



## GEOGRAFIA E APRENDIZAGEM:

### A IMPORTÂNCIA DE ENSINAR E APRENDER GEOGRAFIA NOS TEMPOS ATUAIS\*

Rosana Silvestre de Lima<sup>1</sup>

#### RESUMO

O analfabetismo funcional no Brasil evidencia a necessidade de que a escola eleve sua capacidade de inclusão social e, na era informacional, isso não se resume a equipá-la com internet. O mundo, com um número cada vez maior de máquinas, exige uma escola ainda mais humanizada e integradora. Nesta direção, o objetivo da pesquisa apresentada neste artigo, é o de explicar como uma proposta interdisciplinar de ensino poderia promover a ampliação da aprendizagem de geografia. Partimos da hipótese de que, estando as categorias espaço e tempo presentes no método geográfico, uma proposta interdisciplinar de ensino que as considere em sua base levaria ao sucesso na aprendizagem. A primeira etapa da pesquisa foi direcionada a 128 estudantes do 6º ano do ensino fundamental da EMEF Profª. Maria Aparecida Magnanelli Fernandes, localizada na Cidade Tiradentes/SP. A proposta didática foi desenvolvida no contexto do ensino remoto emergencial, em decorrência da pandemia por COVID-19, com o total de 9 videoconferências, equivalentes a 16 aulas presenciais. A pesquisa amparou-se no método dialético lefebvriano e nas perspectivas filosóficas bakhtiniana e wolffiana. As categorias analíticas direcionadas à leitura da aprendizagem dos estudantes inspiraram-se na Experiência da Aprendizagem Mediada de Feuerstein. Parte dos resultados foram produções cartográficas de uso do solo do entorno da escola, diretamente relacionadas ao desenvolvimento da função cognitiva de orientação espaço-temporal. A recorrência às categorias de espaço e tempo em nossa proposição didática demonstrou tendência de confirmação quanto à promoção da complexidade cognitiva e ampliação da aprendizagem de geografia em todos os alunos participantes.

**Palavras-chave:** Geografia, Ensino, Linguagem, Cognição humana, Revolução Digital.

#### RESUMEN

El analfabetismo funcional en Brasil destaca la necesidad de que las escuelas aumenten su capacidad de inclusión social y, en la era de la información, esto no es limitado a equiparse con internet. El mundo, con un número creciente de máquinas, exige una escuela aún más humanizada. En esta dirección, el objetivo de la investigación presentada en este artículo, es explicar cómo una propuesta interdisciplinar de la enseñanza puede promover la expansión del aprendizaje de la geografía. Partimos de la hipótesis de que, si están presentes las categorías espacio y tiempo en el método geográfico, una propuesta de la enseñanza interdisciplinar que las considere en su base conduciría al éxito del aprendizaje. La primera fase de la investigación fue dirigido a 128 alumnos de 6º año de primaria de la EMEF Profª. Maria Aparecida Magnanelli Fernandes, ubicada en Cidade Tiradentes / SP. La propuesta didáctica se desarrolló

---

\*Resultados preliminares de pesquisa de Doutorado iniciada no ano de 2019, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana do Departamento de Geografia – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo - Brasil.

<sup>1</sup> Doutoranda do curso de Geografia, Universidade de São Paulo, USP, [rosana.lima@usp.br](mailto:rosana.lima@usp.br).



en el contexto de la educación a distancia de emergencia, durante la pandemia de COVID-19, y tuvo un total de 9 videoconferencias, equivalentes a 16 aulas cara a cara. La investigación abarca el método dialéctico lefebvriano y las perspectivas filosóficas bakhtiniana y wolffiana. Las categorías analíticas, dirigidas para el objetivo de leer el aprendizaje de los estudiantes, fueron inspiradas en la Experiencia de Aprendizaje Mediada de Feuerstein. Los resultados fueron la producción de mapas de uso del suelo de lo entorno escolar, directamente relacionados con el desarrollo de la función cognitiva de orientación espacio-temporal. El recuerdo de las categorías de espacio y tiempo en nuestra propuesta didáctica muestra la tendencia de confirmación sobre la promoción de la complejidad cognitiva y la expansión del aprendizaje de la geografía en todos los estudiantes participantes.

**Palabras clave:** Geografía, Docencia, Lenguaje, Cognición Humana, Revolución Digital.

## INTRODUÇÃO

A instituição escola tem se provado uma das maiores conquistas que marca os séculos XIX e XX, afinal, é por meio dela que muitos conhecimentos produzidos historicamente têm sido amplamente difundidos, acumulando assim, capacidade para atuar diretamente na inclusão de novas gerações aos contextos contemporâneos. No Brasil, ela também contribui para a segurança alimentar e proteção ao desenvolvimento de inúmeras crianças e adolescentes, compondo uma rede de assistência social junto às unidades básicas de saúde e conselhos tutelares. Essa potência inclusiva e também formativa da escola é acompanhada de disputas entre setores da sociedade brasileira, marcados por aqueles que se interessam em ampliar a estrutura e as condições para uma efetiva inclusão escolar com a valorização das aprendizagens, o que é defendido por nós junto aos trabalhadores da educação; e os que desejam uma escola de caráter tecnicista, atrelada às demandas econômicas em torno do desenvolvimento do capitalismo. Essa última tendência é, hoje, fortemente representada no país pelo movimento *Todos pela Educação* (2021)<sup>2</sup>.

O enfoque econômico tem alcançado grande influência sobre as práticas escolares no Brasil num período que já ultrapassa 30 anos e, os resultados para a aprendizagem são preocupantes. De acordo com o Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF, 3 em cada 10 brasileiros entre 15 e 64 anos podem ser considerados analfabetos funcionais (INAF, 2018).

---

<sup>2</sup> O movimento *Todos pela Educação* teve origem em 2006 e é liderado por empresários, contando com 32 organizações associadas entre mantenedores e parceiros. Os interesses econômicos do movimento entram em contradição com a possibilidade de uma educação de qualidade para todos, pois tentam imputar à prática pedagógica a lógica de resultados que transforma estudantes em potenciais trabalhadores e consumidores. Isso se reafirma no seu posicionamento quanto ao fim do financiamento público das universidades e, também no seu interesse em oferecer produtos tecnológicos, por parte de seus integrantes, o que o torna cliente do Estado, fazendo avançar o processo de privatização da educação (BERNARDI, et al, 2014).



Essa concepção de educação, voltada fortemente à economia, se orienta por uma política neoliberal alinhada às diretrizes do Banco Mundial para países em desenvolvimento, cujo marco disparador pode ser observado na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, de 1990, realizada em Jomtien, na Tailândia (LIBÂNEO, 2012). As repercussões deste evento acumulam diretrizes educacionais externas às questões de aprendizagem, empenhando-se na elaboração de normatizações (Lei de Diretrizes e Bases - nº 9.394/96) e padronizações curriculares (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998; Base Nacional Comum Curricular, 2018) que alcançam grande difusão no setor educacional graças às avaliações externas, como as desenvolvidas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, capazes de monitorar e impulsionar ações dentro desta concepção.

Com foco nos rendimentos escolares e em detrimento dos processos de aprendizagem, as avaliações externas baseiam-se em conhecimentos mínimos dos estudantes, tendo como matrizes os componentes de língua portuguesa e matemática. Nesta perspectiva, selam uma proposição restritiva de ensino e aprendizagem que alcança sua máxima amplitude no interior das escolas públicas, perpetrando uma substituição do acesso à cultura historicamente produzida pela socialização e convivência entre os indivíduos, evidenciada no papel assistencial da escola. Esse processo expõe o aprofundamento da desigualdade social em tempos neoliberais, uma vez que as escolas privadas continuam a ofertar maiores condições de aprendizagens para públicos selecionados.

Deve-se acrescentar ainda que, a chamada revolução digital, que marca esse início do século XXI e, a entrada compulsória de seus instrumentos na prática de ensino a partir de 2020, evidencia um novo patamar para a exclusão social. Com o início da crise sanitária e a implementação do ensino remoto emergencial em razão da pandemia por COVID-19, o contexto da escola pública expôs não somente uma desigualdade entre estudantes em relação ao acesso às ferramentas digitais, mas também a respeito do uso da linguagem das máquinas.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Tecnologia da Informação e Comunicação (PNAD Contínua – TIC) de 2018, realizada pelo IBGE, cerca de 21% ou 44,4 milhões de pessoas não utilizam internet no Brasil. Entre aquelas que acessam foi observada uma outra camada de desigualdade com relação ao tipo de equipamento utilizado. As maiores rendas *per capita* estiveram vinculadas ao uso da internet por meio de computadores ou *tablets* e as mais baixas ao uso do celular, aparelho mais compatível com o uso de pacotes de dados mínimos que, em geral, facilitam apenas o acesso às redes sociais.

No desenrolar do ano letivo de 2020, estes dois níveis de desigualdade foram claramente identificados em nossa prática docente na rede municipal de ensino de São Paulo, pois, dos



poucos alunos com acesso à internet, a maioria utilizava o celular com pacote de dados limitados, inviabilizando, em muitos casos, a realização de atividades de aprendizagem nas plataformas digitais disponibilizadas. A partir de estudos e dados coletados em nossa pesquisa inicial, dirigida a 128 alunos da EMEF Prof.<sup>a</sup> Maria Aparecida Magnanelli Fernandes, localizada na Cidade Tiradentes/SP, 66% não interagiram na plataforma digital disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Para este grupo, a taxa de exclusão digital foi de 3,1 vezes maior se comparada com a taxa nacional de exclusão à internet apresentada pela PNAD Contínua TIC de 2018. Isso demonstra, em parte, o quanto os impactos podem se diferenciar da média tratando-se de grupos sociais com elevada vulnerabilidade.

A tentativa de ensino remoto emergencial adotada pelo Ministério da Educação (LIMA, 2020), logo revelou a desigualdade no uso das tecnologias digitais e a abrupta exclusão escolar a que os estudantes foram submetidos. Lamentavelmente, a falta de acesso digital é apenas uma das faces do problema que envolve as tentativas de ensino fora do ambiente escolar convencional para o público de baixa renda. Em geral, estes estudantes enfrentam condições espaciais de moradia muito adversas para o desenvolvimento intelectual, em muitos casos, compartilhando cômodos com vários membros da família, expondo-se a diversas situações domésticas e, enfrentando dificuldades de aprendizagem sem poder contar com a mediação direta de professores ou responsáveis. Além disso, muitos são obrigados a lidar com a escassez de recursos alimentares e problemas de saúde de toda ordem.

Ainda que a escola pública seja passível de críticas quanto às suas condições de funcionamento no período que antecede a pandemia, a falta de acesso ao modo presencial explicitou muito mais do que uma desigualdade no acesso digital, configurando, desde 2020, um aprofundamento da exclusão social. Os efeitos imediatos já apontam para atrasos de até 3 anos na aprendizagem dos estudantes brasileiros (QUEIROZ, 2021), envolvendo aumento nas taxas de evasão, problemas na consolidação da alfabetização e perda parcial dos conhecimentos que estavam em desenvolvimento até 2019. No longo prazo, se nada for feito, anuncia-se uma tragédia geracional de indivíduos excluídos, para além das mazelas que já perduram, dada a dívida histórica que o país acumula, seja em razão do regime escravagista, que durou mais de 3 séculos (1550 – 1888), seja pela manutenção da desigualdade por meio de oligarquias que concentram secularmente o poder político e econômico do país, que direcionaram também os rumos educacionais em acordo com seus interesses.

Há uma evidente necessidade de que a escola eleve sua capacidade de inclusão, e na era informacional, isso não se resume a equipá-la com internet, *tablets* e computadores, ainda que seja urgente fazê-lo. O mundo cada vez mais repleto de máquinas exige uma escola ainda mais



humana. A sociedade moderna, urbana e informacional tem tornado a convivência entre humanos cada vez mais rarefeita. Em âmbito familiar, são muitos os casos dos responsáveis trabalhadores, que necessitam se ausentar por longos períodos do dia, o que implica na dificuldade em conciliar o tempo para acompanhamento das crianças e adolescentes. Para os que possuem acesso digital, a solidão entre crianças e adolescentes tem se traduzido na experiência cultural por meio de ambientes virtuais e de forma não segura. A pesquisa a respeito do uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC), envolvendo 2.964 famílias brasileiras, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC, 2018), demonstrou que 86% entre crianças e adolescentes de 9 a 17 anos estão conectados à internet e realizam compartilhamentos de mensagens, vídeos, fotos e usam redes sociais, jogos, entre outros. A pesquisa alertou sobre os principais impactos gerados pelo uso precoce e excessivo destas tecnologias, tanto para a saúde quanto para a aprendizagem, evidenciando problemas diretamente relacionados, que vão desde a dependência digital até práticas de se machucar, ou em casos mais graves, de suicídio.

Se o desafio metodológico colocado ao profissional da educação já era alto em razão da diversidade formativa entre os estudantes, sobretudo aqueles atendidos pela escola pública, hoje há uma tendência de aprofundamento deste quadro trazido como consequência da pandemia e também pelo contexto global promovido pela era informacional em consonância com o atual estágio do capitalismo neoliberal e aumento da desigualdade social. Estamos diante de um enorme desafio a respeito da capacidade inclusiva da escola e, de forma mais imediata, isso exige dos profissionais da educação um aprofundamento acerca dos fundamentos da aprendizagem humana, alcançando conhecimentos filosóficos, psicopedagógicos e cognitivos que ultrapassam em muito os conteúdos especificamente disciplinares, remetendo-nos a uma busca metodológica interdisciplinar (MIRANDA, 2019b).

A preocupação com a interdisciplinaridade no ensino tem se desenvolvido no Brasil desde o final do século XX, alcançando importantes repercussões em propostas curriculares descentralizadas, como a realizada na década de 1990 pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, no Estado de São Paulo (PONTUSCHKA, 1999). No entanto, iniciativas deste tipo vêm sendo suplantadas pela ação do Estado central, desde a década de 1990, quando decidiu pela criação de uma equipe de especialistas para desenvolver uma proposta única para todo o território nacional, sem a participação do grande público de professores, dando origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (BRASIL, 1998) (PONTUSCHKA, et al., 2007). A continuidade dessa ação central foi atualizada recentemente com o desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), que referencia as competências e



habilidades dentro de uma concepção escolar técnico-corporativa, distante, portanto, de uma reflexão metodológica voltada para uma aprendizagem integradora.

A interdisciplinaridade, vista não apenas como uma junção de partes, mas como uma ação integradora ainda está posta, no momento atual, como um grande desafio metodológico. Para Pontuschka (1999), a dificuldade em se efetivar uma prática interdisciplinar no ensino está também associada à ausência de uma base metodológica comum quanto aos objetivos que se deseja alcançar. É neste ponto que nossa pesquisa se coloca, questionando qual seria a contribuição da Geografia, numa proposição interdisciplinar, na tentativa de superação da visão parcelar no ensino, atuando para a compreensão do estudante enquanto um ser integral, sobretudo neste contexto da era informacional e do aprofundamento da desigualdade social.

As pesquisas realizadas por Miranda (2019a), na última década, atendem a uma perspectiva interdisciplinar humanista e encaminham um conjunto teórico-metodológico referenciado pelas psicologias cognitivas, filosofia da linguagem e o trabalho mais direto com as categoriais de espaço e tempo dentro dos estudos de Geografia.

Partindo deste referencial, em nível pedagógico, o primeiro ponto que se coloca para uma escola humanista é recuperar o sentido do que seja o humano e isso perpassa uma reflexão filosófica. Wolff (2012) apresenta a linguagem como elemento universal que nos caracteriza como humanos e Bakhtin (2010c) propõe uma metodologia para as ciências humanas com base também nela. Dentro da psicologia cognitiva, Vigotski (2009) e Feuerstein (1980) elaboraram metodologias de aprendizagem convergentes, em que a linguagem é colocada no centro do processo. Por fim, as Neurociências (COSENZA. et al, 2011; HERCULANO-HOUZEL, 2005) têm confirmado a relevância da linguagem enquanto uma função cerebral sofisticada e elementar ao longo do desenvolvimento cognitivo.

Estes diferentes campos de estudo permitem-nos destacar a linguagem como um elemento de unidade para pensarmos a condição humana em seu processo formativo. Faz-se importante ressaltar que a linguagem permite a ocorrência de relações entre seres humanos de forma qualitativamente superior àquelas entre máquinas e humanos. Isso pode ser justificado, até mesmo pela noção de que nenhuma técnica dispensa as relações humanas, sendo sua presença imprescindível para o processo de representação, criação e ao mesmo tempo de formação dos sujeitos.

Por isso mesmo, a posição da linguagem é aquela aberta ao que se desenvolve em nível social e cultural, podendo assumir um papel formativo emancipatório, mas também discursos autoritários e materialidades instrumentais. Daí a necessidade de que sejam compreendidos seus vínculos enquanto implicados pela qualidade das relações entre os seres humanos.



O que nos interessa em específico, tanto pela perspectiva da busca por uma linguagem emancipatória, quanto de desenvolvimento integral do ser humano, é que a Geografia pode reunir conhecimentos e um método valoroso, contribuindo de maneira determinante nestes processos. A aprendizagem pode ser beneficiada por essa preocupação topográfica da Geografia, que busca localizar não só objetos, mas também suas representações e relações dentro de um todo, o que estimula um padrão de complexidade cognitiva. A Geografia se coloca não só na relação entre sociedade e natureza, mas também na composição das representações do mundo por meio de uma linguagem, dedicando-se a estudar o espaço vivido pelo ser humano e as interações que nele se desenvolvem. A busca por compreender o espaço geográfico liga-se à ideia de totalidade, o que confere a esta ciência uma característica originariamente interdisciplinar (MOREIRA, 2011).

Ao longo do seu desenvolvimento, essa ciência foi marcada ideologicamente pelo uso de uma linguagem apartada da realidade socioespacial, e que ainda é, em alguns casos, utilizada nas práticas escolares, pretendendo uma descrição imparcial do mundo (LACOSTE, 1988). Isso nos leva à necessidade de recuperar os pressupostos da análise geográfica em sua potência para a compreensão da totalidade e em sua elevada contribuição metodológica para a realização da crítica da razão (SANTOS, 1995), acrescentando aqui, uma outra dimensão trazida pela Geografia: seu potencial de desvelar ilusões da racionalidade humana.

A compreensão de um espaço total nos coloca potencialmente críticos diante das questões do cotidiano, pois é nesta perspectiva que o movimento dialético entre resistências e continuidades pode ser restituído (LEFEBVRE, 1991). Para tanto, nenhuma crítica pode reduzir-se a um simples evento de linguagem, visto em si mesmo, sendo necessária a sua constituição como um processo, que inclusive é capaz de questionar a própria razão, o que pode se realizar de maneira referenciada pelas categorias de espaço e tempo, verdadeiros sensores e organizadores dos objetos presentes na totalidade.

A Geografia é a ciência que dispõe dessa dinâmica processual em seu próprio método, permitindo-nos recorrer a essas categorias desde a base de produção do seu conhecimento (HAESBAERT, 2006). Cabe lembrar que espaço e tempo também iniciam, do ponto de vista kantiano (2018), todo o desenvolvimento das formas representacionais humanas, ou seja, de sua racionalidade. A partir deste pressuposto, a Geografia alcança status de metáfora da razão humana (SANTOS, 1995), aberta às possibilidades do ganho heurístico. Assim, estudá-la e entendê-la enquanto tal é abrir as possibilidades para a crítica da razão humana, o que nos prepara para o pensamento dialético.



Neste ponto, alcançamos nas categorias de espaço e tempo, a unidade entre o pensamento geográfico e a racionalidade humana. Mas, para além da filosofia kantiana, elas também se apresentam em descobertas recentes da psicologia cognitiva (LAKOFF E JOHNSON, 2012) enquanto categorias que ocupam posições condicionais para o pensamento (FEUERSTEIN, 1980; GOMES, 2002). Daí a importância de as considerarmos nos processos de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, o que colocamos como interesse em nossa pesquisa foi justamente explicar como uma proposta interdisciplinar de ensino, com base nas categorias de espaço e tempo, poderia promover a ampliação da aprendizagem de geografia. Consideramos que, se estas categorias estão presentes no método geográfico, uma proposta interdisciplinar que as tenha em sua base poderia ampliar a aprendizagem de geografia.

A perspectiva de inclusão que buscamos tratar na pesquisa, seja pela possibilidade de apropriação do conhecimento historicamente produzido, seja pelo desenvolvimento do pensamento crítico, é o que consideramos válido para sua pertinência social. Mas, no campo científico, a investigação também pode apresentar possibilidades para a superação do modelo tradicional no ensino de geografia, bem como para a melhoria da aprendizagem. E, dentro da Geografia, pode contribuir para o entendimento dos processos de aprendizagem nesta disciplina, bem como na compreensão da sua relevância para o desenvolvimento da racionalidade crítica.

Apresentamos a seguir, a metodologia, a discussão dos resultados e as considerações finais a respeito dessa primeira etapa da pesquisa, bem como nossas prospecções para sua continuidade.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi organizada em duas aplicações, sendo que a última aguarda a autorização do Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH da Universidade de São Paulo – USP/SP. A primeira aplicação teve a intenção de levantar dados iniciais a respeito dos estudantes participantes, bem como compreender a viabilidade e adequação dos instrumentos pedagógicos propostos, considerando inclusive, a modalidade de ensino remoto. Assim, sua organização contou com um instrumento direto de levantamento de dados em forma de questionário e, também com uma proposta de aulas sequenciadas em torno da aprendizagem da representação geográfica, assunto pertinente aos conteúdos previstos no Currículo da Cidade de São Paulo (2019) para o 6º ano do ensino fundamental.





O questionário foi elaborado com base em pesquisas anteriores a respeito do ensino e aprendizagem a partir das concepções de mediação de Feuerstein (1980) e “figuras” de Wolff (2012) na era da conectividade e informação, realizadas no Laboratório de Ensino e Material Didático – LEMADI, do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Eliza Miranda entre 2016 e 2020. A aplicação foi realizada por meio de formulário on-line com 31 questões, postado na plataforma *Google Sala de Aula*, o qual ficou disponível entre abril e dezembro no ano letivo de 2020 para o recebimento de respostas, alcançando apenas 49 entre os 128 alunos considerados para nossa amostra. O formulário permitiu identificar vários aspectos pertinentes ao desenvolvimento dos estudantes, como as condições sociais familiares, o uso e acesso às tecnologias digitais e a importância do ensino presencial no desenvolvimento da capacidade leitora.

Enquanto o questionário voltou-se ao levantamento do contexto sociocultural de aprendizagem dos estudantes, as atividades desenvolvidas ao longo da proposta didática dedicaram-se a tratar das dimensões processuais de ensino e aprendizagem respeitando-se o caráter irreprodutível das relações, fazendo-nos recorrer às etapas bakhtinianas do trabalho em ciências humanas, reafirmadas por Amorim (2004), a saber: 1) a reconstituição contextual e dialógica; 2) a definição dos critérios explicativos; e 3) a interpretação semântica.

Atendendo às dimensões intencionais no processo de aprendizagem a proposta didática foi desenvolvida em consonância com a Experiência da Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein (1980), cujo elemento central está na valorização da interação humana entre sujeitos com diferentes maturações cognitivas e, com uma intervenção consciente e intencional daquele mais maduro para o desenvolvimento do outro, relação capaz de ampliar a aprendizagem, argumento que é defendido também por Vigotski ao tratar do conceito de zona de desenvolvimento próximo (2009).

De acordo com Feuerstein (1980), a Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM) é a principal responsável pela transmissão de diversas funções mentais, mas nem toda interação humana torna isso possível, por isso, em acordo com seus estudos, deve haver uma qualificação que observe ao menos os critérios de 1) intencionalidade e reciprocidade; 2) significado e 3) transcendência. Estes também estão explicitados na obra de Gomes (2002, p. 34, grifos do autor):

1 – Intencionalidade por parte do mediador e reciprocidade por parte do mediado: *mediação da intencionalidade e reciprocidade*.

2 – Construção (incitação pelo mediador) de significados: *mediação de significado*.



3 – Transferência da realidade concreta, do “aqui-e-agora”, para posterior aplicação da compreensão de um fenômeno apreendido em outras situações e contextos: *mediação da transcendência*.

Para o início de nossa proposta didática, a mediação da intencionalidade (1) primou pela busca de reciprocidade em relação aos objetivos de aprendizagem propostos, gerando um posicionamento entre as partes, envolvendo o compromisso com a disponibilidade afetiva e investimento emocional para a formação de vínculos. Foi quando apresentamos o plano inicial das aulas, nossa intenção a respeito da aprendizagem sobre os mapas e também nosso convite para fazerem parte da pesquisa em andamento.

No desenrolar das aulas seguintes, a mediação de significado (2) foi a de maior mobilização do aspecto afetivo. Nesta etapa nossos significados a respeito das representações geográficas foram expostos e colocados em discussão no contato com a visão dos alunos, extrapolando os objetos concretos e criando condições para troca de experiências, vivências e sentimentos. Foi neste nível de mediação que também se deram as noções relativas em relação ao tempo e espaço de produção das representações geográficas discutidas, alcançando dimensões éticas e estéticas. É por isso que, nesta perspectiva, Feuerstein (1980) explica que o significado deve ser entendido como aquilo que o indivíduo retira do sentido da vida.

A mediação da transcendência (3) foi tratada na extrapolação dos processos regulares do conteúdo concreto escolhido para as aulas. Para além da produção cartográfica, que permitiu aos alunos reconhecerem padrões e relações espaciais, buscamos discutir também o uso do mapa no planejamento territorial por meio do plano diretor regional do distrito da Cidade Tiradentes/SP (São Paulo, 2016a), estimulando o uso das funções cognitivas, trabalhadas até então, para além dos conteúdos de aula, com extrapolações para situações da vida, explorando possibilidades de deslocamentos espaço-temporais. Neste sentido, a transcendência não se restringiu a um processo de transferência, que é apenas um deslocamento de sentido, pois o aprendente foi estimulado a operar com marcos espaço-temporais em outro nível de complexidade e temática. De acordo com Gomes (2002, p. 39), é essa capacidade de transcender que faz com que se eleve a consciência crítica:

[...] De um ponto de vista ético, seria interessante que qualquer indivíduo tivesse consciência crítica de seu lugar na vida, consciência política, postura ética e valores morais elevados, que exercesse sua cidadania e fosse contrário às injustiças, buscando a transformação social para o bem comum. Tudo isso só é possível através da capacidade humana de extrapolar os eventos em si e estabelecer condições que transcendam os acontecimentos da simplicidade para a complexidade.



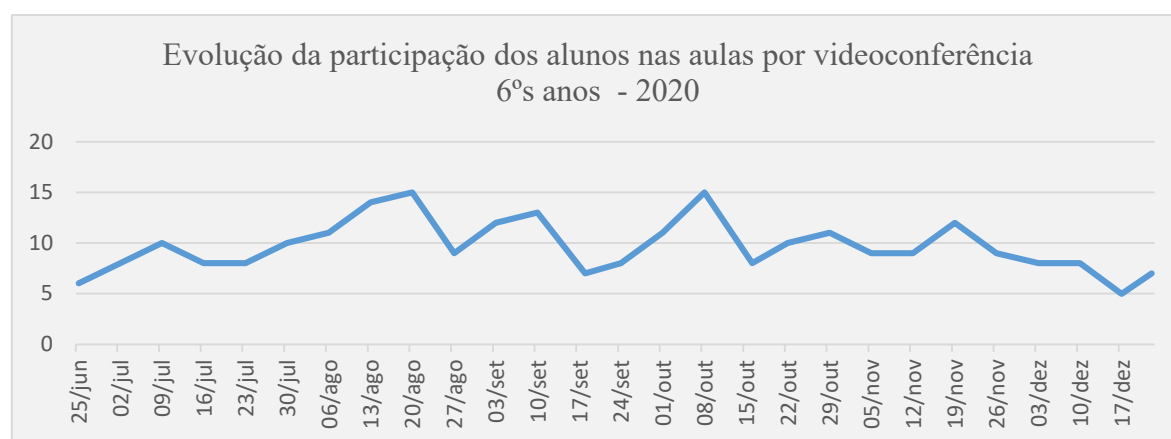
Os resultados desta primeira aplicação tendem a confirmar essa relação entre transcendência e capacidade crítica, conforme apresentamos a seguir.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira aplicação, realizada em 2020, esteve imersa no contexto da pandemia por COVID-19, circunstância que fez com que as aulas presenciais fossem abruptamente interrompidas, instalando-se o chamado ensino remoto emergencial.

As aulas, ministradas por videoconferência, alcançaram em média, 9,6 alunos, o que representa menos de 10% do total para os 6<sup>os</sup> anos naquele ano. Os picos de maior frequência alcançaram 15 alunos em aula e os mais baixos entre 4 e 8 (Figura 1). Ocorreu também rotatividade de alunos entre uma aula e outra, principalmente em razão das dificuldades de acesso à internet para um acompanhamento contínuo das aulas.

**Figura 1 – Número de alunos participantes por videoconferência**



Org. Rosana Lima, 2020

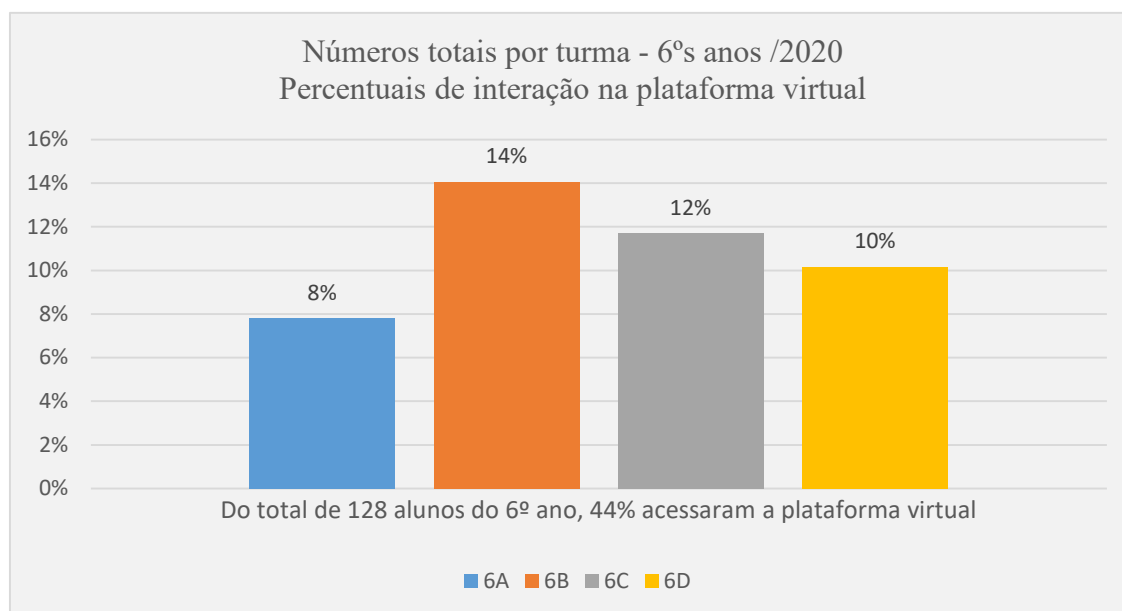
A falta de acesso à internet, ou seu uso intermitente, foi uma das principais dificuldades encontradas para a efetividade do ensino remoto. Dos 128 alunos matriculados no 6<sup>o</sup> ano do ensino fundamental na unidade de ensino, apenas 44% acessaram pelo menos uma vez a plataforma *Google Sala de Aula* (Figura 2). Entre esses que conseguiram acessar, a maioria utilizava o aparelho celular, dispondo de recursos limitados em relação a tablets e computadores.

Além da dificuldade de acesso ao mundo digital, os alunos relataram dificuldades de adaptação a nova rotina, principalmente relacionados aos desafios de organizarem os estudos dentro da dinâmica doméstica e de terem que fazer as atividades sem o auxílio direto dos



professores. Diante destas condições as aulas tiveram de ser adaptadas, visando sempre o acolhimento, o ensino do uso das ferramentas digitais, retomadas constantes em relação às atividades e conteúdos e flexibilização dos prazos de entrega das tarefas.

**Figura 2 - Acesso ao Google Sala de Aula**



**Org. Rosana Lima, 2020.**

Neste sentido, nossa pesquisa capturou as condições de ensino num período de excepcionalidade pandêmica, em que o ensino remoto, enquanto política pública, desprezou a enorme desigualdade social entre os alunos. Embora nossa proposta tenha primado por práticas inclusivas, desde as ações pedagógicas até à disponibilidade em redes sociais e por meio de videoconferências, buscando o contato mais direto possível junto aos alunos, somente foi possível alcançar 44% da amostra, tornando visível uma lacuna educacional estrutural para 66% dos estudantes.

Dos resultados obtidos com o questionário, destacam-se: 1) a importância dos pais e mães enquanto referências familiares; 2) o acesso à internet ocupando o espaço de diversas atividades culturais na vida dos estudantes e; 3) a importância da escola e do ensino presencial na mediação das tecnologias digitais e no incentivo ao hábito de leitura.

Identificamos no grupo de mães dos alunos que responderam ao questionário, a concentração daquelas com formação que vai além do ensino fundamental. A soma entre ensino médio e superior completo ou incompleto alcança um total de 57,2% das mães dos pesquisados. Apenas 2% nunca frequentou a escola e, aquelas que tiveram acesso ao ensino fundamental completo ou incompleto somam 28,6%. Aquelas que não apontaram (12,2%) junto às que nunca



frequentaram a escola (2%) e as que possuem ensino fundamental incompleto (18,4%) compreendem a fatia mais frágil do grupo em relação à escolaridade e respondem por menos de 1/3 do grupo pesquisado, somando 24,4%

Um outro aspecto relevante identificado quanto ao perfil das mães é a ocupação. A maioria trabalha. A aplicação demonstrou que as ocupações se concentram, em sua maioria, no setor de serviços, cobrindo tarefas auxiliares ou informais, podendo não alcançar nem mesmo a remuneração de um salário mínimo.

Com relação aos pais, a escolaridade é menor se comparada com a das mães. A soma entre aqueles com ensino médio ou técnico e superior completos ou incompletos totalizam 52,9% dos pesquisados. Já o percentual de estudantes que responderam não saber a escolaridade do pai alcançou 18,4%, número maior que aquele apontado para as mães (12,2%).

Mais de 65% dos pais são trabalhadores e outros 26,5% estão desempregados. Os homens estão engajados nas atividades de trabalho em maior número em relação às mulheres (49%). Já as ocupações, também se concentram no setor de serviços. Entre elas foram citadas: pedreiro, motorista, ajudante geral, carpinteiro, vidraceiro, manobrista, porteiro, segurança, eletricitista, frentista, autônomo, etc.

Essa predominância de pais trabalhadores e com menor escolaridade parece manter uma velha separação nas tarefas familiares, entre as quais a educação dos filhos é direcionada às mães. Se por um lado, a maior parte das mães dispõe de escolaridade para auxiliar no desenvolvimento dos filhos, por outro elas também dividem seu tempo entre o trabalho e a família. O acúmulo de papéis desempenhados por estas mulheres parece justificar-se por uma elevada necessidade em obter algum tipo de renda, já que a maioria recebe baixa remuneração e ainda assim se mantém na atividade. O aspecto financeiro relacionado a essa divisão parece ter influência na representação do papel dos pais e mães diante dos filhos. Apesar dos números apresentarem aproximações, a maior parte dos estudantes considerou o pai como chefe da família, totalizando 36,7%. Os que afirmaram que ambos são chefes, pai e mãe, alcançaram 32,7% e os que optaram apenas pela mãe 30,6%.

O acompanhamento dos adultos responsáveis junto aos estudantes revelou-se escassa. Com a ajuda dos dados obtidos em relação ao tempo dedicado ao uso da televisão e ao acesso à internet por tipo de aparelho e motivos de busca, pudemos inferir sobre a escassez da mediação humana que os adolescentes experimentam junto aos adultos que lhes estão próximo. Em nossa aplicação os estudantes indicaram que gastam muitas horas em frente às telas de televisão. 51% afirmaram assistir TV entre 1 à 3 horas por dia e 28,6% chegam a ficar acima de 3 horas, totalizando 79,6% da amostra.



Enquanto os televisores podem ser assistidos coletivamente, os aparelhos celulares são preferencialmente utilizados de forma individual e isso pode ser mais um agravante para a convivência dos adolescentes com seus adultos responsáveis. Os dados obtidos na aplicação mostram que o uso do celular para acesso à internet é feito por 87% dos pesquisados

Foi possível identificar também que o uso do celular compreende muitas das atividades realizadas pelos estudantes, ocupando grande parte do tempo livre. Mais de 70% afirmaram acessar a internet para jogar, ver vídeos e filmes ou ainda realizar pesquisas e trabalhos escolares.

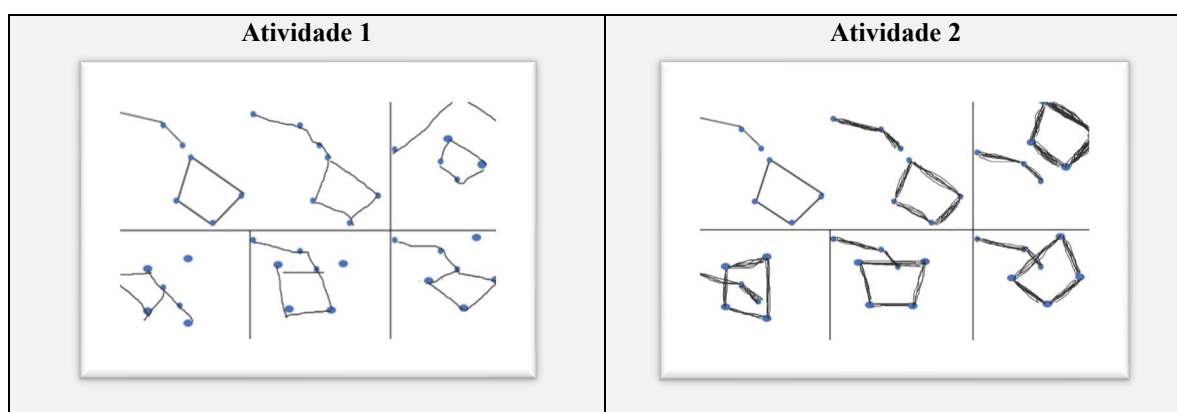
Neste sentido, a modalidade presencial de ensino coloca-se como um contraponto a essa ausência de convivência entre os adultos e adolescentes. No ambiente escolar, diversas atividades instrutivas e de convivência podem ser realizadas, o uso das mídias digitais é controlado e há a oportunidade de acesso a materiais e conteúdos de qualidade que dificilmente são acessados em outros ambientes, como por exemplo, a biblioteca da sala de leitura. Ainda de acordo com os dados levantados em nosso questionário, os estudantes que tiveram contato com livros, só o fizeram, em sua maioria (75,5%), em razão de frequentarem uma biblioteca ou por indicação de algum professor. As famílias e os amigos representaram uma parcela pequena (24,5%) de influência para a prática de leitura dos estudantes.

Quanto aos resultados obtidos com nossa proposta didática podemos destacar os avanços cognitivos, tanto pelos instrumentos pedagógicos utilizados quanto pelos enunciados analisados. A importância dos processos de mediação e de preparação das funções cognitivas também foi fortemente validada para o sucesso na aprendizagem, a exemplo do amadurecimento alcançado pelos alunos nas produções dos mapas e também nas reflexões textuais.

Para chegar às produções cartográficas, a mediação do significado buscou tratar do fenômeno da representação em seu contexto. Daí partimos da constelação da Ursa Maior, que estabelece forte relação com a origem do ponto cardinal Norte. Isso nos permitiu tratar as funções cognitivas de projeção virtual enquanto um fenômeno humano universal e, ao mesmo tempo, em sua aparição histórica, afinal é no contexto de um povo que convivia com ursos polares que a representação da constelação da Ursa Maior surgiu. Os alunos também foram estimulados a darem sua versão do que viam representado por aquele conjunto de estrelas, surgindo nomes como carrinho de supermercado, panela e pipa. Em ambos os casos, as representações foram discutidas pelos referenciais de tempo e espaço, para que não fossem limitados à modelos fixos.

Em continuidade a este trabalho de significação, foram propostas atividades práticas de projeções de relações virtuais (Figura 3) visando desenvolver a função cognitiva espaço-temporal dentro do tema das constelações. A atividade consistia em estabelecer padrões e relações numa determinada nuvem de pontos de modo a localizar o dorso (trapézio) e a cauda da Ursa Maior. Os alunos demonstraram dificuldades iniciais para estabelecerem os padrões, o que evoluiu positivamente após a mediação cognitiva que explicitou as razões de proporcionalidade das figuras, curvatura e tamanho dos pontos enquanto estratégias referenciais.

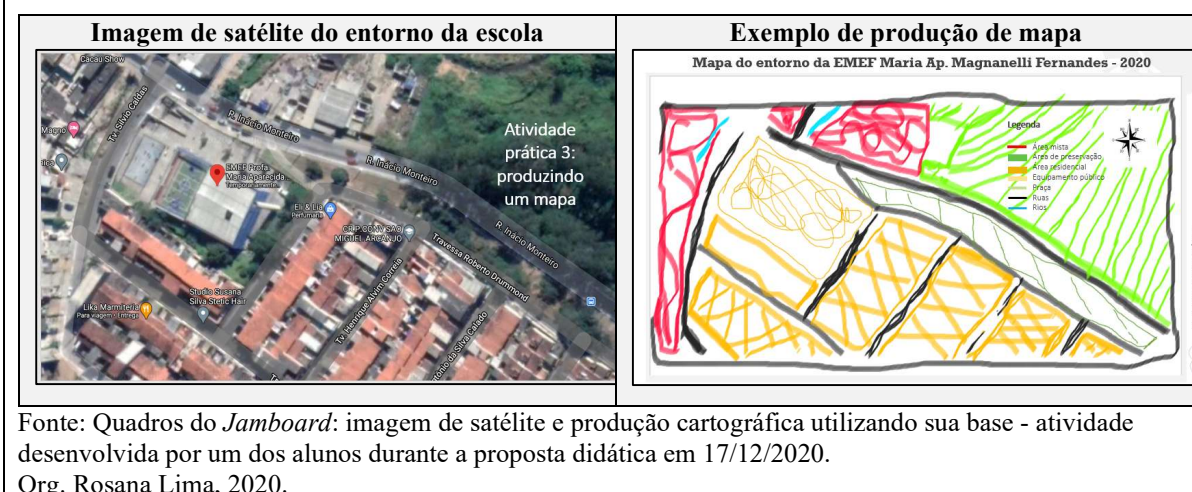
**Figura 3 – Atividades de projeção de relações virtuais em nuvens de pontos**



Fonte: Partes do quadro do *Jamboard* desenvolvido pelo mesmo aluno antes (atividade 1) e depois (atividade 2) da mediação cognitiva. Proposta didática desenvolvida em 03/12/2020. **Org. Rosana Lima, 2020.**

Tendo alcançando o objetivo com as atividades de projeção de relações virtuais com as nuvens de pontos, passamos para a produção de mapa de uso do solo no entorno da unidade escolar dos alunos. Nesta nova etapa, considerando as mesmas funções cognitivas, os estudantes foram estimulados a reconhecer padrões em outro nível de complexidade, refletindo sobre as convenções cartográficas, a morfologia urbana e os conceitos geográficos correspondentes, permitindo o planejamento para os agrupamentos em polígonos e definição da legenda. Desse modo, já estávamos trabalhando a mediação da transcendência, estimulando o uso das mesmas funções cognitivas dentro do novo tema abordado, a representação geográfica cartográfica. Os resultados revelaram domínio das funções cognitivas de projeção de relações virtuais, validando a preparação realizada nas etapas anteriores com uma boa qualidade de produção dos mapas e todos os alunos sendo capazes de reconhecer padrões de uso do solo a partir de uma imagem vertical (de satélite), traçando os polígonos de forma correspondente e representável em legenda, alcançando também um nível inicial de classificação espacial (Figura 4).

**Figura 4 – Etapas da produção cartográfica**



Ainda que a proposta didática tenha valorizado como um todo, a capacidade dos alunos em estabelecer relações espaço-temporais dentro da prática cartográfica, a mediação da transcendência também buscou estimular as reflexões a respeito do uso do mapa no planejamento urbano por meio do plano diretor regional da Cidade Tiradentes/SP (São Paulo, 2016a), discutindo sobre as diretrizes e possibilidades de transformação do espaço geográfico. Nesta perspectiva era esperado que os alunos pudessem estabelecer relações espaço-temporais para além do campo cartográfico, ainda que fosse uma proposição ousada, a considerar a faixa etária dos estudantes do 6º ano. No entanto, foi possível identificar essa capacidade na evolução comparativa da produção textual de um dos alunos, que a partir das tarefas extraclasse discutiu sobre as possibilidades de transformação do espaço em que vive remetendo-se à Unidade Básica de Saúde (UBS) e ao tempo da vida cotidiana das pessoas que ali vivem e precisam daqueles serviços, realizando uma crítica ao Estado por meio de conceitos trabalhados em aula, como “Cidade de São Paulo” e “Prefeitura”, nomeando o território e as instâncias do poder público, que segundo ele, devem se responsabilizar por melhorias na comunidade.

A necessidade de transformação que o aluno identificou para seu território é compatível com os dados de saúde levantados para o distrito, publicados no Caderno de propostas dos planos regionais das subprefeituras – Quadro Analítico – Cidade Tiradentes (São Paulo, 2016b). De acordo com o documento, o distrito conta com 1 UBS para cada 20.000 habitantes, uma demanda que, apesar de inferior ao índice do município (1 UBS/25.000 habitantes), representa alto impacto se consideradas as diferentes densidades demográficas dentro do território e a elevada vulnerabilidade social.





Neste sentido, o aluno recolheu do seu cotidiano um problema de alta relevância para o espaço em que vive, construindo um enunciado crítico com o uso de referenciais espaço-temporais em outro nível de complexidade, o que revela a transcendência. É importante notar que as questões colocadas pelo aluno foram expressas por meio da atividade de geografia, em conformidade com os processos de mediação e instrução que, tinham por objetivo, refletir sobre as transformações no espaço em que vivemos na cidade de São Paulo. Dessa forma, o desenvolvimento do conhecimento geográfico teve papel relevante para o processo.

Podemos destacar que o ensino de geografia, em recorrência às categorias de espaço e tempo, além de produzir efeitos positivos para a cognição, repercutiu para o desenvolvimento do pensamento crítico, como foi o caso deste aluno. Ele emitiu juízos com base em um deslocamento no espaço e tempo, tornando aparente a potência destas categorias para a natureza informante e metafórica da aprendizagem obtida, muito em conformidade com o que discutimos em nossos referenciais teóricos e que, na enunciação do aluno ganhou valoração singular. Muito embora, os critérios de mediação definidos por Feuerstein visem qualquer área de ensino e, o sucesso desta metodologia já tenha sido comprovado para a aprendizagem, sua aplicação em geografia, apresentou tendência ao desenvolvimento de uma qualidade específica junto à aquisição dos deslocamentos espaços-temporais, que é a da racionalidade crítica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que tratando com dados preliminares, a primeira etapa da pesquisa trouxe importantes apontamentos para o processo de ensino e aprendizagem na era da conectividade informacional, revelando uma intensificação da exclusão educacional por meio do ensino remoto emergencial, ao mesmo tempo em que permitiu a problematização dos riscos associados a essa transformação em relação ao modelo presencial.

Dada a importância dos processos de mediação explicitados para o desenvolvimento da aprendizagem, qualquer fator de distância que dificulte a qualidade da relação entre professor e aluno tende a alterar a qualidade da aprendizagem no sentido negativo. Desse modo, os resultados da pesquisa também nos permitem um alerta diante do cenário atual, constituído pelo chamado ensino híbrido, que, inevitavelmente deixará seu legado para as próximas políticas públicas educacionais, mesmo com o arrefecimento da pandemia por COVID-19.

Diante da esfera familiar, foi possível identificar que a escassez das relações humanas tem sido absorvida pelas mídias digitais. A demonstração de que os adolescentes dedicam bastante tempo ao uso das máquinas traz à tona o processo de substituição das relações diretas



com outros seres humanos, o que é capaz de gerar uma baixa qualidade para a experiência cultural e conseqüentemente uma restrição da estimulação cognitiva, fazendo ampliar as dificuldades de aprendizagem já encontradas em sala de aula.

A próxima etapa da pesquisa pretende aprofundar os pontos de contato entre os dados obtidos com o questionário e os resultados da intervenção pedagógica, buscando identificar possíveis correlações entre a privação cultural associada ao uso nas mídias digitais e a aprendizagem escolar. A amostra também deve ser ampliada considerando estudantes do 6º e 7º anos do ensino fundamental, criando condições de experimentarmos, em diferentes faixas etárias, a efetividade em propostas que contemplem certo nível de graduação para o desenvolvimento cognitivo.

## REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Resultados Inaf: Alfabetismo no Brasil**, 2018. Realizadores: Instituto Paulo Montenegro – Ação Social do IBOPE; Ação Educativa; IBOPE Inteligência. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 02 nov. 2021.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 393 - 410.

BERNARDI, L. M.; ROSSI, A. J.; UCZACK, L. H. **Do movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do estado**. X ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Sul, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/596-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/596-0.pdf). Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 27 mai. 2021.

CETIC (Centro regional de estudos para o desenvolvimento da sociedade da informação). **Tic Kids online Brasil: Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil**, 2018. CGI (Comitê Gestor da Internet no Brasil). Disponível em:



[https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216370220191105/tic\\_kids\\_online\\_2018\\_livro\\_eletronico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216370220191105/tic_kids_online_2018_livro_eletronico.pdf). Acesso em: 24 jan. 2021.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FEUERSTEIN, R. **Instrumental Enrichment**. An Intervention Program for Cognitive Modifiability. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company. Lifelong Learning Division, 1980.

GOMES, Cristiano Mauro Assis. **FEUERSTEIN e a Construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HAESBAERT, R. **Territórios Alternativos**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

HERCULANO-HOUZEL, S. **O cérebro em transformação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. PNAD Contínua – TIC 2018: Internet chega a 79,1% dos domicílios do país. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27515-pnad-continua-tic-2018-internet-chega-a-79-1-dos-domicilios-do-pais>. Acesso em: 13 jan. 2021.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. Trad. J. Rodrigues de Mereje. Introd. G. D. Leoni. Rio de Janeiro: Edições de Outro, 2018. Digitalização membros do grupo de discussão Acrópolis (Filosofia). Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-19860/critica-da-razao-pura>. Acesso em: 23 mai. 2021.

LACOSTE, Y. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar para fazer guerra**. Tradução Maria Cecília França – Campinas, SP: Papyrus, 1988.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas de la vida cotidiana**. Trad. Carmen González Marín. 9ª edición. Madrid: Ediciones Cátedra, 2012.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. Tradução Alcides João de Barros. São Paulo: Editora Ática, 1991.

LEFEBVRE, H. **La producción del espacio**. Introducción y traducción de Emílio Martínez Gutiérrez. Colección Entrelíneas. Madrid: Capitán Swing, 2013.

LIBÂNIO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, L. **MEC autoriza ensino à distância em cursos presenciais**. Brasília: Portal do MEC, Ministério da Educação, 18/03/2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/86441-mec-autoriza-ensino-a-distancia-em-cursos-presenciais>. Acesso em: 26 jan. 2021.



MIRANDA, M. E. **FLG5101 – Revolução cognitiva, aprendizagem mediada e importância da Geografia na educação básica.** Disciplina de pós-graduação do Programa de Geografia Humana – PPGH – Departamento de Geografia - USP. São Paulo, 1º sem., 2019a.

MIRANDA, M. E. (org.). **Olhares de Jovens Geógrafos para o Estado, a Cidade e a Educação.** Curitiba, Apris, 2019b.

MOREIRA, R. **Pensar e Ser em Geografia.** Ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. 2ª Edição. São Paulo: Contexto, 2011.

PONTUSCHKA, N. **Interdisciplinaridade: Aproximações e Fazeres.** In: AGB, Associação dos Geógrafos Brasileiros. As Transformações no Mundo da Educação. Terra Livre, nº 14. São Paulo, 1999. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/376/358>. Acesso em: 26 mai. 2021.

PONTUSCHKA, N. N., PAGANELLI, T. I., CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia.** 1ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

QUEIROZ, C. **Aprendizado em risco.** Fechamento prolongado de escolas e acesso desigual a ensino remoto elevam evasão de alunos e causam defasagem na aquisição de conhecimento. Pesquisa FAPESP. Edição 303. Mai. 2021.

SANTOS, L. R. **Metáforas da Razão ou economia poética do pensar kantiano.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

SÃO PAULO. [Prefeitura do Município de]. **Caderno de Propostas dos Planos Regionais das Subprefeituras – Perímetros de ação: Cidade Tiradentes.** Subprefeitura Cidade Tiradentes. São Paulo, 2016a. Disponível em: <https://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2016/03/PA-CT-.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

SÃO PAULO. [Prefeitura do Município de]. **Caderno de Propostas dos Planos Regionais das Subprefeituras – Quadro analítico: Cidade Tiradentes.** Subprefeitura Cidade Tiradentes. São Paulo, 2016b. Disponível em: <https://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/QA-CT.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2021.

SÃO PAULO. [Prefeitura do Município de]. **Currículo da Cidade.** Ensino Fundamental: componente curricular geografia. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. 2ª ed., São Paulo: SME / COPED, 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-ef-geografia.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Quem Somos.** São Paulo, 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 02 abr. 2021.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. 4ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes Ltda, 2009.

WOLFF, F. **Nossa Humanidade.** De Aristóteles às neurociências. São Paulo: Editora UNESP, 2012.