

O lugar e a cidade no ensino de Geografia: a percepção de estudantes de Guarantã do Norte - MT

The place and the city in the teaching of Geography: the perception of students from Guarantã do Norte - MT

Sérgio Alberto Pereira¹
Sônia Regina Romancini²

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo promover uma reflexão sobre como tem sido a prática do ensino da cidade na disciplina de Geografia a partir da percepção dos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental da Escola Estrelinha do Norte e do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Albert Einstein, localizadas em Guarantã do Norte – MT. Pautados nos princípios da fenomenologia e fazendo uso de entrevistas estruturadas, buscamos analisar, de forma qualitativa, a percepção que os alunos possuem em relação a sua cidade, à disciplina de Geografia e a sua prática com foco nos lugares de vivências do estudante. Constatamos que os alunos identificam-se com a cidade e com a disciplina de Geografia, no entanto, apesar de serem estabelecidas referências entre as escalas global, nacional e local durante as aulas e a maioria dos discentes querer aprender mais sobre o seu município, as questões inerentes à cidade e aos lugares da cidade, não são protagonistas na prática das aulas de Geografia das escolas analisadas.

Palavras-Chave: Cidade; Lugar; Educação; Ensino de Geografia.

Abstract

The present paper aims to promote a reflection on how the city's teaching practice has been in the Geography subject, based on the perception of students from the ninth grade of Elementary School at Estrelinha do Norte School and in the third grade of High School at Albert Einstein State School, placed in Guarantã do Norte - MT. Based on the principles of phenomenology and making use of structured interviews, we seek to analyze in the qualitative form, the perception that students have in relation to their city, to Geography subject and its practice, focusing on the student's places of experience. It was found that students identify with the city and with the Geography subject, however, although

¹ Mestre em Geografia, professor da Educação Básica nas redes estadual e municipal em Guarantã do Norte – MT e membro do GECA – Grupo de Pesquisas em Geografia Agrária e Conservação da Biodiversidade. E-mail: sergiogta2007@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-9890-4002>.

² Doutora em Geografia, professora do Departamento de Pós-graduação em Geografia da UFMT e membro do GECA – Grupo de Pesquisas em Geografia Agrária e Conservação da Biodiversidade. E-mail: romancini.ufmt@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-9616-184X>.

references are found between global, national and local scales during classes and most of students want to learn more about their municipality, the issues inherent to the city and the places in the city are not protagonists in the practice of Geography classes in the analyzed schools.

Keywords: City; Place; Education; Teaching Geography.

Introdução

A Educação de maneira geral e o ensino de Geografia, em particular, motivam debates, estudos e recebem críticas de vários segmentos da sociedade. No meio acadêmico, não é diferente. A busca por um ensino de melhor qualidade, que reverbera no aluno, transformando-o efetivamente em um sujeito ativo de seu processo de aprendizagem em um cidadão, tem levado professores e, sobretudo, pesquisadores a buscar novas didáticas e novos aportes teóricos. Iniciativas que sugerem uma nova postura, um novo paradigma e que visem melhorar os resultados na sala de aula.

Nos últimos anos ganhou corpo, especialmente, entre alguns pesquisadores e professores universitários voltados à metodologia do ensino de Geografia, uma educação mais voltada à realidade do estudante, com foco na cidade, nos lugares vivenciados, em seus espaços vividos. Teóricos como Cavalcanti (2012; 2013) e Callai (2000), apontam-nos para uma educação geográfica que privilegie a cidade e os lugares da cidade, proporcionando uma formação ao exercício da cidadania.

Esse caminho é também apontado nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006:

Um dos objetivos da Geografia no ensino médio é a organização de conteúdos que permitam ao aluno realizar aprendizagens significativas. Essa é uma concepção contida em teorias de aprendizagem que enfatizam a necessidade de considerar os conhecimentos prévios do aluno e o meio geográfico no qual ele está inserido (BRASIL, 2006, p. 44).

Mas essas orientações e estudos têm ecoado na prática da sala de aula das escolas públicas brasileiras? O ensino de Geografia tem sido orientado para a realidade do estudante? Ou a preocupação com o cumprimento dos conteúdos disponibilizados pelos

livros didáticos têm ocupado os espaços privilegiados dos currículos escolares? E como o estudante percebe a disciplina de Geografia e o lugar como foco do ensino?

Para tentar responder a essas questões, entrevistamos 40 estudantes, sendo vinte do 9º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Estrelinha do Norte e vinte alunos do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Albert Einstein, localizadas na cidade de Guarantã do Norte, no estado de Mato Grosso. Neste trabalho, optamos por manter o anonimato dos alunos, uma vez que são menores de idade. Para identificação e organização dos depoimentos, usamos a alcunha de entrevistado acompanhado da sigla EF para estudantes do Ensino Fundamental e EM para o Ensino Médio, seguido da sequência em que se realizou a entrevista em cada escola, com números de um a vinte.

Este artigo faz parte das reflexões da dissertação de Mestrado pelo Departamento de Pós-graduação Mestrado em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso. No que se refere aos procedimentos metodológicos para a execução desta pesquisa, destacamos a realização de entrevistas estruturadas com questões abertas, possibilitando uma análise qualitativa dos dados. Como método, este estudo busca fundamentos no construto teórico-metodológico da fenomenologia, por trabalhar com a percepção e por entender o lugar como *locus* da segurança, da identidade, das vivências, das relações afetivas do indivíduo, entendendo que esse lugar é a cidade.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é promover uma reflexão sobre como tem sido a prática do ensino da cidade, local de vida dos estudantes, na disciplina de Geografia a partir da percepção desses estudantes.

A cidade e o lugar no ensino de geografia

No transcurso do século XX, a ciência geográfica passou por grandes transformações epistemológicas. É possível citar, a título de ilustrar tais mudanças, a Geografia Regional, a Cultural, a Pragmática e a Crítica Marxista. No entanto, poucas alterações no construto teórico da ciência refletiram em mudanças práticas no ensino de Geografia. A Geografia dos professores, como definiu Lacoste (2012), permaneceu centrada na memorização de

informações de caráter enciclopédico, privilegiando conhecimentos de aspectos físicos, econômicos e populacionais, porém, desconectados da realidade dos alunos.

Em termos didáticos e pedagógicos ainda existem abordagens da disciplina de Geografia reduzida a ditados, resumos e questões a serem decoradas de elementos como clima, vegetação ou o número de habitantes de um país. Essas informações eram dissociadas entre si e, principalmente, desconectadas do lugar de vivência do estudante e da sua realidade.

Ao final do século XX, no contexto da academia e permeados por conceitos recém-criados ou concepções revisitadas pela ciência geográfica, surgem, segundo Cavalcanti (2012, p. 23-24), “novos caminhos na investigação sobre o ensino de Geografia e orientações para o trabalho docente, com essa matéria escolar foram se reconstruindo”. Para a teórica, no entanto, a Geografia escolar não possui uma relação de identidade com a Geografia acadêmica. Ainda que não se distanciem e que a ciência é referência e base de legitimidade para a escola, ambas têm percorrido caminhos distintos. Dessa forma, as mudanças propostas pela ciência geográfica, têm ecoado muito pouco na prática pedagógica de ensino, bem como a reflexão sobre o que é proposto na academia tem se mostrado incipiente dentro da escola.

Essa separação ocorre muito em função da Geografia escolar ter sua própria dinâmica, não se submetendo ao que prescreve a academia. Além disso, razões como as condições precárias vivenciadas pelos professores, com excesso de carga horária e uma capacitação muito aquém das necessidades da profissão são alguns dos obstáculos para que as mudanças propostas cheguem à escola e transformem a prática docente (CAVALCANTI, 2012; 2013).

No entanto, de acordo com Libâneo (1994), a realidade vivenciada a partir da Terceira Revolução Industrial, vai exigir, cada vez mais, mudanças significativas na educação e, por conseguinte, no ensino de Geografia. O desenvolvimento tecnológico, a rapidez com que as informações circulam, o surgimento de novas profissões e o desaparecimento de outras, são algumas das razões que impõem ao professor a necessidade de adotar métodos

de aprendizagem para que o estudante aprenda a aprender, construindo sua autonomia e emancipação de pensamento.

Vesentini (2009) corrobora, ao afirmar que o primordial não é mais o certificado, um diploma universitário. Ainda que este seja importante, o fundamental agora são, as habilidades e competências individuais e a capacidade de se requalificar. A atualização do profissional precisa ser constante.

Partindo dessa lógica vai se exigir cada vez mais dos sistemas de ensino, escolas, professores, a adoção de mecanismos mais competitivos, submetidos a avaliações constantes, incluindo divulgações de *rankings*, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o maior número de alunos aprovados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A educação aqui é vista como mercadoria, um serviço que se compra e não um direito universal. Essa realidade vai influenciar diretamente o ensino de Geografia. Importante frisar, que este é o contexto sob a perspectiva do mercado neoliberal (LUZ NETO, 2022).

No entanto, a educação que se pretende é preconizada por Libâneo (1994, p. 22-23) como:

Toda modalidade de influência e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideais, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípio de ação frente a situações reais e desafios da vida prática.

O que se almeja é uma educação formativa, voltada para o exercício da cidadania e, o que se impõe, é a lógica de mercado, uma vez que ao se tornar adulto o estudante exercerá uma profissão, assim sendo, é um ensino de resultados numéricos. Torna-se indissociável a ligação entre a escola e o mundo do trabalho (VESENTINI, 2009). Essa realidade coage a escola e o ensino de Geografia compelindo professores e pesquisadores a buscar novas metodologias e estratégias que permitam uma educação mais cidadã, voltada para a realidade do educando e de melhor qualidade, ou seja, que atinja números satisfatórios.

Cavalcanti (2012; 2013) vai embasar uma Geografia que valoriza o lugar de vida dos estudantes e os conhecimentos trazidos por estes, suas experiências e conceitos empíricos construídos ao longo de suas vivências. Nesse contexto, o professor é o mediador entre as concepções cotidianas do aluno e as conceituações científicas que precisam ser construídas pelo estudante em um processo de interação entre o aluno e o conhecimento, o que é orientado pelo professor.

Para Vygotsky (2007), a aprendizagem não está restrita à escola. A família, a Igreja, os clubes sociais, ou seja, os espaços de vivência do estudante são ambientes de produção de conhecimentos. Na convivência, nas interações, o aluno aprende, internaliza e forma as suas concepções empíricas, sendo que cabe ao professor, em um processo de mediação e construção, transformar essas conceituações cotidianas em conceitos científicos.

Descartando esses espaços de vivência, o professor de Geografia poderá construir uma educação mais significativa. Cavalcanti (2005, p. 200), nesse sentido, propõe “um olhar atento para a Geografia cotidiana dos alunos”. Essa Geografia cotidiana do estudante refere-se a sua cidade e o seu lugar, ou seja, a praça, a rua, o bairro onde mora. Para isso, cabe ao docente mediar a construção das concepções fundantes da Geografia, ou seja, espaço, região, território, paisagem e o lugar.

O conceito de lugar foi, por muito tempo, desprezado por teóricos da Geografia, sendo resgatado a partir dos anos de 1970, sobretudo por geógrafos ligados ao marxismo e por pesquisadores vinculados à fenomenologia. Para Serpa (2013), sob a ótica marxista, sua concepção está relacionada aos processos de reprodução do modelo capitalista. Para a fenomenologia, é o lugar da vida cotidiana, ou seja, a identidade, a subjetividade, o pertencimento dos sujeitos.

Na fenomenologia, o lugar não é um ponto no espaço, uma localidade, uma coordenada geográfica, ele possui ligação afetiva com o sujeito, concerne ao seu lar, é carregado de sentimentos e significâncias. Nogueira (2013, p. 84) assevera que “os homens constroem e dão significados aos lugares, significados que para alguns parecem invisíveis, para outros, são carregados de histórias e de emoções”.

O lugar denota um espírito, uma personalidade própria. É carregado de símbolos, percepções, vivências, identidades, não apenas individuais, mas evidencia também valores coletivos. Assim sendo, passa a ser entendido como o lugar do vivido. Nele, realizam-se os processos locais, nacional e global, permitindo ao professor de Geografia trabalhar nas mais diversas escalas. Santos (2006, p. 213), ao escrever sobre a força do lugar em *A Natureza do Espaço*, afirma que “cada lugar é, à sua maneira, o mundo”. Reitera, ademais, que o lugar ocupa uma posição central e que não se trata de um pensamento localista. Estudar os lugares significa examinar um fenômeno específico, pois no nível local é onde se concretizam os processos do mundo globalizado.

Existe também uma relação concreta entre o lugar e a cidade. Obviamente, o campo também se expressa como *lócus*, mas é na cidade que a maioria das pessoas vive, também é onde circula a maior parte do capital, o que possibilita afirmar que “cada cidade é um lugar” (CAVALCANTI, 2012, p. 142), ou ainda, “este lugar é a cidade” (CALLAI; CASTELLAR; CAVALCANTI, 2007, p. 94). Percebemos a referência direta entre o lugar e a cidade, sendo que a cidade é o espaço da vida cotidiana, expressão e significado de um processo que vai se construindo, acumulando ao longo das gerações, no transcurso de seu processo histórico.

O estudo da cidade e das relações que a envolvem já está inserido no currículo escolar e torna-se fundamental, ao permitir, através dele, trabalhar outras concepções da Geografia como espaço, paisagem e território. Possibilita também uma aproximação entre o conteúdo e a realidade do aluno, a partir de um estudo não mais centrado nos livros didáticos, mas relacionado com a vivência, a experiência e a percepção do estudante.

Aprender sobre a cidade não se refere apenas às metrópoles ou à cidade global distante, mas ao lugar vivido pelo discente, o espaço de suas relações cotidianas. É preciso ler a cidade em que o estudante e escola estão inseridos, desvelar sua Geografia e suas histórias. De acordo com Rolnik (1995, p. 18), “é como se a cidade fosse um imenso alfabeto com o qual se montam e desmontam palavras e frases”.

É também nos lugares da cidade que se permite construir uma identidade, valorizar os costumes, as tradições, os espaços que são significativos, que possuem valores simbólicos para a população em geral e aos estudantes de modo particular. São cenários da construção

de resistências, de lutas, de apropriação. Serpa (2019) explica que é no lugar, portanto, na cidade, que agimos, que nos manifestamos, ela é o lugar da enunciação, onde os indivíduos e os grupos sociais podem expressar-se.

Assim, um ensino de Geografia que propicie a valorização da cidade e do lugar, ou lugares, no sentido da praça, da rua, do bairro onde o estudante vive, relaciona-se, apropria-se e tem a possibilidade de ação e atuação direta permitem uma educação de qualidade, voltada ao exercício efetivo da cidadania.

Resultados e discussões

O município de Guarantã do Norte localiza-se no estado de Mato Grosso, aproximadamente 725 quilômetros de Cuiabá, sua capital. Inserido em plena Amazônia mato-grossense, sua emancipação data de 13 de maio de 1986 e sua fundação, ocorrida em 1981, faz parte do contexto do Plano de Integração Nacional, criado pelo Governo Militar em 1969.

Na atualidade, possui aproximadamente 36 mil habitantes e uma economia pautada no comércio, na prestação de serviços, pecuária e uma agricultura cada vez mais mecanizada, fazendo parte da chamada fronteira agrícola do Norte de Mato Grosso. Sua principal via de ligação a outras cidades é a BR-163, a rodovia Cuiabá-Santarém, que hoje em dia tornou-se um importante corredor de exportação de grãos do Médio Norte do estado para os portos de Miritituba e Santarém no estado do Pará.

Em sua área urbana, a cidade possui seis escolas municipais e cinco escolas da rede estadual, entre elas, a Escola Estadual Albert Einstein e a Escola Municipal Estrelinha do Norte, alvos desta pesquisa.

A Escola Estadual Albert Einstein acolhe estudantes apenas na modalidade de Ensino Médio. No ano de 2020, possuía 895 alunos, divididos entre os turnos matutino, vespertino e noturno. Na Terceira Série, público desta pesquisa, eram 260 discentes ao todo, sendo 120 no turno da manhã, 35 no período da tarde e 105 no turno da noite. Sua clientela é bastante diversa, com alunos de todos os bairros da cidade e, conseqüentemente, classes

sociais distintas, e da zona rural, atendidos pelo transporte escolar. É a única escola pública de Ensino Médio regular da cidade. Outras instituições públicas, possuem apenas o Ensino Médio Rural e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola estabelece como missão “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). Possui, portanto em suas diretrizes, a preocupação tanto com a educação que visa o Mercado, através do ingresso no mundo do trabalho e o prosseguimento nos estudos, como a busca pela cidadania.

Analisando os resultados da Ata de Conclusão do Ano Letivo de 2019, podemos observar que o maior problema da escola e, que reivindica medidas urgentes, é a evasão e a reprovação por faltas, sobretudo, no período noturno em que os números atingem 28% no Terceiro Ano, 43% no Segundo Ano, chegando a 68% no Primeiro Ano. Em seu Plano Político, a comunidade escolar reconhece essa deficiência e tem buscado estratégias para redução desses índices.

Entre as medidas utilizadas pela escola para minorar esse problema está a manutenção de monitoramento e o encaminhamento para a coordenação pedagógica, que, por sua vez, busca contato com o estudante e a família, levantando informações sobre os motivos das faltas. Em caso de retorno do aluno, os professores recebem a orientação de desenvolverem atividades que o reintegrem a escola, com novos prazos para a entrega de trabalhos, tarefas escolares e avaliações perdidas. Caso o aluno não retorne, o Conselho Tutelar é acionado.

Mesmo com essas iniciativas, os índices de evasão teimam em permanecerem altos. Estudos indicam que existem fatores que não são inerentes à escola e que contribuem para o abandono escolar. Batista, Souza e Oliveira (2009, p. 4) apontam que:

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.

Resolver o problema da evasão e do abandono escolar no Ensino Médio, sobretudo no período noturno, não é tarefa fácil, uma vez que, como visto, as causas não estão ligadas somente ao trabalho pedagógico e à escola, mas dizem respeito às questões sociais, econômicas, culturais. Tentar minorar esse problema apenas sob a ótica da escola será sempre um fardo pesado demais para professores e gestores escolares.

Por sua vez, a Escola Municipal Estrelinha do Norte atende 685 estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental nos períodos matutino e vespertino. A imensa maioria dos estudantes é do perímetro urbano, sobretudo dos bairros mais centrais. Apenas 9% dos alunos, aproximadamente, dependem do transporte escolar por residirem na zona rural. No 9º Ano, outro alvo desta pesquisa, são sessenta e quatro alunos distribuídos em duas turmas, uma no turno da manhã e outra à tarde. A escola dispõe de doze salas de aulas, laboratório de informática, biblioteca, brinquedoteca, parque infantil, refeitório e quadra poliesportiva coberta.

A escola apresenta números satisfatórios no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No ano de 2019, enquanto a meta projetada para a escola foi de 5.4 nos anos iniciais, a avaliação foi de 7.6. Nos anos finais, o índice é um pouco menor do que nos anos iniciais, ainda assim, são números relevantes. Enquanto se projetava, para 2019 a meta de 5.2, a nota obtida foi de 6.7. A título de comparação, o IDEB do estado de Mato Grosso para os anos finais, foi de 4.8 e o Nacional 4.9.

Os números também indicam para uma evolução muito franca do IDEB entre os anos de 2005 e 2019. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, saltou de 3.4 para 7.6, enquanto o estadual saltou de 3.6 para 5.9. Nos anos finais, pulou de 2.7 para 6.7. Por sua vez, o índice no estado avançou de 3.1 para 4.8. Tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais, enquanto a escola tem demonstrado significativa melhora, o estado de Mato Grosso tem apontado para uma estagnação nos números.

A Escola Estrelinha também tem como propositura, uma Educação que visa o desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania.

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 e direitos e o cumprimento dos deveres, sinônimo de cidadania (ESTRELINHA DO NORTE, 2018, p.6).

Os alunos do 9º Ano possuem, em sua imensa maioria, catorze anos, dentro da idade/série considerada padrão para o nível de ensino. O mesmo acontece com os alunos do Terceiro Ano com 17 anos. Apenas um aluno do Ensino Médio declarou ter dezoito anos.

Questionamos os estudantes em relação a gostar ou não da cidade e com quais lugares mais se identificavam. Nenhum deles afirmou não gostar da cidade e apenas três entrevistados responderam identificar-se parcialmente. Trinta e sete dos quarenta alunos declararam que gostavam da cidade apontando fatores como calma e tranquilidade, também por ser o lugar onde moram os amigos e os familiares ou por ser o local de nascimento. Esses são componentes que caracterizam os lugares e dão-lhes importância. São, segundo Cavalcanti (2012, p. 50), “inicialmente os elementos afetivos, como vizinhança, segurança, liberdade, jogos, violência, perigo, que dá significado aos lugares”.

A segurança, por exemplo, é um dos fatores que mais identificam as pessoas com o lugar. Na concepção de Tuan, o espaço significa uma abstração, enquanto o lugar é concreto, representa o aconchego, o útero, é dotado de valor e significado. “O lugar é segurança” (TUAN, 1983, p. 3).

Entre os lugares de identificação, é possível destacar a Praça da Cultura e as praças mais recentes, escolas, balneários, casa de familiares e outros. A praça da Cultura, foi indicada por 27 % dos estudantes, por ser a mais antiga da cidade e local de jogos, eventos culturais, *shows*, manifestações e ponto de encontro, foi o lugar mais lembrado, como exemplificam os depoimentos a seguir. “Da praça. Acho que a praça é o lugar que eu mais gosto” (Entrevistado EF 10). Ou ainda “Eu gosto da praça pública, a Praça da Cultura” (Entrevistado EF 07).

As praças e as ruas são referências na cidade pelo valor de uso de seus habitantes. É o local do encontro e do convívio (CARLOS, 2017). Segundo a teórica, a praça, a rua (não

todas, mas aquelas onde se desenvolvem vínculos afetivos), são referências pelo valor de uso. É o local do encontro, da festa, das manifestações, sejam elas culturais ou políticas.

A Praça da Cultura, lugar de maior vínculo afetivo dos estudantes, é a primeira praça da cidade, inaugurada em 1991, e, em sua história, foi importante palco de eventos culturais, *shows*, feiras, entre outros, por isso representa o lugar de maior identificação na concepção dos estudantes entrevistados.

Um fato que chamou a atenção foi ao questioná-los sobre qual lugar não se identificavam ou não gostavam, o local mais lembrado, com 24% dos entrevistados, também foi a Praça da Cultura. Essa contradição é provocada em razão de que cada aluno ou pessoa percebe seu lugar e identifica-se com ele por motivações distintas. A vida cotidiana é, na concepção de Serpa, (2019, p. 81), “permeada por diferentes visões de mundo”, o que permite que cada pessoa tenha uma forma diferenciada e única de ver o lugar, de experienciar e de vivê-lo.

É importante também que o professor de Geografia conheça essa relação de identificação dos estudantes com os lugares e a cidade e quais são os nexos estabelecidos, tornando esses espaços parte do currículo escolar. De acordo com Callai (2000, p. 86), “é fundamental nesse processo, que se busque reconhecer os vínculos afetivos que ligam as pessoas aos lugares”.

Diante dessa pergunta sobre a percepção com a cidade e os lugares vividos pelos estudantes, verificamos que eles se identificavam com a disciplina de Geografia. Apenas dois alunos responderam não gostar da matéria, um por preferir a área de exata, outro por não se sentir desafiado pelo professor da disciplina.

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 o 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 EF15).

O professor é protagonista no processo ensino-aprendizagem. Compete-lhe a escolha dos conteúdos a serem trabalhados, o planejamento e o desenvolvimento das atividades. Embora o estudante seja a razão pela qual se ensina, Cavalcanti (2012, p. 35) aponta que “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”.

Esse protagonismo do professor é asseverado também por Callai (2000, p. 95) ao afirmar que:

O professor continua sendo professor, é o responsável pelo planejamento e desenvolvimento das atividades, criando condições para que se efetive a aprendizagem por parte do aluno. Sem que exista um consistente planejamento fica difícil dar conta da tarefa. O professor precisa ter clareza tanto do processo pedagógico como conhecer bem os conteúdos a serem trabalhados.

De maneira geral, os depoimentos apontaram que os alunos também se identificam com a Geografia, pois trinta e oito dos quarenta entrevistados declararam gostar da disciplina.

Gosto, porque a gente estuda os lugares, a gente estuda o território, as coordenadas geográficas e muito interessante porque eu e minha família fizemos uma viagem de carro, a gente percorreu oito quilômetros (8 mil), 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).

Observamos na fala desse aluno que ele conseguiu relacionar o que estudou com suas vivências. A viagem citada, tornou-se mais interessante quando possibilitou a relação entre o que aprendeu com a Geografia e o que vivenciou no percurso. Mas ainda se trata de nexos feitos a partir do momento que o aluno saiu da sua cidade e do seu lugar.

Essa relação de identificação dos estudantes com a disciplina de Geografia, nas palavras de Cavalcanti (2013, 65), “têm a ver, na maior parte dos casos, com o professor ou

com o seu modo de trabalhar”. A maneira como o educador aborda os assuntos, a relevância que ele próprio estabelece com os conteúdos, a dinâmica da aula e o desenvolvimento da capacidade de despertar no aluno a busca pelo conhecimento. Resgatamos o depoimento do aluno que assevera que “você só gosta de uma matéria se o profissional que está te ensinando, faz você gostar” (Entrevistado EF 15), ou ainda um outro estudante que afirma “Sim, a professora é bem paciente e explica muito bem” (Entrevistado EM 11).

É forte, ademais, a identificação que os estudantes têm com os objetivos de ensino da Geografia. Nos depoimentos, muitos alunos destacam a importância e a relação dos conteúdos com a sua vivência.

Sim, porque eu acho interessante estudar sobre o mundo em que nós vivemos, a geografia vive com a gente desde o momento em que nós nascemos até o dia que nós morremos (Entrevistado EM 19).

Perguntamos, então, se os estudantes conheciam a Geografia da cidade e se esta era estudada nas aulas da disciplina. Dezenove alunos responderam não dominar os conhecimentos sobre o lugar e mais treze discentes afirmaram conhecer muito pouco sobre o assunto e apenas oito alunos afirmaram positivamente. O depoimento abaixo ilustra a realidade do ensino praticado:

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).

Outro depoimento confirma a preocupação com a Geografia geral em detrimento do estudo do lugar.

Assim, a Geografia estuda mais coisa de fora, de outros países, cidades, estados. Acho que é ruim, porque às vezes vai fazer o Enem ou uma faculdade aqui, aí eles pedem coisa daqui, mas a gente nunca estuda sobre isso aqui (Entrevistado EF 06).

Questionados se a Geografia local era utilizada como conteúdo na sala de aula, vinte e cinco alunos responderam que não. A cidade e o município não eram trabalhados como

conteúdos da matéria, ou quando acontecia, era de forma a realizar comparações superficiais ou questões previstas no livro didático, como ilustra o depoimento abaixo:

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).

A pesquisa permite-nos inferir que os conteúdos relativos à cidade, não são protagonistas nas aulas de Geografia. Predominam os temas abordados nos livros didáticos, com foco para o que está relacionado ao Brasil e ao Mundo, sendo que as questões locais não têm grande importância. Os professores até relacionam o conteúdo dos livros e planejamentos para fatos e exemplos locais. Mas como se observa nos depoimentos, não se aprofundam nas questões locais.

Não exatamente. Há 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).

Pode ocorrer, além disso, quando algum aluno pergunta ou aborda um assunto que envolve o lugar, conforme o depoimento a seguir. “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).

Para um dos depoentes, a Geografia do lugar não é trabalhada de forma mais dinâmica, em razão da preferência dada aos conteúdos mais gerais e que estes seriam considerados mais importantes. Para ele, o lugar é estudado “não como deveria, pois, as nossas atenções geralmente estão voltadas para assuntos mais ‘importantes’ (aspas do aluno, através de gesto)” (Entrevistado EM 18).

O que percebemos é que os conteúdos relativos à cidade e ao município são trabalhados de forma superficial, estabelecendo alguns vínculos entre o que ocorre em

outras escalas com o que se apresenta no local. No entanto, predomina a Geografia Geral e do Brasil em detrimento dos espaços cotidianos e do lugar vivido.

As dificuldades em trabalhar a cidade e o lugar no Ensino Fundamental e Médio, segundo Nascimento (2012, p. 26) são resultado, entre outros fatores, de:

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.

Ademais, podemos citar, como exemplo, a grande quantidade de conteúdos trazidos pelos livros didáticos que se espelham em documentos como as Orientações Curriculares e a Base Nacional Curricular Comum. Segundo Callai (2000), esse volume conteudista vai aumentar ainda mais e sugere que os profissionais do ensino façam uma rigorosa seleção, tomando os devidos cuidados para que os conteúdos não sejam endeusados, mas não sejam desconsiderados na elaboração dos planejamentos. É preciso equilíbrio, trabalhando as questões gerais, mas dando espaços para assuntos locais, relacionando-os com as demais escalas.

Cavalcanti (2012; 2013) remete a uma outra situação ao sugerir que os conteúdos escolares são importantes, elencando-os como elemento ativo, juntamente com os professores e alunos. No entanto, não são inquestionáveis, imutáveis, não são fechados, mas produto de uma construção. Para a teórica, outro fator que justifica o não engajamento dos conteúdos relativos ao lugar refere-se ao baixo envolvimento dos professores de Geografia nos assuntos relacionados a sua cidade. Podemos citar, como exemplos, a discussão sobre o plano diretor, o plano de mobilidade urbana ou as ações da Câmara de Vereadores. Essa participação efêmera resulta em um ensino voltado mais para as generalidades do que para as questões locais.

Portanto, são diversos os fatores que dificultam o trabalho docente centrado na cidade e nos lugares da cidade. É preciso que o professor supere todos esses obstáculos. Para isso, é necessário que o profissional tenha conhecimento sobre os espaços a serem estudados e estabeleça um planejamento que privilegie as questões locais, valorizando o lugar vivido pelo aluno.

Questionamos, ademais, se os alunos gostariam de estudar mais sobre a sua cidade e o seu lugar vivido. O objetivo, nessa questão, era saber o que eles pensam a respeito dessa temática e quais são as suas preferências, uma vez que, como protagonistas, precisam ser ouvidos quanto às suas predileções, em consonância com Cavalcanti (2012, p. 35), para quem “o aluno, com sua experiência cotidiana a ser considerada em sua aprendizagem, é sujeito ativo de seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social”.

Entre os quarenta entrevistados, trinta e oito responderam afirmativamente, ou seja, gostariam de estudar mais sobre a cidade. As razões apresentadas nos depoimentos corroboram com os estudos de Cavalcanti (2012), que apontam que os estudantes têm consciência de sua necessidade e que o tema desperta muito interesse. O Entrevistado EM 17 respondeu da seguinte forma a pergunta em questão: “sim, por que estudamos mais fatos que acontecem no Brasil. Gostaria de estudar mais sobre nosso município e região”.

Os alunos também indicam a necessidade de entender o lugar para, então, estabelecer relação com outras escalas geográficas de análise. “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, por que é onde a gente vive” (Entrevistado EF 11). Esse depoimento, da mesma forma, demonstra insatisfação por conhecer tão pouco do lugar onde vive.

O elevado número de alunos que gostaria de estudar sobre a sua cidade e os depoimentos confirmam o que as pesquisas de Cavalcanti (2012) já apontavam. Para a teórica, embora a tarefa de trabalhar com os temas locais não seja fácil, é seguramente um assunto que desperta a curiosidade e que os estudantes demonstram interesse em aprender sobre ele.

A tarefa da escola e, por conseguinte do professor de Geografia, é criar condições para que seus alunos estabeleçam relações entre os lugares do cotidiano, sua cidade e o que acontece em outras escalas, seja ela regional, nacional ou global. Neste sentido retomamos Santos (2013), para quem, é no lugar que se concretizam os processos do mundo globalizado.

Resgatamos, além disso, os estudos de Callai (2000), segundo o qual os lugares da cidade são possíveis de se estudar e, portanto, são laboratórios para a compreensão do que ocorre no mundo. É onde se expressam regras e contradições do mundo moderno.

Considerações Finais

O presente estudo revela-nos que os estudantes da Escola Estadual Albert Einstein e da Escola Municipal Estrelinha do Norte, identificam-se com a Geografia, isto é, gostam da disciplina e são conscientes da sua importância tanto para o crescimento individual, ampliando a capacidade do sujeito de analisar e entender o que está ocorrendo no lugar e no mundo, bem como para uma formação cidadã e, portanto, voltada para a coletividade, preocupado como os seus direitos e com os seus deveres.

O estudo reafirma que o aluno se identifica com sua cidade e com os lugares da cidade, como a praça, a escola, a igreja e a rua. No caso específico de Guarantã do Norte, a grande maioria afirma gostar e por razões mais diversas, sobretudo, pelo fato de se tratar, na opinião dos entrevistados, de uma cidade calma e tranquila. Outros fatores que se destacam é ser o local de nascimento ou o lugar onde moram os amigos.

No entanto, essa identificação com os lugares e com a cidade não é potencializada nas escolas durante as aulas de Geografia, uma vez que os conteúdos que se relacionam com o lugar não são trabalhados em sua plenitude, priorizando os assuntos referentes a questões mais gerais. É fato que é feita relação entre o que ocorre em nível global e nacional, com as questões locais, estabelecendo comparações e exemplos, mas, Guarantã do Norte, não é protagonista nos planejamentos da disciplina. Os estudantes, em seus depoimentos, reivindicam conhecer mais sobre a Geografia do lugar, sua cidade e seu município.

Os estudos teóricos demonstram a importância do estudo do lugar e da realidade vivenciada pelo aluno como base para a construção de uma educação mais significativa e mais cidadã, uma vez que, no nível do lugar, o sujeito tem poder para atuar, fiscalizar e reivindicar. O ensino de Geografia com foco na cidade contribui para essa cidadania. É possível, como nos aponta Cavalcanti (2012), estabelecer relação entre a cidade, a cidadania e o ensino de Geografia.

Referências

- 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.
- BATISTA, S. D.; SOUZA, A. M.; OLIVEIRA, J. M. S. A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 9. n. 19. p. 70-94, 2009. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/229>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 12 set. 2021.
- CALLAI, H. 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.
- CALLAI, H.; CAVALCANTI, L. S.; CASTELLAR, S. M. Lugar e cultura urbana: um estudo comparativo de saberes docentes no Brasil. **Terra Livre**, Presidente Prudente, v. 1. n. 28, p. 91-108, jan./jun., 2007. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/224/208>. Acesso em: 22 set. 2021.
- CARLOS, A. F. A. **Espaço-tempo da vida cotidiana na metrópole**. São Paulo: FFLCH/USP, 2017.
- CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Caderno 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, L. S. **A geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. 3. ed. Campinas: Papirus, 2012.

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

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. Afinal, para onde caminha o ensino de geografia no contexto de reforma do ensino médio e implantação da BNCC?. **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 56, p. 370-397, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/2205>. Acesso em: 28 ago. 2023.

LACOSTE, Y. **A geografia** - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Trad. Maria Cecília França. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. Série formação do professor).

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

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

ROLNIK, R. **O que é cidade**. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção primeiros passos).

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

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

VESENTINI, J. W. **Repensando a geografia escolar para o século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009.

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