



Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Geografia - UFPR

## PERCURSO DIDÁTICO PARA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIAS EM TORNO DE UMA PROPOSTA

### *DIDACTIC COURSE FOR MEDIATION OF LEARNING IN GEOGRAPHY: EXPERIENCES AROUND A PROPOSAL*

(Recebido em 09-11-2021; Aceito em: 30-03-2022)

#### **Francisco Tomaz Moura Júnior**

Doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de  
Jataí – Jataí, Brasil

Professor da Educação Básica na rede privada de ensino em Jataí (GO) – Jataí, Brasil  
franciscotomaz@discente.ufj.edu.br

#### **Marielly de Sousa Miranda**

Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de  
Goiás – Goiânia, Brasil  
mariellymiranda@outlook.com

#### **Lana de Souza Cavalcanti**

Pós-doutora em Geografia pela Universidade Complutense de Madrid – Madrid, Espanha  
Professora Titular da Universidade Federal de Goiás, nos Programas de Pós-Graduação em Geografia  
da Universidade Federal de Goiás/Goiânia e da Universidade Federal de Jataí– Jataí, Brasil  
ls.cavalcanti17@gmail.com

#### **Resumo**

O ensino de Geografia tem o papel de propiciar a produção de conhecimentos críticos frente à realidade, por parte dos alunos, atuando como instrumento de leitura e compreensão de mundo. Por esse motivo, os estudantes são o foco do processo de ensino. Nessa concepção, surge a demanda de uma mediação que ultrapasse a mera exposição linear de conteúdos soltos, e se constitua metodologicamente possibilitando a análise dos problemas cotidianos enfrentados pelos estudantes por meio da apropriação de conhecimentos geográficos. Com o foco em um caminho metodológico, o trabalho em questão tem o propósito de elucidar as potencialidades da proposta de percurso didático para o ensino de Geografia de Cavalcanti (2014). Para isso, foram realizados levantamento e análise dos trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses publicados na Plataforma Sucupira entre os anos de 2014 e 2021 que abordaram o percurso. A análise indicou avanços significativos na aprendizagem dos estudantes, a partir dos percursos realizados, que levaram ao desenvolvimento da capacidade de reflexão e problematização de suas práticas cotidianas, no desenvolvimento e formação de conceitos científicos, na capacidade de articulação teoria/prática, a fim de ressignificar os espaços de vivência, no desenvolvimento do raciocínio multiescalar e no desenvolvimento interpessoal. Além disso, os dados indicaram que o percurso didático possui um importante papel enquanto ferramenta de coleta de

dados. Portanto, reafirma-se a validade e fertilidade das formulações apresentadas, entendendo-as como produto de uma relação dialética entre episteme e didática da Geografia, não sendo um receituário, mas passível de adaptação e aplicação a diferentes contextos e espaços.

**Palavras-chave:** Curso didático; Mediação didática; Ensino de Geografia; Pensamento geográfico.

### **Abstract**

*Geography teaching has the role of providing students with the production of critical knowledge to reality, acting as an instrument for reading and understanding the world. For this reason, students are the focus of the teaching process. In this conception, there is a demand for a mediation that goes beyond the mere linear exposure of loose content, and is methodologically constituted, enabling the analysis of everyday problems faced by students through the appropriation of geographic knowledge. Focusing on a methodological path, the paper in question aims to elucidate the potential of Cavalcanti's (2014) proposed didactic path for teaching Geography. For this, a survey and analysis of course conclusion works, dissertations and theses published on the Sucupira Platform between 2014 and 2021 that covered the path were carried out. The analysis indicated significant advances in student learning, based on the paths taken, which led to the development of the capacity for reflection and problematization of their daily practices, in the development and formation of scientific concepts, in the capacity for theory and practice articulation, in the reframing of living spaces, in the development of multiscale reasoning and interpersonal development. Furthermore, the data indicated that the didactic path has an important role as a data collection tool. Therefore, it reaffirms the validity and fertility of the formulations presented, understanding them as a product of a dialectical relationship between episteme and didactics of Geography, not being a prescription, but capable of adaptation and application to different contexts and spaces.*

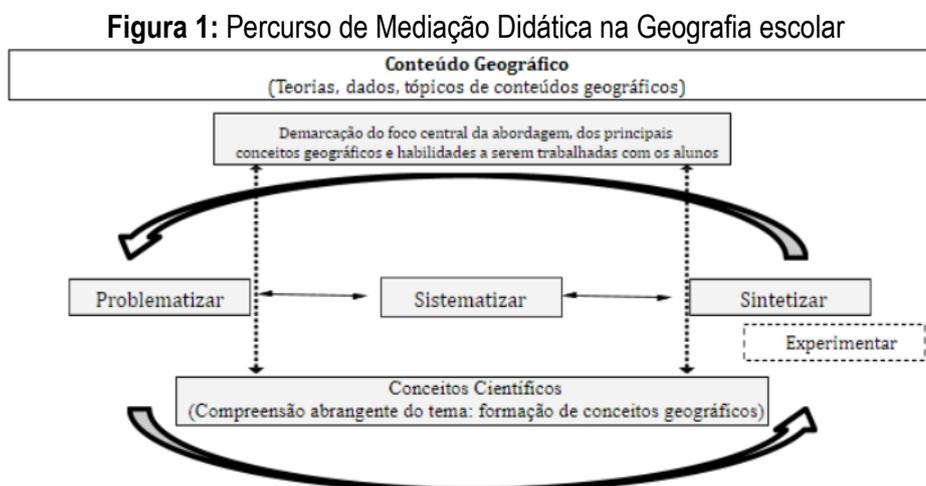
**Keywords:** Didactic path; Didactic mediation; Teaching geography; Geographical thinking.

### **Apresentação**

Historicamente, o ensino de Geografia no Brasil, centrava-se na apresentação de fatos e informações de diferentes lugares e sua fixação pelos estudantes, porém, nas últimas décadas, essa prática vem sendo questionada por seus limites em relação às demandas educativas. O ensino baseado em informações não tem relevância educativa, sobretudo com o avanço tecnológico que disponibiliza o acesso a elas em diferentes veículos. Assim, a habilidade de memorizar informações geográficas não aparece mais como centralidade na Geografia Escolar, e o primordial passou a ser a compreensão dos processos, das dinâmicas e das possibilidades de produção de espacialidades nas diversas escalas, como afirmam Callai (2001), Straforini (2001), Souza (2011), Cavalcanti (2013), Brooks (2019), Souza; Juliaz (2020), entre outros.

Nesse contexto, o Ensino de Geografia assume o papel de propiciar a produção de conhecimentos críticos frente à realidade por parte dos alunos, sobretudo, atuando como instrumento de leitura e compreensão de mundo e sua transformação, como indica Costella (2014). Sendo assim, entende-se que os estudantes são o foco do processo de ensino, e isso demanda que a mediação realizada em sala de aula pelo professor ultrapasse a mera exposição linear de conteúdos soltos, e se constitua metodologicamente possibilitando a análise dos problemas e demandas cotidianas enfrentados pelos estudantes por meio da apropriação de conhecimentos geográficos.

Cavalcanti (2014), tendo em vista propor um caminho metodológico, e com base na teoria histórico-cultural, apresenta uma estrutura de percurso didático não linear, no qual o professor realiza a mediação didática para o processo de conhecimento dos estudantes. Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo discutir as potencialidades do uso desse percurso didático. A proposta metodológica referida é dividida em três etapas, conforme a Figura 1.



Fonte: Cavalcanti (2019, p. 163).

A figura 1 destaca três fases do percurso, que tem o objetivo de formação dos conceitos científicos dos alunos por meio dos conteúdos escolares abordados nas aulas. O planejamento desse percurso inicia-se com a definição de uma unidade de conteúdo e dos principais temas a serem abordados. Após essas definições, o professor deve organizar seu planejamento considerando a relevância de trabalhar com o tema não a partir de definições ou explicações prévias, mas iniciando com a problematização do conteúdo. Na problematização, o professor deve levantar questões que façam sentido para os estudantes e que tenham relação com a vida deles, instigando-os a refletirem sobre eles. Nessa etapa, a atenção e curiosidade dos estudantes são mobilizadas, uma vez que poderão ser levantados aspectos polêmicos da temática, sem uma resolução pronta, e há a possibilidade de eles se enxergarem na questão elencada. Para realizar essa etapa é fundamental que o professor compreenda que cada local tem suas especificidades e que cada fenômeno ou dinâmica geográfica impacta os sujeitos que vivenciam as realidades desses locais de maneiras diferentes. Ao mesmo tempo, deve-se reconhecer que cada lugar tem em si aspectos do global, e também se expressam nos problemas locais. Portanto, a discussão a ser feita com os estudantes deve orientá-los para uma abordagem multiescalar do fenômeno, considerando a dimensão visual e descritiva das paisagens identificadas, mas também aspectos não tão evidentes.

Após o momento da problematização, seguindo essa abordagem, considera-se a possibilidade de que os estudantes estejam mobilizados para a aprendizagem, realizada por meio da contribuição dos conteúdos sistematizados, disponibilizados pela Geografia. Desse modo, é possível avançar para a etapa seguinte, que refere à sistematização dos conteúdos científicos. Nessa etapa, deve ocorrer um tratamento mais estruturado dos temas, conceitos, teorias, classificações, visando possibilitar que os estudantes construam ferramentas teóricas que os possibilitem desenvolver um modo de pensar mais crítico. Assim, a mediação didática tem o propósito de buscar a formação de conceitos científicos pelos estudantes, para que possam pensar seus problemas cotidianos e atuar em relação a eles utilizando-se dos conhecimentos oriundos da ciência geográfica.

Por fim, na etapa de síntese os estudantes são conduzidos a refletirem a respeito dos conhecimentos adquiridos ao longo do percurso didático e a apresentar a síntese dessa reflexão. Existem inúmeras possibilidades de realização dessa etapa, bem como inúmeras possibilidades de uso de linguagens (os estudantes podem produzir narrativas textuais como contos ou cartas destinadas a governantes, mapas, *podcasts*, entre outras possibilidades). O essencial é incentivar os estudantes a pensarem geograficamente os problemas que eles próprios vivenciam em seus cotidianos, propondo soluções críticas pautadas em conhecimentos científicos.

Com o objetivo de elucidar melhor as potencialidades dessa proposta de percurso didático para o ensino de Geografia, este artigo está dividido em três tópicos. O primeiro aborda alguns pressupostos teóricos que dão sustentação a essa proposta, o segundo realiza uma exposição e análise de trabalhos de conclusão de curso de graduação, de dissertações e teses que utilizaram esse percurso didático em suas pesquisas, e o último indica desafios e potencialidades de ele se efetivar em práticas docentes voltadas à formação do pensamento geográfico dos alunos.

### **O percurso e sua contribuição em pesquisas sobre ensino-aprendizagem em Geografia**

A organização do ensino consiste em uma atividade intencional do professor cujo escopo é o desenvolvimento do aluno. Para efetivá-lo, historicamente, têm-se diferentes formas e estratégias aos quais poderíamos chamar de modelos. Meireu (1998), discutindo sobre a construção de situações-problemas, toca nessa questão de modelos ao indagar a possibilidade de se fugir ao seu uso de forma rígida, ainda que se admita que, ao desenvolver sua prática, o professor adota um conjunto de ações por eles orientadas. O uso do termo “modelo” neste texto, para referirmos à proposta de percurso didático em análise, justifica-se por sua capacidade de recontextualização em diferentes situações de ensino. Contudo, não se trata de um modelo hermético ou universal, mas, ao contrário, representa uma

orientação suficientemente flexível que oportuniza ao professor organizar o ensino de modo a favorecer o desenvolvimento de aprendizagens pelos alunos.

Assim, todas as formas de organização do ensino, sejam elas críticas ou não, possuem um conjunto de pressupostos ligados, por exemplo, à compreensão do que é a Educação e a escola, quais devem ser seus fins, o que é o aluno e o professor e quais são seus papéis no processo de ensino-aprendizagem (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998). Essa compreensão de formas de organizar o ensino está articulada a uma compreensão de método, por sua vez articulado à compreensão central de como se compreende o processo de conhecimento pelo aluno em situação de aprendizagem escolar. Por essa razão, entendemos que o percurso didático empreendido por um professor em situações de ensino expressa um percurso epistemológico, uma vez que está ligado a um método de produção de conhecimento, está ligado à teoria de conhecimento. Nesse sentido, o percurso didático em foco neste artigo está ancorado em uma concepção dialética de educação e de ensino, e mais especificamente à teoria histórico-cultural, na linha de Vigotsky (2009).

Esses pressupostos permitem assinalar as possibilidades e limitações da apropriação e uso de um determinado modelo. Assim, por exemplo, um modelo de ensino pautado numa pedagogia tecnicista irá diferir radicalmente daquele pautado numa pedagogia histórico-cultural. O percurso didático aqui abordado pode ser entendido como um esforço da autora (CAVALCANTI, 2014; 2017; 2019) em organizar o ensino, partindo de um pressuposto histórico-cultural.

O percurso formulado defende a autora, é capaz de levar o aluno ao desenvolvimento de uma maneira geográfica de pensar a realidade. Para isso, Cavalcanti (2005) recorre às formulações de Lev S. Vigotsky (2009) a fim de fundamentar sua compreensão, e também o percurso proposto, sobre a maneira como o aluno desenvolve (forma) um conjunto de conceitos (sistema conceitual) e, com ele, é capaz de pensar e agir sobre sua realidade, tanto aquela imediata, cotidiana, quanto realidades mais distantes.

O desenvolvimento de um pensamento teórico-conceitual (munido de funções psíquicas superiores) – consiste em um conjunto de capacidades culturalmente adquiridas pelo ser humano (PINO, 2018) – sendo um distintivo dos demais animais. Ao mesmo tempo, esse distintivo os torna capazes de formular explicações/entendimentos sobre o mundo que nos cerca. Nesse sentido, a teoria histórico-cultural e a pedagogia que tem essa orientação partem da defesa da escola enquanto instituição social responsável e capaz de promover a socialização do conhecimento científico historicamente acumulado (LIBÂNEO, 2010).

A teoria histórico-cultural desenvolvida por Lev. S. Vigotsky na primeira metade do século XX, ainda no contexto da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), tem como premissa a

compreensão do sujeito enquanto ser histórico e cultural, de modo que seu processo de socialização é promotor de um desenvolvimento cognitivo, ao mesmo tempo em que a estimulação, mediante processos de mediação, pode gerar aprendizagens e, por sua vez, acelerar o desenvolvimento (VIGOTSKY, 2009; VIGOTSKII, 2010).

Dentro desse contexto, as chaves para o entendimento das possibilidades de atuação do professor no desenvolvimento cognitivo estão nos conceitos de mediação didática, e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)<sup>1</sup>.

A mediação, de maneira geral, compreende um processo de indireto contato do sujeito com o mundo, podendo ser, esquematicamente, expresso por S-O, em que "S" compreende o sujeito cognoscente e "O" o objeto a ser conhecido. Aqui, entretanto, é importante salientar que todo esse processo de conhecimento se faz mediante um conjunto de instrumentos e signos (VIGOTSKY, 2009). Nessa linha, os instrumentos são entendidos como as ferramentas (enxada, martelo, caneta, caderno, computador, etc.) que o sujeito utiliza diariamente no desenvolvimento de suas atividades práticas, enquanto que os signos são um conjunto de representações mentais – das quais a linguagem tem um papel de destaque – que possibilita ao sujeito pensar sobre sua realidade de forma descolada do contexto imediato, permitindo-o realizar generalizações (VIGOTSKY, 2009).

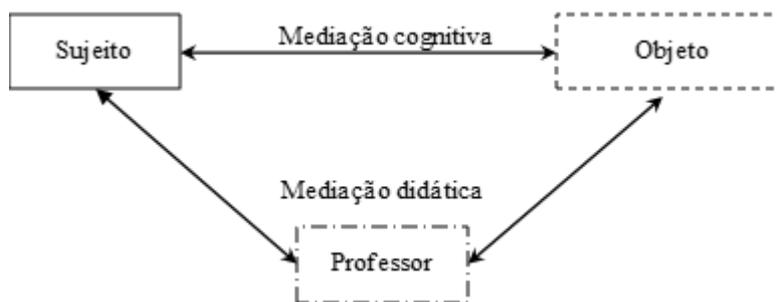
Essa relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento tem um caráter dialético, de modo que não há nem a prevalência do objeto sobre o sujeito, nem do sujeito sobre o objeto. Isso significa dizer que, apesar de as coisas serem exteriores ao sujeito que as conhece, ele, ao fazer esse processo, o faz a partir de um conjunto de representações mentais que, cognitivamente, constroem o objeto permitindo-lhe generalizações.

Nesse processo, em situação escolar, destaca-se a mediação didática (Figura 2), que corresponde a um tipo específico de mediação cuja escola e ação didático-pedagógica são elementos privilegiados. Ela envolve, portanto, o aluno (sujeito), o conhecimento disciplinar histórica e culturalmente acumulado (objeto) e o professor (mediador) que, dialeticamente, se relacionam num processo de ensino-aprendizagem (D'ÁVILA, 2013).

---

<sup>1</sup>Reconhece-se a polêmica em torno das traduções do termo e suas implicações para o conceito, estando os pesquisadores advertidos por Prestes (2012), todavia, adota-se no trabalho a palavra "proximal" pela maior familiaridade das discussões na área e pelos objetivos propostos.

**Figura 2:** Elementos da mediação didática



**Fonte:** Adaptado de D'Ávila (2013, p. 54).

O professor enquanto mediador age no processo de ensino-aprendizagem de maneira sistemática e deliberada tendo como propósito realizar uma intervenção no processo cognitivo do aluno que, por sua vez, ao promover um conjunto de aprendizagens permite também um desenvolvimento cultural e humano do sujeito (PINO, 2018).

Juntamente ao conceito de mediação didática, tem-se o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), essencial para compreender as potencialidades do percurso didático. Vigotsky (2009) formula esse conceito ao estudar a relação entre aprendizagem, desenvolvimento e suas relações com a educação escolar. O autor (2010) estabelece uma distinção entre dois níveis de desenvolvimento de uma criança (imagina-se processo similar para os adultos), sendo o primeiro nível chamado de desenvolvimento efetivo e compreende um conjunto de funções psíquicas já internalizadas pelo sujeito. O segundo, por sua vez, é o nível de desenvolvimento ainda não terminado, incompleto, sendo aquilo que ele pode aprender/fazer mediante um processo de interação com outro sujeito (criança-adulto, por exemplo).

Logo, pode-se entender o conceito de ZDP como a diferença daquilo que o sujeito sabe e/ou pode realizar de forma independente e aquilo que ele não sabe (ou não tem plena consciência) e/ou não pode realizar de forma independente, necessitando da ação de outro. No caso específico da escola, pode-se pensar na diferença entre aquilo que o aluno sabe e aquilo que ele pode aprender a partir dos processos de mediação didática e da atuação do professor, e com os colegas. Sua importância dentro da teoria histórico-cultural deve-se ao fato de permitir “medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se” (VIGOTSKII, 2010, p. 112).

Na perspectiva abordada, tanto o conceito de mediação didática quanto de ZDP buscam ressaltar alguns princípios que fundamentam o desenvolvimento do percurso didático, sendo: 1) a ação didática como uma forma deliberada de organização do ensino, 2) o aluno como um sujeito histórico

detentor de um conjunto de conhecimentos advindos da experiência (cotidiano) e 3) a formação de conceitos como consequência da aprendizagem, da internalização de conhecimentos pelos alunos.

A ação didática (ensino-aprendizagem) como ação deliberada pressupõe um conjunto de conhecimentos sobre a atividade profissional do professor (conhecimento didático-pedagógico, disciplinar, do currículo, dos alunos e sua cultura, da escola e sistema educacional, etc.), bem como sobre as formas de mediação e organização do ensino, a fim de que ocorram aprendizagens e o desenvolvimento de um pensamento.

O aluno como sujeito histórico e ativo em seu processo de conhecimento remete ao fato de que, ao ingressar no ensino formal (educação básica ou ensino superior), ele possui um conjunto de conhecimentos advindos de sua experiência que, ao mesmo tempo, é o ponto de partida para sua aprendizagem, com a ajuda do professor (a mediação didática), mas devem ser superados mediante a relação com o conhecimento científico da disciplina.

Para que esse processo seja desencadeado, há a necessidade de motivação e mobilização do estudante, rompendo com um ensino meramente formal e desprovido de significado e sentido. Por essa razão, a consideração do cotidiano e da realidade imediata do sujeito (seu contexto e suas práticas) se mostram profícuos como um momento do método e como momento desencadeador do processo.

Por último, tem-se a formação de conceitos e o desenvolvimento de um pensamento, no caso, do pensamento geográfico como meta da ação didática do professor. Esse entendimento parte da visão da Geografia como uma ciência que propicia uma análise particular do real, uma análise do ponto de vista da espacialidade do real. Para essa análise, a compreensão dos dilemas sociais, ambientais, econômicos e espaciais do século XXI é imprescindível.

Diante das reflexões tecidas até aqui, passa-se a caracterização das pesquisas (trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses) encontradas no âmbito da Universidade Federal de Goiás (UFG)<sup>2</sup> entre os anos de 2014, data da publicação do texto “A metrópole em foco no ensino de Geografia: o quê / para quê / para quem ensinar?” (CAVALCANTI, 2014), em que a autora esboça pela primeira vez o percurso didático em análise, e setembro de 2021, data em que foi feita a última busca de trabalhos que o utilizam para suas investigações.

Conforme a autora (2014), a proposta de se refletir sobre a estruturação da aula se justifica, pois:

---

<sup>2</sup>No período da pesquisa, a UFG vivia um processo de desmembramento em que, duas de suas regionais – Catalão e Jataí – encontravam-se em processo de emancipação a fim de se tornarem universidades autônomas. Entretanto, para manter um critério de busca, e por conta do processo ainda não estar concluído, tomou-se como recorte a universidade como um todo.

Ao pensar em qualquer conteúdo a ser tema de estudo no ensino de Geografia na escola básica, seja no ensino fundamental ou médio, depara-se com a necessidade, nem sempre assumida por todos os professores, de tomar decisões prévias e refletidas a respeito do que fazer: planejar o ensino daquele conteúdo escolar, com autonomia, articulando as ações docentes a um projeto maior, referente ao seu propósito e não se rendendo acriticamente ao que já está estabelecido e convencionado (CAVALCANTI, 2014, p. 27).

Estende-se também ao Ensino Superior o entendimento da necessidade de se tomar decisões, refletir sobre o ensino do conteúdo, seu propósito e os caminhos para a efetivação do ensino-aprendizagem. Assim, ao converter os objetos do mundo em objetos de pensamento, é fundamental que os sujeitos (alunos), a partir da mediação do professor, desenvolvam um olhar que os permitam compreender o espaço rural, urbano, a cidade, o campo, a metrópole para além de seus aspectos empíricos (CAVALCANTI, 2013).

Evidentemente, o percurso não é, nem pretende ser, um receituário, nem esgota as possibilidades de estruturação do ensino e mediação didática. O que se busca é apresentar uma possibilidade de desenvolvimento de ensino-aprendizagem que façam significado e sentido para o aluno. Nesse sentido, ao problematizar determinado conteúdo importa mobilizar os alunos para as aprendizagens a serem desenvolvidas; na sistematização, apresentar as contribuições da Geografia ao desvelamento do mundo enquanto objetos do pensamento; e, na síntese, instigar os alunos a ressignificarem suas experiências/vivências, enriquecidas dos aportes teórico-metodológicos da Geografia (CAVALCANTI, 2014; 2017; 2019).

### **Caracterização e análise de percursos didáticos em investigações: algumas experiências, potencialidades e desafios**

Com o intuito de oferecer aparatos para discutir as potencialidades e os desafios da aplicação da proposta de percurso didático de Cavalcanti (2014; 2017; 2019), foi realizado um levantamento exploratório dos trabalhos de conclusão de cursos de graduação, de mestrado e de doutorado nos Programas de Pós-graduação em Geografia da UFG<sup>3</sup>.

O levantamento foi realizado a partir da análise dos trabalhos publicados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, entre 2014 e setembro de 2021. Utilizou-se neste levantamento as palavras-chave: problematizar, sistematizar e sintetizar, além das flexões: problematização, sistematização e síntese e os filtros: grande área do conhecimento “ciências humanas”; área de conhecimento “Geografia”. Além da plataforma, foram realizados contatos com professores da

---

<sup>3</sup>A UFG em seus diferentes *campi* conta com três Programas de Pós-graduação em Geografia: em Catalão, Goiânia e Jataí, sendo o primeiro com curso de mestrado e os demais com cursos de mestrado e doutorado.

Universidade Federal de Goiás em seus diferentes *campi*, além de consulta aos sites dos Programas de Pós-graduação em Geografia a fim de encontrar trabalhos que abordaram a proposta.

Com esse levantamento, foram encontrados: 1 trabalho de conclusão de curso de graduação, 14 dissertações e 9 teses, conforme o Quadro 1.

**Quadro 1:** Trabalhos que utilizaram o Percurso Didático para o ensino de Geografia (Cavalcanti, 2014; 2017; 2019)

(continua)

Nível do trabalho	Ano	Autor	Título do trabalho	Nível de ensino pesquisado
Mestrado	2015	Leovan Alves dos Santos	Ensinar geografia pela pesquisa: possibilidades de construção do pensamento espacial pelos alunos	Ensino Fundamental
Mestrado	2017	Edna Maria Ferreira de Almeida	Acessibilidade urbana no ensino de Geografia: formação de conceitos de alunos do ensino médio em Iporá, Goiás	Ensino fundamental
Mestrado	2017	Juliana Gomes da Silva de Melo	A mediação didática no ensino de Geografia: a construção do conceito de território em sala de aula	Ensino médio
Mestrado	2017	Manoel Victor Peres Araújo	Cidadania, segregação e desigualdades sociais: desafios e possibilidades da Geografia escolar em bairros periféricos da cidade de Goiânia-GO	Ensino médio
Doutorado	2017	Mugiany Oliveira Brito Portela	O ensino de cidade na educação básica: conhecimentos de jovens universitários em Teresina, PI	Ensino fundamental
Mestrado	2018	Mavistelma Teixeira Carvalho Borges	A construção de conceitos no ensino de Geografia por meio do trabalho de campo em bacia hidrográfica	Ensino superior
Doutorado	2018	Rosana Torrinha Silva de Farias	Ensino de Geografia nas escolas das Ilhas Queimadas/PA: o lugar ribeirinho no contexto amazônico	Ensino médio
Doutorado	2019	Flávia Gabriela Domingos Silva	O que os olhos não veem a linguagem esclarece: contribuição da mediação semiótica à elaboração do raciocínio geográfico pelo aluno com cegueira congênita	Ensino fundamental
Mestrado	2019	Gustavo de Araújo Carvalho	A formação do conceito de indústria pelo ensino de Geografia no município de Canápolis-MG	Ensino fundamental
Mestrado	2019	Keila Alves de Campos Nunes	As geotecnologias no ensino de Geografia: o uso do Google Earth nos processos de ensino-aprendizagem sobre a cidade	Ensino médio
Doutorado	2019	Wellington Alves Aragão	A escala geográfica e o pensamento geográfico: experiência com os jovens escolares do ensino médio	Ensino médio
Mestrado	2020	Adsson José Rodrigues Luz	Geografia escolar e cidade: a potencialidade da linguagem cinematográfica no processo de formação cidadão	Ensino superior
Mestrado	2020	Camylla Silva Otto	Rede hidrográfica: a abordagem de um componente físico-natural no ensino de Geografia	Ensino superior
Doutorado	2020	Fabiana Rodrigues Oliveira Queiroz	A paisagem do Cerrado cabe em um desenho? Uma proposta metodológica do conceito paisagem-lugar para a mediação didática da Geografia nos anos iniciais	Instituição de educação especial
Mestrado	2020	Francisco Tomaz de Moura Júnior	O conceito de escala geográfica e a formação inicial de professores de Geografia	Ensino fundamental
Mestrado	2020	Layanne Almeida	O RPG como estratégia metodológica para a mobilização do conteúdo de clima urbano na formação inicial de professor de Geografia	Ensino superior

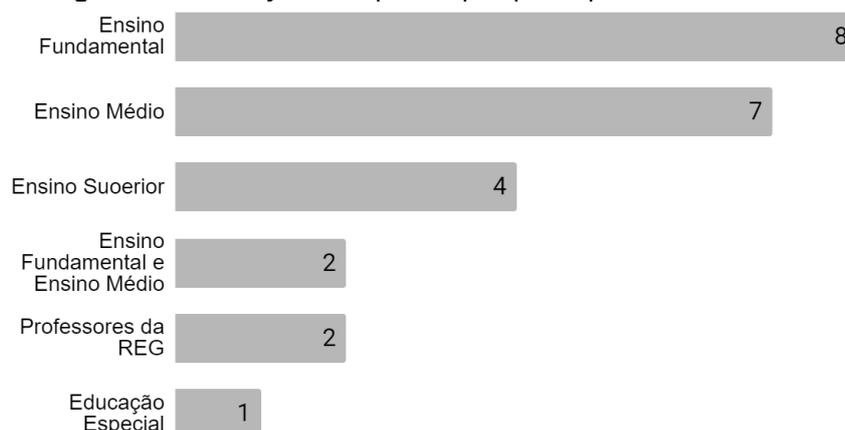
(conclusão)

Nível do trabalho	Ano	Autor	Título do trabalho	Nível de ensino pesquisado
Doutorado	2020	Luline Silva Carvalho Santos	Pensamento geográfico: o desafio da formação inicial em Geografia	Ensino médio
Graduação	2020	Maria Eduarda de Andrade Faria	A escala geográfica como princípio para formação do pensamento geográfico na escola	Professores da Rede Estadual de Goiás
Doutorado	2020	Mateus Marchesan Pires	Imagens e Mediações Simbólicas no Ensino de Geografia: A Fotografia na Aprendizagem da Paisagem Urbana	Ensino médio
Doutorado	2020	Patricia Christan	A prática espacial cotidiana na cidade e a prática pedagógica no ensino de Geografia	Ensino fundamental
Mestrado	2020	Rodrigo Rodrigues Freire Gomes	Práticas espaciais e ensino de Geografia: uma proposta de sequência didática com alunos da EAJA	Ensino fundamental
Mestrado	2020	Tiago Felix Pinheiro	As práticas espaciais cotidianas na cidade como referência para o ensino de Geografia	Ensino médio e ensino fundamental
Doutorado	2021	Leovan Alves dos Santos	O professor de Geografia do ensino médio, orientações curriculares recentes e os conteúdos relacionados à geopolítica	Profissionais da Rede Estadual de Goiás
Mestrado	2021	Marielly de Sousa Miranda	Mobilidade e acessibilidade urbanas: Contribuições do Ensino de Geografia para a formação cidadã	Ensino médio e ensino fundamental

Fonte: Os autores (2021).

Dentre esses trabalhos, apenas um realiza suas análises a partir de estudos que ocorreram no âmbito de instituições privadas de ensino. Os outros 23 trabalhos abordam pesquisas realizadas no âmbito de instituições públicas, junto a estudantes do ensino fundamental (oito trabalhos), ensino médio (sete trabalhos), ensino fundamental e médio (dois trabalhos), educação especial (um trabalho), ensino superior (quatro trabalhos) e professores da rede estadual de Goiás (dois trabalhos), conforme a Figura 3.

**Figura 3:** Distribuição dos tipos de pesquisas por nível de ensino



Fonte: Os autores (2021).

Dos 24 trabalhos encontrados, 22 são propositivos, ou seja, realizaram alguma proposta de mediação didática a partir do percurso. Desses, 19 realizam as propostas em sala de aula tendo como conteúdos e temas trabalhados: relações multiescalares, uso e ocupação do solo da cidade; formação territorial de Mato Grosso; mobilidade e espaços públicos; desigualdade e segregação socioespacial; centralidade; produção do espaço; urbanização e organização do território brasileiro; hierarquia urbana; conurbação; cidadania; organização do espaço urbano da região metropolitana de Goiânia; violência; região metropolitana de Goiânia; globalização; bacias hidrográficas; crescimento da cidade; rede hidrográfica; clima urbano; cerrado e paisagem, entre outros, que retratam a pluralidade de abordagens que a proposta de percurso didático oferece.

Quanto aos desafios encontrados pelos pesquisadores ao utilizar o percurso, nenhum dos 24 trabalhos apontam dificuldades. Entretanto, quatro pesquisas elencaram dificuldades que estão relacionadas às metodologias adotadas pelos pesquisadores, relacionadas à realização de trabalhos de campo junto aos alunos (dois trabalhos), a um jogo específico, escolhido pela pesquisadora enquanto estratégia para o ensino do conteúdo, à construção de maquetes, e à aplicação de um questionário, que se relaciona a uma metodologia, mas tem sua origem na dificuldade dos estudantes relacionadas à interpretação e à gramática.

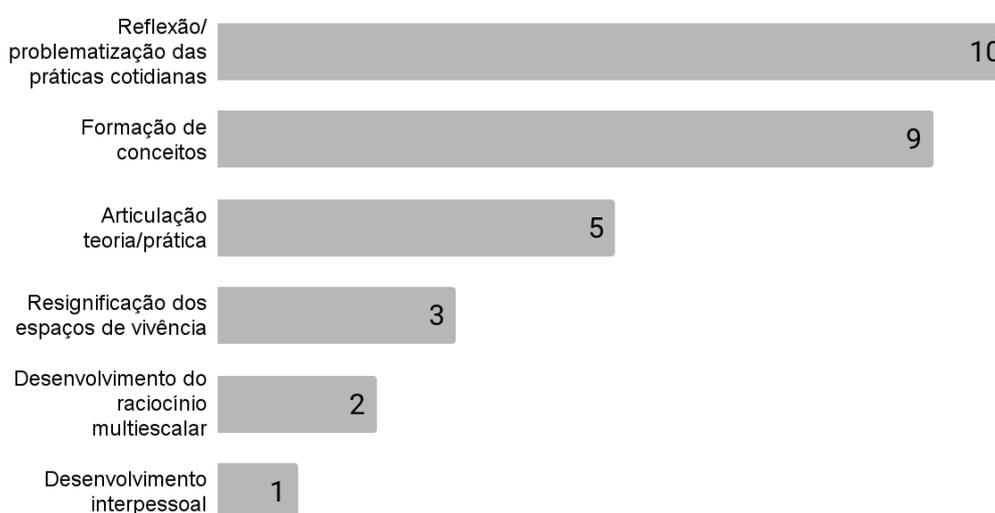
Dentre os trabalhos, quatro deles elencam dificuldades relacionadas com o envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Dentre eles, a agitação de alguns alunos perante as atividades de ensino, a falta de condições cognitivas prévias em alguns alunos, a falta de condições didáticas apropriadas, ou, ainda, o desinteresse dos alunos, as condições socioeconômicas, uma vez que muitos alunos são mantenedores e/ou contribuintes da renda familiar, e por isso possuem um tempo limitado para participar das atividades, a ausência das famílias e grandes dificuldades de leitura e escrita de textos por parte de alguns alunos. Outros dois trabalhos indicam dificuldades que correspondem a elementos da dinâmica escolar (troca de professores e a recusa do novo professor em contribuir com a pesquisa), não incorrendo numa limitação do próprio percurso. Um dos trabalhos indica dificuldades relacionadas à estrutura física da escola, mais especificamente aos equipamentos do laboratório de informática e ao acesso à internet. Outros três trabalhos ressaltam dificuldades encontradas que possuem uma característica em comum, as aulas realizadas no âmbito dessas pesquisas não foram lecionadas pelos pesquisadores. Em um desses trabalhos a realização do percurso deu-se por licenciandos após um processo de mediação coletiva e individual da pesquisadora. Todavia, devido a desigualdades teórico-metodológicas e dos conhecimentos didático-pedagógicos, apenas uma licencianda desenvolveu de forma satisfatória o processo de síntese. Nos

outros dois trabalhos, as aulas foram lecionadas pelo professor regente, um deles elencou dificuldades em avaliar processos cognitivos, e o outro ressaltou que a existência de limitação apontada pelo pesquisador foi o distanciamento do espaço vivido (a cidade de moradia da professora e dos alunos). Neste último, para enfrentar a dificuldade, ao organizar o percurso, escolheu-se imagens de outros espaços, muitos deles distantes da realidade local.

Por fim, um dos trabalhos aponta uma dificuldade relacionada a uma questão epistemológica: a confusão entre escala cartográfica e geográfica. Apesar de não se referir a uma dificuldade vinculada diretamente ao percurso, acaba por reverberar nele, especialmente, demandando uma maior atenção, durante o processo de mediação, desses dois conceitos.

Também é importante ressaltar que todos os trabalhos que realizaram a aplicação do percurso didático relataram evidências da aprendizagem dos alunos. Ao analisar esses relatos, procurou-se classificá-los em 6 categorias<sup>4</sup>, conforme a Figura 4:

**Figura 4:** Categorização das evidências de aprendizagem relatadas



**Fonte:** Os autores (2021).

Conforme a figura 4, na maioria dos trabalhos os autores relataram que os estudantes ampliaram suas capacidades de reflexão e problematização de suas práticas cotidianas (10 trabalhos), evidenciando contribuições do percurso didático na construção de habilidades indispensáveis para o exercício do pensamento crítico por parte dos alunos. A segunda categoria mais citada pelos autores inclui o desenvolvimento e a formação de conceitos científicos (9 trabalhos), que também são importantes instrumentos para a formação de um pensamento crítico e questionador. Ainda são citados

<sup>4</sup>Cabe ressaltar que alguns trabalhos se enquadram em duas ou mais categorias, por isso, optou-se por classificar os intervalos por frequência.

pelos autores o desenvolvimento da capacidade de articulação teoria/prática (5 trabalhos), a resignificação dos espaços de vivência (3 trabalhos), o desenvolvimento do raciocínio multiescalar (2 trabalhos) e o desenvolvimento interpessoal (1 trabalho).

Desse modo, os trabalhos ressaltam que os alunos desenvolveram elementos que permitem realizar avanços no modo como se relacionam com os instrumentos simbólicos, percebendo-os, significando-os e/ou reelaborando-os. Desse modo, os resultados das pesquisas realizadas constatarem um aumento na capacidade de análise e reflexão desenvolvida pelos estudantes, direcionada especialmente para o seu espaço de vivência. Os alunos desenvolveram ainda habilidades de observação, identificação, comparação, investigação, leitura de mundo e a construção do pensamento espacial e raciocínios geográficos que, segundo alguns pesquisadores permitiram aos alunos identificar problemas urbanos e relacioná-los com a realidade vivenciada nas cidades e refletir sobre a importância do exercício da cidadania.

A partir da caracterização das pesquisas e seus respectivos usos/abordagens do percurso proposto, delineiam-se alguns desafios e possibilidades ao seu uso, melhoria e, em última instância, o desenvolvimento do pensamento geográfico, tomado aqui como meta do ensino de Geografia cujo entendimento será explorado na próxima seção.

### **Caminhos a serem percorridos**

A construção de um modelo teórico como assinala Meirieu (1998) não é uma tarefa simples, nem isenta de riscos. O caso específico do Percurso Didático elaborado por Cavalcanti (2014; 2017; 2019) esboça a intencionalidade da autora em fornecer ao campo teórico da didática da Geografia um modelo que possibilite o desenvolvimento de aprendizagens e culmine no desenvolvimento de um pensamento geográfico pelo aluno.

Ao analisar um conjunto de investigações que utilizaram esse percurso em seu trabalho, visando a efetivação de ação docente que resultasse em aprendizagens significativas dos alunos, pode-se indicar um conjunto de desafios e potencialidades dessa proposta didática.

Dentre os principais desafios, tem-se a necessidade de maior compreensão, detalhamento e preparo da etapa da problematização. Isso se deve, em especial, ao conjunto de relatos, presentes nos trabalhos pesquisados que apontam a falta de envolvimento, interesse ou indisciplina por parte dos alunos. Acredita-se que parte desse problema está relacionado a uma aprendizagem cuja motivação e mobilização estão fundadas demasiadamente no aspecto formal (na obrigatoriedade da presença e/ou da nota, por exemplo) das atividades propostas. Assim, considera-se imprescindível uma

problematização que dê conta tanto de motivar quanto de mobilizar o aluno para um ensino que faça sentido e significado para ele, sendo relevante em sua atuação social (CAVALCANTI, 2005).

Dentro da teoria histórico-cultural, quem melhor desenvolveu a relação motivação/mobilização foi A. N. Leontiev (2010). Para ele, mobilização e motivação são elementos componentes da atividade humana que, por sua vez, pode ser compreendida como um processo humano de mediação ser humano/ambiente, sendo dirigido por um motivo que busca atender a uma necessidade objetivada (LEONTIEV, 2011).

Especificamente, em contexto escolar<sup>5</sup>, o entendimento da atividade do aluno é importante, pois, do mesmo modo que outras condicionantes – classe social, gênero, etnia, etc. – são responsáveis pelo sucesso ou fracasso escolar do aluno (CHARLOT, 2013).

Assim, Santos e Asbahr (2020), ao discutir a teoria da atividade de Leontiev, apontam que, para a ocorrência de uma atividade e, igualmente, a existência de um motivo é preciso que exista uma necessidade humana, todavia, tanto a atividade quanto o motivo e a necessidade não desencadeiam nenhuma atividade, é preciso que ela encontre um objeto correspondente e apto a satisfazê-la. Os motivos, por sua vez, podem ser divididos em dois grupos: motivos geradores de sentido (ou motivos realmente eficazes) e motivos-estímulos (ou motivos apenas compreensíveis).

Os primeiros são aqueles que ao gerarem uma atividade (escolar, por exemplo) também é capaz de lhe conferir um sentido especial, sendo eficaz ao mobilizar determinada ação. Pode-se, a título de exemplo, pensar na leitura de um livro: quando o sujeito realiza de maneira autêntica, isto é, em busca de seu conteúdo, de aprender algo ou, simplesmente, do prazer advindo da leitura, tem-se um motivo gerador de sentido (apreender o conteúdo do livro, o prazer do contato com uma obra literária, etc.) e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma atividade especial (LEONTIEV, 2010).

Os motivos-estímulo são aqueles que, diferentemente dos anteriores, impulsionam a atividade, mas não lhe confere um sentido pessoal podendo, inclusive, se manter oculto ao sujeito (LEONTIEV, 2010). Também como exemplo, pode-se pensar na leitura de outro livro, agora, entretanto, o motivo de leitura é a obtenção de nota na realização de um teste literário: o motivo (obtenção de nota) não coincide com a ação (leitura), logo não apresenta um sentido pessoal (a busca por conhecimento, por exemplo).

Aqui, ressalta-se que a relação entre atividades, motivos, ações, etc., não são estanques, ao contrário, estão dialeticamente relacionadas na constituição de uma estrutura mutável e dinâmica de

---

<sup>5</sup>Ao referirmos ao “contexto escolar”, nosso entendimento é o de que as formulações propostas são válidas tanto para a Educação Básica quanto para o Ensino Superior.

pensamento (SANTOS; ASBAHR, 2020). Entretanto, vale a ressalva apresentada por Charlot (2013 p. 145, grifos do autor):

Evito falar de *motivação*, prefiro usar a palavra *mobilização*. Com efeito, “motivar os alunos” consiste, muitas vezes, em inventar um truque para que eles estudem assuntos que não lhes interessam. Prestar atenção à mobilização dos alunos leva a interrogar-se sobre o motor interno do estudo, ou seja, sobre o que faz com que eles invistam no estudo. Motiva-se alguém de fora, mobiliza-se a si mesmo de dentro.

Assim, frente ao desafio da mobilização do aluno para uma atividade de ensino-aprendizagem, uma estratégia consiste na utilização do que, ainda de modo experimental, chamamos de situação-problema geográfica. Inspirada nas formulações de Meirieu (1998) sobre situação-problema e Silveira (1999) sobre situação geográfica. Dessa forma, busca-se uma abordagem que, partindo de problemas geográficos cotidianos (um conhecimento cotidiano, como diria Vigotsky), possa motivar e mobilizar os alunos a fim de que se envolvam no processo de ensino-aprendizagem para além do aspecto formal. De maneira similar à situação-problema definida por Meirieu (1998), a situação-problema geográfica deve apresentar um grau de dificuldade equilibrado, isto é, nem muito difícil impossibilitando que seja resolvida, nem muito fácil, de modo que não exija uma postura ativa na busca por soluções e, conseqüentemente, a aprendizagem (MEIRIEU, 1998).

Outra importante discussão sobre o Percorso Didático se deve ao momento de sistematização. Esse compreende uma ação deliberada do professor atuando sobre a ZDP e almejando, a partir daquilo que o aluno já sabe (conhecimento cotidiano), levá-lo a compreender aquilo que não sabe (conhecimento científico ou conhecimento em nível superior ao que já tinha) (VIGOTSKY, 2009).

Para exemplificar, pode-se pensar no estudo das paisagens urbanas e rurais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orientação curricular atualmente em vigor para todo o Brasil, traz para o 6º ano do Ensino Fundamental os seguintes elementos:

**Quadro 2:** Elementos da BNCC para o trabalho com a paisagem

Unidade temática	Objetos de conhecimento	Habilidade
O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural	(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.

**Fonte:** Brasil (2018, p. 385)

Ao abordar essa habilidade, por exemplo, o professor poderá articular dentro de uma aula ou sequência de aulas – unidade didática – elementos que, partindo do cotidiano dos alunos, permitam a

eles desenvolver conceitos científicos e promover generalizações alargando sua compreensão do real. Um exemplo de situação-problema geográfica que atenderia a habilidade destacada seria<sup>6</sup>:

**Figura 5:** Situação problema

Participei de uma entrevista com o músico Renato Teixeira. Certa hora, alguém pediu para listar as diferenças entre a música sertaneja antiga e a atual. A resposta dele surpreendeu a todos: “Não há diferença alguma. A música caipira sempre foi a mesma. É uma música que espelha a vida do homem no campo, e a música não mente. O que mudou não foi a música, mas a vida no campo”. Faz todo sentido: a música caipira de raiz exalava uma solidão, um certo distanciamento do país “moderno”. Exigir o mesmo de uma música feita hoje, num interior conectado, globalizado e rico como o que temos, é impossível. Para o bem ou para o mal, a música reflete seu próprio tempo.

(BARCINSKI, A. Mudou a música ou mudaram os caipiras? *Folha de São Paulo*, 4 jun, 2012. Adaptado. Acesso: 20/02/2021).

Pensando no contexto atual de permanente reconfiguração do rural e do urbano a qual Geografia é chamada a explicar. **Você concordaria com a afirmação do músico? Como você mediará essa discussão com os alunos da educação básica?**

**Fonte:** Rede Colaborativa de Ensino de Cidades e Cidadanias (2021).

A partir da situação-problema levantada, o professor partindo dos elementos da paisagem (visível) pode explorar as alterações da relação forma/conteúdo buscando desvelar o invisível. Além disso, as relações campo/cidade, rural/urbano, tempo lento/tempo rápido são todas opções e caminhos teóricos que se pode abordar durante a sistematização. Em todo caso, aqui, a meta é fazer com que o aluno entenda que, ao tomar a cidade ou campo como objeto de pensamento, busca-se ir além da dimensão empírica da vivência e que os conceitos desenvolvidos são passíveis de serem generalizados a outras situações e problemas.

É ainda momento da sistematização que, a partir de um trabalho sistemático do professor com o conteúdo escolar que se pode levar o aluno a conhecer as paisagens urbanas – do bairro, do centro da cidade, etc. – ou rurais – a lavoura, a vila, etc. – de maneira distinta daquela presente no seu dia a dia, rompendo com o imediato. O professor disponibiliza para os alunos os conhecimentos sobre esse tema conforme estruturados pela ciência geográfica. Essa ação deliberada do professor articulando conceitos, raciocínios e linguagens é promotora do pensamento geográfico (CAVALCANTI, 2019).

<sup>6</sup>A situação-problema geográfica elencada integra parte das atividades do “Sala de Professores”, evento online promovido pela Rede Colaborativa de Ensino de Cidade e Cidadanias (RECCI) cujo propósito é a realização de uma troca de experiências e escuta qualificada a respeito dos desafios e possibilidades da atuação docente na Educação Básica. Da mesma forma, o Percorso Didático analisado consiste na estrutura do curso de Formação Continuada oferecido de forma virtual pela RECCI, entre maio e agosto de 2021, a professores de diferentes níveis de ensino pela em parceria com o Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG) e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Senador Canedo (GO).

Por fim, na síntese, busca-se a consolidação – ainda que parcial e mutável – da problematização, agora, enriquecida das formulações teórico-metodológicas da Geografia de modo que o aluno consiga refletir sobre seu contexto para além dos seus elementos empíricos.

Nesse sentido, reitera-se a necessidade de um ensino que seja permeado de significado e sentido para o aluno, uma vez que,

Aprender requer uma atividade intelectual. Só se engaja em uma atividade quem lhe confere um sentido. Quando esse sentido é afastado do resultado visado pela ação de estudar, o engajamento nesta é frágil. Ao contrário, quando motivo e objetivo da atividade coincidem, esta faz muito sentido e sente-se prazer ao desenvolvê-la e, ainda mais, ao atingir o objetivo. Atividade, sentido, prazer: esses são os termos da equação pedagógica a ser resolvida (CHARLOT, 2013, p. 146).

Diante disso, o percurso proposto e analisado se mostra como uma importante estratégia, capaz de conferir sentido e significado ao ensino de Geografia, destacando sua relevância social e cultural ao desenvolvimento integral do ser humano e à formação cidadã.

Outro ponto relevante sobre o Percurso Didático e que se mostrou bastante fértil nas pesquisas analisadas corresponde a seu uso enquanto ferramenta de coleta de dados. Esse é o caso, por exemplo, dos trabalhos de Christan (2020) e Santos (2021).

Em ambas as pesquisas, os autores utilizaram o percurso junto ao professor da educação básica que, por sua vez, realizou, junto aos seus alunos, a mediação didática. Aqui, como em outras pesquisas, nota-se que o percurso foi utilizado enquanto ferramenta de coleta de dados cujo enfoque ora era o professor – na utilização das práticas espaciais cotidianas (CHRISTAN, 2020) – ora a aprendizagem dos alunos (SANTOS, 2020).

Como forma de coleta de dados, o percurso problematizar/sistematizar/sintetizar permite, junto a professores e alunos da Educação Básica e/ou Ensino Superior, aferir indícios, recorrências e/ou mudanças nos processos de mediação didática. Toma-se, por exemplo, o trabalho de Santos (2021) que, em seu doutoramento, pesquisou as temáticas de geopolítica no currículo e na prática de professores da Educação Básica.

Durante a pesquisa, Santos (2021) constituiu um grupo de formação colaborativa e no trato dos temas sobre geopolítica – durante um processo de auto, inter e heteroformação – desenvolveu uma experiência didática utilizando o percurso que, posteriormente, foi recontextualizada pelos participantes do grupo nas suas práticas em sala de aula e retornaram ao pesquisador o resultado das suas experiências.

Nesse sentido, o uso do percurso revelou-se como um instrumento didático que, para além de promover um ensino que tenha sentido e significado, almejando o desenvolvimento do pensamento

geográfico, possibilita captar dados no desenvolvimento de uma pesquisa participante, seja ela colaborativa ou não.

### **Considerações finais**

O que se pretendeu com a análise das diferentes abordagens do Percurso Didático foi apontar a consolidação de uma proposta didática de organização do ensino, seus desafios e potencialidades, ressaltando-a em especial pela flexibilidade, coerência a uma perspectiva de desenvolvimento social, cultural e humano do sujeito, além de uma formação que seja promotora da cidadania.

Para isso foi realizada uma busca nos bancos de dados oficiais das produções teóricas (teses e dissertações), entre 2014 e 2021, de trabalhos que utilizaram o Percurso Didático formulado do por Cavalcanti (2014; 2017; 2019). Esse encontra-se alocado dentro de uma concepção teórico-metodológica – a teoria histórico-cultural – e busca uma forma de estruturação do ensino que seja capaz de ser gerador de sentido e significado para o aluno, desenvolvendo um pensamento geográfico.

A partir das análises realizadas foram encontrados 24 trabalhos que indicam indícios de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, observando avanços na capacidade de reflexão e problematização de suas práticas cotidianas, no desenvolvimento e formação de conceitos científicos, na capacidade de articulação teoria/prática, a fim de ressignificar os espaços de vivência, no desenvolvimento do raciocínio multiescalar e no desenvolvimento interpessoal.

Entre as principais dificuldades está a motivação/mobilização dos alunos que, em regra, encontra-se quase que exclusivamente voltada a aspectos formais (presença, obtenção de nota, etc.). Esse desafio tem como possibilidade de superação o uso de situações geográficas-problema, ou seja, situações que, valendo de problemas geográficos (cotidianos ou não) possam mobilizar os alunos para a situação de aprendizagem.

Além disso, outra importante constatação sobre o uso do percurso foi seu papel enquanto ferramenta de coleta de dados que, a partir de um processo de mediação entre pesquisador/pesquisado, oportunizou a recontextualização do percurso para a prática docente do pesquisado, ressignificando aspectos de sua atuação diária, ao mesmo tempo em que fornecia dados necessários à validação das teses e dissertações.

Portanto, reafirma-se a validade, importância e fertilidade das formulações apresentadas, entendendo-as como produto de uma relação dialética entre episteme e didática da Geografia, não sendo um receituário, mas passível de adaptação e aplicação a diferentes contextos e espaços. Em suma: uma abordagem garantidora de um ensino portador de significado e sentido e capaz de

desenvolver um pensamento geográfico, tão necessário à compreensão do mundo que se desenha atualmente.

## Referências

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base - Versão final*. Brasília: MEC/CNE, 2018.
- BROOKS, C. Uma bússola profissional. In: ROCHA, A. A.; MONTEIRO, A. M.; STRAFORINI, R. (Orgs.). *Conversas na escada: currículo, docência e disciplina escolar*. Rio de Janeiro: Consequência, 2019. Cap. 2, p. 49-86.
- CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? *Terra Livre*, São Paulo, n. 16, p. 133-152, 2001.
- CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 25, p. 185-207, maio/ago. 2005.
- CAVALCANTI, L. S. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 13ª. ed. Campinas: Papyrus, 2013.
- CAVALCANTI, L. S. A metrópole em foco no ensino de Geografia: o que/para que/para quem ensinar? In: PAULA, F. M. A.; CAVALCANTI, L. S.; SOUZA, V. C. (Orgs.). *Ensino de Geografia e metrópole*. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014. p. 27-41.
- CAVALCANTI, L. S. O estudo da cidade e a formação do professor de Geografia: contribuições para o desenvolvimento teórico-conceitual sobre cidade e vida urbana. *Ateliê Geográfico*, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 19-35, ago. 2017.
- CAVALCANTI, L. S. *Pensar pela Geografia: ensino e relevância social*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.
- CHARLOT, B. A escola e o trabalho dos alunos. In: CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Cap. 4, p. 133-154.
- CHRISTAN, P. *A prática espacial cotidiana na cidade e a prática pedagógica no ensino de Geografia*. Goiânia: PPGGeo/IESA/UFG, 2020. Tese de doutorado defendida no PPGGeo/IESA em 2020.
- COSTELLA, R. Z. *Ensinar o quê... Para quê... Quando... Desafios da Geografia na contemporaneidade*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014.
- D'ÁVILA, C. *Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático*. 2ª. ed. Salvador: Eduneb/Edufba, 2013.
- LIBÂNEO, J. C. *Fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia crítico-social: perspectiva histórico-cultural*. Goiânia: PUC, 2010. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Pedagogia%20critico%20social.doc>>.
- MEIRIEU, P. Guia metodológico para construção de uma situação problema. In: MEIRIEU, P. *Aprender sim, mas como?* 7ª. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. Cap. Anexo 1, p. 167-182.
- PINO, A. As marcas do humano: pistas para o conhecimento da nossa identidade pessoal. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, p. 227-236, jan./mar. 2018.
- PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. *Epistemologia da pesquisa em educação*. Campinas: Práxis, 1998.
- SANTOS, L. S. C. *O pensamento geográfico: o desafio da formação inicial em Geografia*. Goiânia: PPGGeo/IESA/UFG, 2020. Tese de doutorado defendida no PPGGeo/IESA em 2020.
- SANTOS, M. A.; ASBAHR, F. S. F. A teoria da atividade de A. N. Leontiev: uma síntese a partir de suas principais obras. *Revista Brasileira de Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 1-23, jul. 2020.

- SILVEIRA, M. L. Uma situação geográfica: do método à metodologia. *Revista Território*, n. 6, p. 21-28, jan./jun. 1999.
- SOUZA, J. G.; JULIAZ, P. C. S. *Geografia: ensino e formação de professores*. Marília: Lutas Anticapital, 2020.
- SOUZA, V. C. Fundamentos teóricos, epistemológicos e didáticos no ensino de Geografia: bases para formação do pensamento espacial crítico. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 47-67, jan./jun. 2011.
- STRAFORINI, R. *Ensinar Geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade do mundo*. Campinas: IG/Unicamp, 2001. Dissertação de mestrado defendida no PPGeo/IG em 2001.
- VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Ícone, 2010. Cap. 6, p. 103-117.
- VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Ícone, 2010. Cap. 6, p. 103-117.
- VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.