e protagonista dos educandos.

3.3 A cidadania na concepção do estudante

O conceito de cidadania (Gráfico 7) é aqui descrito na perspectiva dos estudantes do nono ano da Escola Municipal Estrelinha do Norte e do terceiro ano da Escola Estadual Albert Einstein, buscando-se elucidar por meio de suas declarações em que medida a disciplina de Geografia pode contribuir para a construção da cidadania.

Gráfico 7 – Conceito de cidadania na aceção dos alunos



Nota: Os dados constantes desse gráfico são resultantes das entrevistas realizadas com os alunos das escolas Albert Einstein e Estrelinha do Norte e organizados por Sérgio Pereira no ano de 2021.

Nota-se que no Ensino Fundamental 30% dos alunos asseguram não saber do que se trata o conceito, nem mesmo o relacionam a cidade, direitos ou deveres; 20% deles o associam a cidade; 20% o ligam somente a direitos do cidadão; e apenas 10% o correlacionam a direitos e deveres. No Ensino Médio apenas 10% dos estudantes aprofundam desconhecer o conceito; 5% deles o conectam a cidade; 20%, a direitos, alguns dos quais associam o conceito a direitos políticos, de expressão e de se manifestar ou participar na vida política; e 40% correlacionam cidadania a direitos e deveres.

De maneira geral, como expresso no Gráfico 7, 08 dos 40 alunos afirmam não saber o significado da palavra, não conseguem defini-lo nem estabelecem relação entre o termo, que é tão comum e divulgado na atualidade e tem sua importância atestada nas duas escolas, em cujos documentos de referência defendem e propõem uma educação voltada ao desenvolvimento da cidadania.

No Plano Político Pedagógico da Escola Municipal Estrelinha do Norte (2018, p. 6) consta:

A proposta é uma Escola de qualidade, democrática, participativa e comunitária, como espaço cultural de socialização e desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício de seus direitos e o cumprimento dos deveres, sinônimo de cidadania.

Nesse mesmo documento, mas da Escola Estadual Albert Einstein, encontra-se disposto:

A Escola tem por missão proporcionar a formação básica do cidadão como elemento de auto realização, preparação para ingresso no mercado de trabalho e no Ensino

Superior, assegurando-lhe meios para progredir em estudos posteriores. (ALBERT EINSTEIN, 2020).

Em meio às declarações apreendidas, alguns alunos informam não saber nada sobre o conceito, enquanto outros asseveraram já terem estudado sobre o assunto, mas sem proveito: “Eu não lembro de cabeça o que é, mas eu lembro de já ter estudado e já visto, mas eu não lembro o que é exatamente.” (Entrevistado, EM 08).

Nas declarações de seis estudantes a palavra cidadania figura relacionada ao termo cidade, e ser cidadão é reduzido à simples condição de morar na cidade: “Morar em uma cidade, eu acho [...]” (Entrevistado, EF 10). Embora a origem do termo esteja diretamente ligada ao “surgimento da vida na cidade” (COVRE, 2002, p. 16) e, portanto, haja uma relação direta entre ambos, o simples fato de habitar no espaço urbano não converte uma pessoa em cidadão. Mesmo nas cidades da Grécia Antiga, onde o termo cidadão tem origem e estava relacionado aos moradores, ainda assim, mulheres, crianças e escravos não desfrutavam dos direitos que eram reservados apenas aos homens livres e que podiam ter participação direta na política.

Situações nas quais o aluno não sabe conceituar uma expressão ou a relaciona de forma superficial ocorrem muitas vezes em razão de o conceito ser simplesmente repassado a ele pelo professor, da maneira que este julga ser a mais adequada. Essa realidade se sustenta em uma prática que, para Vygotsky (2001), tem se mostrado pedagogicamente inútil ou ilusória por resultar em verbalismos, em aquisições vazias de significância para o educando, marcada pela assimilação da palavra e não do conceito. Nessas circunstâncias, qualquer tentativa de emprego do conhecimento transmitido se mostra estéril, porquanto é retido na memória e não internalizado sob a forma de pensamento.

Conforme expresso por 07 alunos, o conceito de cidadania refere-se apenas ao exercício dos direitos: “Cidadania, tipo assim,

eu entendo que todas as pessoas têm direito, têm direito a tudo, ao poder político [...]” (Entrevistado EF 03).

Conceber cidadania como o direito a ter direitos está sendo superada, uma vez que o sujeito não possui só vantagens, mas também uma série de deveres, a exemplo de participar efetivamente nas decisões da esfera pública, cumprir as leis, fiscalizar as atividades governamentais e exercer plenamente a democracia (PELLENS; BASTIANAI; SANTOS, 2015).

Nessa mesma direção, Covre (2002, p. 10) denuncia que é comum pessoas pensarem o termo somente como o exercício dos direitos, sem, portanto, tomar para si a responsabilidade de se engajar na busca por eles: “Só existe cidadania se houver a prática da reivindicação, da apropriação de espaços da pugna para fazer valer os direitos do cidadão [...]”.

Do total de estudantes consultados, 09 concebem cidadania como uma combinação entre direitos e deveres – “Direitos e deveres como cidadão.” (Entrevistado EM 12); “[...] é quando uma pessoa entende suas obrigações, seus deveres e seus direitos, tipo assim, você tem seus direitos, certo, para você viver, mas você também tem seus deveres.” (Entrevistado EF 11) –, número esse muito próximo ao de alunos que afirmam não saber conceituá-la.

Nesse contexto, em que a conceituação de cidadania engloba tanto os direitos quanto os deveres, Saviani (2013, p. 7) corrobora que ser cidadão “[...] é agir politicamente [...]”, ou seja, participar ativamente das decisões referentes à vida nas cidades, ser agente na luta pelo exercício da cidadania, uma vez que esta não é dada gratuitamente; antes, é conquistada, e não só por meio do voto, mas também mediante a participação efetiva do indivíduo nas decisões concernentes a uma cidade, um estado ou um país.

Ressalte-se aqui que as obrigações políticas não são as únicas constantes da esteira dos deveres cidadãos, acerca do que Oliveira (2020), ao sistematizar sete níveis de dimensões da cidadania, considera que a quarta delas foge do espectro do direito,

denominando-a de dimensão cívica ou de civilidade. Neste caso, diz respeito a posturas e comportamentos que consubstanciam limites relativos ao outro, ou seja, normas e convenções sociais estabelecidas nas relações intrapessoais, ou deveres do cidadão.

Passa-se, neste ponto das reflexões, à descrição das percepções dos estudantes quanto à contribuição das aulas de Geografia no processo de construção da cidadania, os quais são unânimes em apontar a disciplina como fundamental para a formação do cidadão, justificando que, entre outros motivos, se preocupam com o ato de votar e que um ensino de Geografia de qualidade irá dotá-los das competências necessárias ao acompanhamento das ações do poder público: “Sim [pausa], porque a gente vai poder escolher melhor os governantes, acompanhar melhor sobre tudo o que estão fazendo [...]” (Entrevistado EF 07).

Muito embora votar seja uma expressão da cidadania, seu ato tomado isoladamente não basta para o exercício pleno para uma vida cidadã, sobretudo em uma sociedade na qual o voto é obrigatório. Portanto, o termo possui um conceito muito mais amplo, e sua consolidação exige participação efetiva e voto consciente. Segundo Cavalcanti (2013, p. 162), o ensino de Geografia deve despertar nos alunos a autorreflexão e a sociorreflexão, a fim de terem desenvolvido o controle de seus pensamentos, de sua atenção, sua percepção e memória, “[...] tornando esse próprio ato, mais eficaz quanto ao seu propósito [...]”.

Na declaração “[...] a Geografia é muito importante na formação dos indivíduos, pois ela amplia a nossa capacidade de entendermos o mundo em que vivemos” (Entrevistado EM 13), fica explícita a consciência do estudante em relação às potencialidades do ensino da disciplina na formação cidadã, tal como reitera Cavalcanti (2012, p. 34) “[...] mais do que conteúdo, é necessário, também ensinar-lhes modos de pensamento e ação [...]”.

Todas as considerações tecidas convergem para uma formação focada no entendimento do mundo vivido e uma postura crítica em

relação à escolha e atuação dos governantes: “[...] contribui para a formação da cidadania através da prática e da teoria no ambiente escolar, pois explica como devemos agir e cobrar tudo que envolva direitos e deveres do cidadão [...]” (Entrevistado, EM 16).

Com base na constatação de que, na opinião de todos os alunos, o ensino de Geografia contribui para o exercício da cidadania, torna-se evidente que eles têm consciência da importância da disciplina para a prática de seus direitos e deveres como cidadãos, aliás, o propósito a ser cumprido por uma educação de qualidade. Sobre essa questão, Cavalcanti defende existir uma relação possível entre cidade, cidadania e ensino de Geografia, sendo necessário buscá-la.

CONSIDERAÇÕES SOBRE UM REPENSAR O ENSINO DE GEOGRAFIA

Na análise apresentada nesta obra, verifica-se que um número considerável de alunos conhece apenas a cidade de Guarantã do Norte ou, no máximo, cidades próximas com realidades bastante similares, o que se deve à pouca idade deles e a fatores sociais, haja vista alguns terem mais condições de viajar do que outros. Quanto à primeira evidência, de Guarantã do Norte ser a única realidade vivida e experienciada verdadeiramente pelos discentes, ressalte-se que isso não desqualifica a percepção e o apego que estes nutrem por aquele que é o seu lugar de vivência, a afetividade manifestada pelos locais de identificação e por sua cidade.-

Aliás, esse apreço é fruto de uma relação construída em um processo de interação entre a pessoa e seu(s) lugar(es) e que, levada ao contexto escolar, requer do professor de Geografia aproveitar essa vivência em sua prática didática. Com essa postura em sala de aula, o professor proporciona ao aluno a oportunidade de conhecer novos lugares, estabelecer comparações, ampliar seus conhecimentos, relacionar as escalas local, regional, nacional e global, tornando-o ciente de que as ocorrências de sua cidade sofrem influências diversas de outras escalas, especialmente do processo de globalização, que tende a homogeneizar os espaços: “É o nível local, que traz em si o global, assim como o regional e o nacional [...]” (CALLAI, 2000, p. 86).

Dessa forma, o docente, a partir do estudo do lugar de vivência do aluno, sem se prender a localismos ou ao livro didático, duas atitudes opostas, mas bastante comuns na prática educativa de muitos professores, precisa levar em conta as experiências e as contribuições do aluno para o desenvolvimento do conteúdo apresentado e, ao mesmo tempo, desvelar para ele outras realidades, outros lugares, novos conceitos, diferentes. O estudo de um bairro

periférico, por exemplo, pode e deve oportunizar ao estudante a desmistificação de preconceitos, o reconhecimento das diferenças sociais e dos diferentes estilos de vida, bem como aprender a conviver com aquilo ou aquele que se lhe apresenta como diferente ou lhe causa estranhamento.

Nessa perspectiva, é imprescindível que o professor elabore um planejamento detalhado de suas atividades, mas não apenas para cumprir exigências burocráticas: esse documento deve servir-lhe de fundamentação para um bom desempenho pedagógico. Também, precisa ter claro em sua mente ou em suas anotações os objetivos das atividades propostas, a metodologia ou os procedimentos a serem adotados e a forma de avaliação do trabalho. Ainda, ter sempre a clareza de que certos conteúdos, determinadas atividades ou algumas turmas podem exigir mudanças de rumo, requerendo dele a habilidade para perceber se o seu planejamento inicial está atingindo os objetivos propostos ou requerendo adaptações.

Ademais, cabe ao professor o domínio do conteúdo a ser trabalhado e da classe sob sua regência. No primeiro caso, o profissional precisa estar preparado, ter conhecimento sobre o assunto a ser desenvolvido. Mas não se trata aqui de atuar como o dono, o detentor do saber e sim alguém que sabe construir as tessituras necessárias para que o aluno possa aprender. Então, deve demonstrar segurança em relação ao que está ensinando e, no caso de surgimento de uma dúvida ou situação desconhecida, conversar de forma franca com um ou com todos os alunos e buscar dirimi-las ou propor um desafio para que a turma pesquise e apresente os resultados. Neste momento, é atribuição dele intervir de imediato para resolução de quaisquer dúvidas e/ou perplexidades emergentes.

No segundo caso, o domínio da sala de aula ou da turma propriamente dita, isso acontece quando o professor está totalmente imerso em atividades que engajem todos os alunos. Nessas situações, o respeito da turma não é imposto pelo professor; é conquistado por meio do diálogo – não o confundindo com fofocas e conversas

paralelas – estabelecido com toda a sala de aula, principalmente com os considerados mais problemáticos.

Nesse cenário entram em cena as mais diversas ferramentas pedagógicas disponíveis e que ensinam as múltiplas inteligências dos alunos. Cinema, história em quadrinhos, gincanas, cartografia, música, entre outras, são algumas das inúmeras opções a serem exploradas para a consecução dos objetivos definidos,

Pontualmente sobre o ensino do conceito de cidadania, há que se ter clareza de que o principal objetivo da educação escolar é a formação voltada ao exercício dessa condição, conforme previsto na Constituição Federal e na LDB, proporcionando ao aluno situações reais nas quais possa refletir sobre seus direitos e sobre o engajamento na luta a ser empreendida para conquistá-los, ratificá-los ou ampliá-los, dessa maneira não os apresentando como algo dado de forma espontânea e gratuita.

Enfim, refletir sobre os deveres, principalmente os que resvalam no direito do outro, buscando conviver em harmonia com as diferenças e conscientes de que todas as pessoas, independente de raça, crença, gênero, opção política, são seres humanos dotados de direito e precisam ser respeitadas.

Também é necessário que o professor, ao buscar praticar um ensino convergente para uma formação cidadã, dê prioridade à construção dos conceitos basilares da matéria, entendendo que os de espaço, lugar, paisagem, região e território possuem natureza empírica, são elaborados pela vivência do estudante. Nessas circunstâncias, portanto, caberia ao docente mediar o processo de transformação das conceituações empíricas em conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Mariângela Oliveira de; OLANDA, Elson Rodrigues. O ensino do lugar: reflexões sobre o conceito de lugar na Geografia. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 136-156, dez. 2018.

BARROZO, João Carlos. Os posseiros nos projetos de colonização: o caso de Guarantã. **Cadernos do Neru** – Núcleo de Estudos Rurais e Urbanos – ICHS – UFMT, Cuiabá, n. 1, p. 109-128, 1993.

BATISTA, Santos Dias; SOUZA, Alexsandra Matos; OLIVEIRA, Julia Maria da Silva. A evasão escolar no Ensino Médio: um estudo de caso. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 9, n. 19, 2009. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/229>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRANDÃO, Carlos. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Primeiros Passos.)

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal; Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados; Edições Câmara, 2014.

CALLAI, Helena C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 85-136.

CALLAI, Helena; MORAES, Maristela Maria de. Educação geográfica, cidadania e cidade. **Revista Acta Geográfica**, p. 82-100, Boa vista, 2017. Edição especial. Disponível em: <https://revista.ufrf.br/actageo/article/view/4771/2416>. Acesso em: 14 out. 2021.

CALLAI, H; CAVALCANTI, L; CASTELLAR, S. M. Lugar e cultura urbana: um estudo comparativo de saberes docentes no Brasil. **Terra Livre**, Presidente Prudente, ano 23, v. 1. n. 28, p. 91-108, jan.-jun. 2007.

CAMPOS, Rui Ribeiro. **Uma breve análise da escola possibilista de Vidal de La Brache**. *Geografias*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 24-44, set.-dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/geografias/article/view/13381/10613>. Acesso em: 24 ago. 2020.

CARLOS, Ana Fani A. **O espaço urbano**: novos escritos sobre a cidade. São Paulo: FFLCH, 2007.

CARLOS, Ana Fani. A. **Espaço-tempo da vida cotidiana na metrópole**. São Paulo: FFLCH/USP, 2017.

CARLOS, Ana Fani A. Da organização à produção do espaço no movimento do pensamento geográfico. *In*: CARLOS, Ana Fani A.; SOUSA, Marcelo Lopes; SPÓSITO, Maria Encarnação (org.). **A produção do espaço urbano**: agentes e processos, escalas e desafios. 8. reimp. São Paulo: Contexto, 2020. p. 53-74.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Tradução Isabel de Lorenzo. 2. ed. São Paulo: [s.n.], 2000.

CASTRO, S. Pereira *et al.* **A colonização oficial em Mato Grosso**: “a nata e a borra da sociedade”. Cuiabá: EdUFMT, 2002.

CASTROGIOVANNI, Antônio. C. Apreensão e compreensão do espaço. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 13-84.

CAVALCANTI, Lana de S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. *In*: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566.pdf>. Acesso em: 25 maio 2021.

CAVALCANTI, Lana. S. **A Geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. 3. ed. Campinas: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de S. **Geografia escola e construção de conhecimentos**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CAVALCANTI, Lana de S. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CORRÊA, Roberto L. Espaço: um conceito-chave da Geografia. *In*: CASTRO, I. E; GOMES, P. C. da C; CORRÊA, R. L. (orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 2002. (Primeiros Passos).

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Textos Fundantes de Educação).

JURISDIÇÃO. Escola Estadual Albert Einstein. **Projeto Político Pedagógico** – PPP. Guarantã do Norte, 2020.

JURISDIÇÃO. Escola Municipal Estrelinha do Norte. **Projeto Político Pedagógico** – PPP. Guarantã do Norte, 2018.

JURISDIÇÃO. Prefeitura Municipal de Guarantã do Norte. **40 anos do Bairro Cotrel**. Mato Grosso, 2021. Disponível em: <https://www.guarantadonorte.mt.gov.br/Noticias/Administracao/40-anos-do-bairro-cotrel-1876/>. Acesso em: 15 jun. 2021.

JURISDIÇÃO. Prefeitura Municipal de Guarantã do Norte. **Plano Municipal de Saneamento Básico**: Guarantã do Norte-MT. Organização Eliana Beatriz N. R. Lima, Paulo Modesto Filho e Rubem Mauro P. de Moura. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2018.

FERREIRA, João Carlos Vicente. **Mato Grosso e seus municípios**. Cuiabá: Seduc, 2001.

FILLOUX, Jean-Claude. Émile Durkheim. Tradução Celso de Carvalho e Miguel Russo. Recife: Massanguana, 2010. (Educadores).

GOMES, Paulo. C. da C. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

GOMES, Paulo. C. da C. O conceito de região e sua discussão. *In*: CASTRO, I. E; GOMES, P. C. da C; CORRÊA, R. L. (orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p.49-76.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Agropecuário**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/agricultura-e-pecuaria/21814-2017-censo-agropecuaria.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 26 fev. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Guarantã do Norte**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/guaranta-do-norte/panorama>. Acesso em: 22 fev. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Regiões de influência das cidades**: 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. 192 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **IDEB** – Resultados e metas. Brasília, 2021. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 25 fev. 2021.

JESUS, M. A; GRATÃO, L. H. B. “O lugar é um cantinho” – expressão de gosto e afeto – breve (per)curso da Geografia humanista pela vertente do ensino. *In*: GRATÃO, H. B; CALVENTE, M. C. H; ARCHELA, R. (orgs.). **Múltiplas geografias**: ensino – pesquisa – reflexão. Londrina: Edições Humanidades, 2008. p. 301-318.

ROSS, J. L. S. Relevo brasileiro: uma nova proposta de classificação. **Revista do Departamento de Geografia**, São Paulo, v. 4, p. 25-39, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.7154/RDG.1985.0004.0004>. Acesso em: 10 fev. 2021.

LACOSTE, Yves, **A Geografia** – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Tradução Maria Cecília França. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. Série Formação do professor).

LIBÂNEO, José C; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em formação: saberes pedagógicos.)

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994. (Magistério 2.º grau. Série Formação do professor.)

MATO GROSSO. Secretaria de Planejamento e Gestão. **Anuário Estatístico de Mato Grosso – 2016**. Cuiabá: SEPLAN-MT, 2016. Disponível em: <http://www.dados.mt.gov.br/arquivos/data/public/724d74cca4.php>. Acesso em: 22 fev. 2021.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Conversas**. Tradução Fábio Landa e Eva Landa. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MIRANDA, Leodete; AMORIM, Lenice. **Mato Grosso**: atlas geográfico. Cuiabá: Entrelinhas, 2001.

MOURÃO, Ada Raquel Teixeira; CAVALCANTE, Sylvia. Identidade de Lugar. In: CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice (orgs.). **Temas básicos em psicologia ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 208-216.

NASCIMENTO, Lisângela Katido. O lugar do lugar no ensino de Geografia: um estudo em escolas públicas do Vale do Ribeira-SP. 2012. **Tese** (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Pulo, 2012. 265 f.

NOGUEIRA, Amélia. R. B. Lugar como a representação das existências. In: HEIDRICH, A. L; COSTA, B. P; PIRES, C. L. (orgs.). **Maneiras de ler**: Geografia e cultura. Porto Alegre: ComPasso Lugar Cultura, 2013. p. 83-89. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/107261/000945594.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 jul. 2020.

OLIVEIRA, Livia de. Sentidos de lugar e de topofilia. **Geograficidade**, Niterói, v. 3, n. 02, p. 91-93, 2013. Disponível em: <http://www.uff.br/posarq/geograficidade/revista/index.php/geograficidade/article/view/125/pdf>. Acesso em: 28 jul. 2020.

OLIVEIRA, Márcio Piñon de. Para compreender o “leviatã urbano” – a cidadania como nexó político-territorial. In: CARLOS, Ana Fani A.; SOUSA, Marcelo Lopes; SPÓSITO, Maria Encarnação (org.). **A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios**. 8. reimp. São Paulo: Contexto, 2020. p. 177-206.

PELLENS, Mayara; BASTIANI, Ana Cristina Bacega de; SANTOS, Daniela dos. A (re)significação da cidadania na contemporaneidade, **Athenas**, v. 1, ano IV, jan.-out. 2015. Disponível em: https://www.fdcl.com.br/revista/site/download/fdcl_athenas_ano4_vol1_2015_artigo1.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

PRETI, Oreste. Terra, ouro e sangue em Guarantã do Norte: 20 anos de luta pela terra. **Cadernos do Neru**, Cuiabá, n. 1, p. 11-46, 1993.

REGO, Teresa C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: vozes, 1995. (Educação e Conhecimento).

ROMANCINI, S. R.; RODRIGUES, C. O. Urbanização na pré-Amazônia mato-grossense: o exemplo de Sinop. **Revista ACTA Geográfica**, Roraima, 2007 I, n. 2, p. 43-55, 2007. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/176>. Acesso em: 11 out. 2019.

SANTOS, Milton. **A Cidade como centro de região**. Bahia: Editora Progresso, 1959.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica**. 6. ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. (Educação Contemporânea.)

SAVIANI, D. Ética, educação e cidadania. **Revista Brasileira de Filosofia**, São Paulo, n. 15, p. 01-10, 1.º sem. 2001. Disponível em: <https://docplayer.com.br/5427383-Etica-educacao-e-cidadania-dermeval-saviani-revista-no-15.html>. Acesso em: 20 set. 2021.

SERPA, Angelo. Paisagem, lugar e região: perspectivas teórico-metodológicas para uma Geografia humana dos espaços vividos. **Geosp – espaço e tempo**, São Paulo, n. 33, p. 168-185, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/74309>. Acesso em: 17 jul. 2020.

SERPA, Angelo. **Por uma Geografia dos espaços vividos**: Geografia e fenomenologia. São Paulo: Contexto, 2019.

SMITH, Neil. **Desenvolvimento desigual**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1988.

SOUZA, Marcelo Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In*: CASTRO, I. E; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (orgs.). **Geografia**: conceitos e temas. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002. v. 1. (Cadernos Pedagógicos do Libertad.)

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Celso dos Santos Vasconcelos fala sobre planejamento escolar. Entrevista concedida a Paula Takada, em 31/12/2008. **Nova Escola**, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/296/planejar-objetivos>. Acesso em: 01 out. 2021.

VESENTINI, José W. O novo papel da escola e do ensino da Geografia na época da terceira revolução industrial. **Terra Livre**, São Paulo, n. 11, 12, p. 209 – 224, 1996.

VESENTINI José W. **Repensando a Geografia escolar para o século XXI**. São Paulo; Plêiade, 2009.

VESENTINI, José W. Educação e ensino da Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. *In*: CARLOS, Ana. F. (org.). **A Geografia na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 14-33.

VYGOTSKY. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. Tradução José C. Neto, Luíz S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VILLAS BOAS, André *et al.* **De olho na bacia do Xingu.** São Paulo: Instituto Socioambiental, 2012. (Série Carto Brasil Socioambiental, 5).

SOBRE O AUTOR

Sérgio Alberto Pereira é Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso, professor efetivo da rede estadual (SEDUC) e municipal (SEMEC) em Guarantã do Norte – MT e membro do Grupo de Estudos em Geografia Agrária e Conservação da Biodiversidade (GECA – UFMT/CNPq).

A construção do conhecimento ocorre é no “chão das escolas”, no cotidiano da sala de aula, a partir das práticas docentes e da percepção dos discentes, contexto em que a compreensão do lugar acontece de maneira concreta e o espaço urbano é desvelado em sua paisagem, trazendo a marca dos agricultores familiares migrantes, dos indígenas, das colonizadoras e das políticas que possibilitaram o avanço do capitalismo em terras antes ocupadas pelos indígenas, pelos caboclos e pela flora e fauna da Amazônia mato-grossense. As transformações espaciais de cada momento histórico tornam-se conteúdo e a vivência dos alunos no lugar – Guarantã do Norte – é o ponto de partida para voos mais altos.

APOIO:

