



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – IH  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA – GEA  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA -  
PROFGEO

Dissertação de Mestrado

**MINHA PERIFERIA: UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM  
GEOGRAFIA NA PERIFERIA DO GAMA-DF**

**Alexandre de Pádua de Sousa Rodrigues**

Brasília, Distrito Federal,  
Fevereiro de 2024



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – IH  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA – GEA  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA -  
PROFGEO

**MINHA PERIFERIA: UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM  
GEOGRAFIA NA PERIFERIA DO GAMA-DF**

Alexandre de Pádua de Sousa Rodrigues

Orientador:

Prof. Dr. Sergio Magno Carvalho de Souza

Dissertação de Mestrado

Brasília, Distrito Federal,

Fevereiro de 2024



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – IH  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA – GEA  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA -  
PROFGEO

**MINHA PERIFERIA: UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM  
GEOGRAFIA NA PERIFERIA DO GAMA-DF**

Alexandre de Pádua de Sousa Rodrigues

Dissertação de Mestrado submetida ao Departamento de Geografia da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Mestre em Geografia, na área de Ensino de Geografia do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia.

Aprovado por:

---

Prof. Dr. Sergio Magno Carvalho de Souza, IFB (Presidente/Orientador)

---

Prof. Dr. Juliano Rosa Gonçalves, IFB (Examinador interno)

---

Prof. Dr. Rodrigo Capelle Suess, SEEDF (Examinador Externo)

---

Prof. Dr. José Vandério Cirqueira Pinto, IFB (Suplente)

Brasília, Distrito Federal, Fevereiro de 2024

Ficha catalográfica

RA381Ro Rodrigues, Alexandre  
driguez MINHA PERIFERIA: UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM  
m GEOGRAFIA NA PERIFERIA DO GAMA-DF / Alexandre Rodrigues;  
orientador Sergio Carvalho de Souza. -- Brasília, 2024.  
119 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional) -- Universidade de Brasília, 2024.

1. Periferia. 2. Ensino de Geografia. 3. Identidade. I. Carvalho de Souza, Sergio, orient. II. Título.

É concedida à Universidade de Brasília permissão para reproduzir cópias desta dissertação e emprestar tais cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação de mestrado para ser reproduzida sem a autorização por escrito.

Alexandre de Pádua de Sousa Rodrigues

Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia. Departamento de Geografia. Instituto de Ciências Humanas. Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal. Contato: alexandre.xan@hotmail.com

## DEDICATÓRIA

A minha família, pelo apoio incondicional.

A minha esposa, pela paciência e compreensão.

Aos colegas de trabalho, pelo abraçamento.

Aos meus alunos, razão pela qual a educação é tão valiosa.

## **AGRADECIMENTOS**

A jornada acadêmica não é fácil, conciliar estudos com trabalho, família e amigos, exigiu dias e meses de ausência. Porém, a despeito da solidão que o estudo às vezes exige, nunca estive realmente sozinho. Meu primeiro agradecimento é para Deus, por me capacitar todos os dias, fortalecendo corpo e espírito.

A minha amada Jaqueline, minha companheira em todos os momentos, foi quem mais me incentivou, compartilhando não apenas as alegrias, mas também as dificuldades. Agradeço por ser fonte de inspiração nos momentos de estudo intenso.

Aos meus pais, Tony e Jude, que sempre fizeram de tudo para que eu pudesse estudar, o incentivo de vocês permitiu-me alcançar caminhos jamais imaginados pelo menino periférico da escola de madeira.

Aos meus irmãos, Rayan, Loyane, Guilherme e Hana, afinal, vocês são muito importantes pra mim. Uma simples conversa, uma brincadeira despreziosa, e até mesmo uma discussão tornaram essa jornada mais significativa e menos desafiadora.

Aos amigos do PROFGEO, sem dúvidas, compartilhar essa jornada com vocês foi incrível. Dos desabafos às risadas, a troca de experiências me fez um professor melhor.

Aos queridos professores do PROFGEO, sabemos da luta diária em manter uma pós-graduação voltada para o ensino de Geografia. Vocês fazem toda a diferença na universidade e na educação básica.

Ao CEM 02 do Gama, representado por toda comunidade escolar, estar em uma escola onde existe abertura para diálogo, espaço para projetos e incentivo ao estudo é uma honra e um privilégio.

Aos meus amados residentes, como preceptor da residência pedagógica, pude conhecer e aprender muito com vocês, seja observando, conversando, ou até mesmo grafitando um muro, não é mesmo, Romero? Ou até mesmo enviando mensagem aos domingos pedindo um mapa, certo, Marcelo?

Aos meus alunos, afinal, esse trabalho foi produzido para vocês. Com vocês, aprendo diariamente, do conhecimento científico ao cotidiano. É graças a vocês que me sinto realizado como profissional.

Aos amigos, para não cometer o erro de esquecer algum, não vou citar nominalmente, mas saibam que sou muito grato pelo companheirismo. Afinal, vocês sempre sabem como me contatar ou onde me encontrar.

Por último, mas não menos importante, agradeço ao meu orientador Sergio Magno. Agradeço por sua paciência e paixão pela Geografia, característica que é transmitida àqueles que têm a oportunidade de compartilhar suas aulas. Agradeço por toda cobrança, até a mais minuciosa, afinal, sabemos que o primeiro trabalho não estava maduro. Obrigado por ser encorajador e norteador deste trabalho. Só posso reforçar a profunda admiração que tenho por você.

## RESUMO

A presente dissertação visa compreender como as práticas pedagógicas em Geografia contribuem para a formação da percepção dos estudantes considerando o conceito de periferia a partir do caso específico do Centro de Ensino Médio 02 do Gama. O ensino de Geografia é responsável por apresentar aos estudantes categorias fundamentais na análise da periferia: território, lugar e paisagem, juntos, oferecem embasamento teórico singular na construção de uma identidade periférica. Contudo, os conceitos citados, não são abordados para aproximar o discente dos conteúdos, é necessário implementar práticas pedagógicas que sejam atrativas e significativas para o aluno. Ao propor a problematização da periferia e seus habitantes a partir da análise de metodologias de ensino em Geografia, é possível compreender como se dá a relação do discente com sua periferia. Para materializar a pesquisa, uma sequência didática norteada pela perspectiva socioconstrutivista foi desenvolvida, dotada de aula expositiva dialogada dentro e fora da escola, questionários antes e depois das intervenções e atividade de conclusão. Ao concluir o processo, o Olhar da Periferia do discente do CEM 02 será apresentado em forma de um E-book, o qual é o produto da sequência didática. Isso transforma a Geografia não apenas em uma disciplina escolar, mas em uma ferramenta para promover as mudanças na realidade da periferia.

**Palavras Chave:** Periferia. Ensino de Geografia. Identidade Periférica.



## **ABSTRACT**

This dissertation aims to understand how pedagogical practices in Geography contribute to shaping students' perceptions of the concept of the periphery, based on the specific case of Centro de Ensino Médio 02 do Gama. Geography teaching is responsible for introducing students to fundamental categories in the analysis of the periphery: territory, place and landscape, which together provide a unique theoretical basis for the construction of a peripheral identity. However, the aforementioned concepts are not addressed in order to bring students closer to the content; it is necessary to implement pedagogical practices that are attractive and meaningful to the student. By proposing the problematization of the periphery and its inhabitants based on the analysis of teaching methodologies in Geography, it is possible to understand how students relate to their periphery. In order to materialize the research, a didactic sequence guided by the socioconstructivist perspective was developed, with dialogue lectures inside and outside the school, questionnaires before and after the interventions, and a concluding activity. At the end of the process, CEM 02 students' Olhar da Periferia will be presented in the form of an E-book, which is the product of the didactic sequence. This transforms Geography not just into a school subject, but into a tool for promoting changes in the reality of the periphery.

**Key words:** Periphery. Teaching Geography. Peripheral identity.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gama-DF e localidades limítrofes .....	18
Figura 2 - Centro de Ensino Médio 02 do Gama .....	21
Figura 3 - Trajeto CEM 02 - CRE Gama.....	28
Figura 4 - Setores da Região Administrativa do Gama (DF) .....	58
Figura 5 - Área Metropolitana de Brasília (AMB) e Periferia Metropolitana de Brasília (PMB) .....	60
Figura 6 - Área Metropolitana de Brasília (AMB).....	63
Figura 7 - Lugar de moradia dos discentes do CEM 02 do Gama.....	66
Figura 8 - Nuvem de Palavras Inicial.....	71
Figura 9 - Lâmina slide - O Gama é periferia? .....	75
Figura 10 - Slide - Orientações E-book .....	77
Figura 11 - Exposição laboratório.....	78
Figura 12 - Exposição auditório.....	79
Figura 13 - Nuvem de palavras final.....	86

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - "Eu sou um morador de periferia" .....	67
Gráfico 2 - Características da periferia urbana.....	68
Gráfico 3 - Desafios enfrentados pelas periferias.....	69
Gráfico 4 - Periferia e mídia, estereótipos .....	69
Gráfico 5 - Educação e prioridade do jovem periférico.....	71
Gráfico 6 - Visão da periferia.....	81
Gráfico 7 - Desigualdades e desafios do sujeito periférico.....	82
Gráfico 8 - Impactos significativos das intervenções pedagógicas.....	83
Gráfico 9 - Papel da educação nos desafios da periferia .....	83

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Plano de Ação .....	30
Quadro 2 -Etapas para a construção do E-book .....	32
Quadro 3 - Residentes dos municípios da PMB.....	67
Quadro 4 - Percepção após o projeto interventivo .....	84
Quadro 5 - Questionário aberto.....	87

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AMB</b>	Área Metropolitana de Brasília
<b>CEM</b>	Centro de Ensino Médio
<b>CODEPLAN</b>	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
<b>CRE</b>	Coordenação Regional de Ensino
<b>DF</b>	Distrito Federal
<b>FGB</b>	Formação Geral Básica
<b>GO</b>	Goiás
<b>IF's</b>	Itinerários Formativos
<b>NEM</b>	Novo Ensino Médio
<b>PDAD</b>	Pesquisa Distrital por Amostras de Domicílios
<b>PHC</b>	Pedagogia Histórico-Crítica
<b>PMB</b>	Periferia Metropolitana de Brasília
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PROFGEO</b>	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia
<b>RA</b>	Região Administrativa
<b>RIDE-DF</b>	Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno
<b>SD</b>	Sequência Didática
<b>UNB</b>	Universidade de Brasília
<b>ZPD</b>	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Objetivos da pesquisa .....	25
1.2 Metodologia.....	25
2. A PERIFERIA COMO TERRITÓRIO, LUGAR, PAISAGEM E IDENTIDADE .....	33
2.1 A periferia como território .....	34
2.2 A periferia como lugar .....	37
2.3 A periferia como paisagem.....	41
2.4 A identidade e a construção do sujeito periférico .....	44
2.5 O ensino de Geografia e a construção dos sujeitos .....	47
2.5.1 A Geografia escolar e o sujeito.....	48
3. A PERIFERIA DA PERIFERIA.....	52
3.1 A construção de Brasília e o surgimento das periferias .....	52
3.2 “Quem ama mora no Gama”, a criação da RA-II.....	56
3.3 A criação da Área Metropolitana de Brasília .....	60
4. RESULTADO E DISCUSSÃO .....	64
4.1 A escola e os sujeitos.....	65
4.2 O socioconstrutivismo nas intervenções pedagógicas em Geografia .....	72
4.3 Desenvolvimento das dinâmicas, expectativas e resultado preliminar.....	73
4.4 Comparação dos trabalhos após intervenção pedagógica.....	80
4.5 O olhar da periferia, a visão do discente do CEM 02 do Gama .....	86
5. CONCLUSÕES.....	89
REFERÊNCIAS.....	93
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL DIAGNÓSTICO .....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO FINAL.....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE C – GUIA DE QUESTIONÁRIO ABERTO .....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICE D – PLANO DE AULA 1.....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICE E – PLANO DE AULA 2.....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE F – PLANO DE AULA 3.....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE G – ROTEIRO ATIVIDADE .....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICE H – PLANO DE AULA 4.....</b>	<b>118</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O que é periferia? Essa pergunta pode parecer simples, tendo em vista a habitualidade com que a sociedade aborda o presente conceito. Periferia encontra-se nas músicas, nos filmes, na grande mídia e até mesmo nas rodas de conversa, porém, é notório que o termo se encontra atrelado constantemente à violência, marginalidade, pobreza e falta de infraestrutura.

Definir periferia a partir da simples ótica supracitada ou baseada apenas no preceito locacional é ineficaz, pois sabe-se que este é um conceito carregado de significados que perpassam a questão da distância do centro e da violência urbana, periferia tem sua própria dinâmica que muitas vezes independe de regiões centrais.

Em que pese a dificuldade em conceituar periferia, as disputas teóricas sobre o conceito transcorrem os anos, Kowarick, apresenta periferia como “aglomerados distantes dos centros, clandestinos ou não, carentes de infra-estrutura, onde passa a residir crescente quantidade de mão-de-obra necessária para fazer girar a maquinaria econômica” (1979, p.31).

Em um contexto mais contemporâneo, Silva, Teixeira e Sposito expõem que as periferias da metade do século XX se diferenciam das atuais:

Desde sua constituição, passaram por processos de consolidação e melhoraram a infraestrutura básica que careciam nas décadas de 1970 e 1980, bem como viram emergir subcentros que amenizaram as dificuldades relacionadas à reprodução da vida cotidiana [...] Em outras palavras, constata-se que as periferias tradicionais, formadas no passado, agora são adjetivadas pela heterogeneidade (2021, p. 7).

Limonad e Costa denotam que periferia “pode estar subordinada a outros centros, ou mesmo ser central, em relação a outros espaços periféricos” (2015, p. 286).

Sposito entende que devemos olhar o espaço periférico sob uma ótica “mais por seus conteúdos e papéis do que por suas posições geográficas nas estruturas urbanas, regionais, nacionais e internacionais do período atual” (2007, p.243).

Já Lucena, apresenta a seguinte proposta de definição: “há uma necessidade de conceituar periferia a partir do vivido e não apenas do percebido por quem não faz parte dela” (2022, p.16), logo, cabe ao sujeito periférico a função de definir sua periferia.

A condição periférica não é natural, ela representa um ponto de vista, trata-

se: “de uma ordem social legitimada por instituições que determinam hierarquias valorativas implícitas à consciência cotidiana, alimentando preconceitos e estigmas vinculados à criminalidade, marginalidade e pobreza” (Jesus, 2021, p.382).

O sujeito periférico vive em áreas periféricas, confrontado frequentemente com uma série de desafios, da falta de infraestrutura urbana até o crime. Assim, ele vê e percebe seu território de forma diferente, as emoções, memórias e experiências pessoais influenciam a maneira como ele interage com o ambiente.

A identificação com a periferia é tarefa árdua, é necessário pertencimento, logo: “O sentimento de pertencimento é a espinha dorsal da formação da identidade territorial” (Gonçalves; Peluso, 2021, p. 129), identidade que se encontra integralmente atrelada ao território, que por sua vez, converte-se em categoria fundamental na análise do sujeito periférico: “diz-se “nós” para o bairro, o vilarejo, a pequena região ou a nação” (Claval, 2009, p.12).

A periferia enquanto lugar é basilar na análise do sujeito periférico, afinal, o entendimento da realidade através da ciência é ampliado quando consideramos o lugar como uma oportunidade de progresso (Alves; Scarlato, 2019). A paisagem como processo e movimento, dá dinamicidade à periferia, Furlan aponta que a paisagem: “Indica tempo e movimento, intrínsecos à realidade dos lugares” (2019, p.238).

Isto posto, resta nítido que as categorias basilares da ciência geográfica pertencem às periferias e seus sujeitos, lugar, território e paisagem desempenham papel fundamental no estudo, pois fornecem as ferramentas conceituais e analíticas necessárias para compreender e explicar características geográficas, sociais, econômicas e culturais dessas áreas.

Na região central do país, Brasília assume o protagonismo do poder político, a elite dominante acaba com a ideia de uma cidade moderna e acolhedora criada a partir de um urbanismo modernista, expulsando os trabalhadores de sua construção para as regiões afastadas do centro (Silva, 2014).

Conforme exposto anteriormente, definir periferia pela mera ótica locacional é exíguo, seu contexto é formado por dinâmicas socioespaciais complexas e repletas de problemas sociais, por esta razão, Lucena evidencia:

Pensando a periferia nesse aspecto, considera-se que sua realidade é bem mais complexa do que qualquer outra dimensão urbana em razão dessa ser representada por uma imensa carga simbólica relacionada à forma como ela é percebida pela sociedade (2022, p.10).



Ferreira e Penna (1996) apontam que o Distrito Federal conta com dois processos de segregação populacional, a seletividade espacial e a segregação social, a população pobre é empurrada para a periferia evitando a formação de favelas no anel central, salienta-se que a centralidade proposta pelas autoras é composta pelo Plano Piloto e Lagos Sul e Norte.

Nessa conjuntura, as cidades satélites surgem com o intuito de abrigar os excluídos do centro administrativo, o Gama, cidade localizada a cerca de 30 Km da região central de Brasília nasce no contexto de periferia satélite:

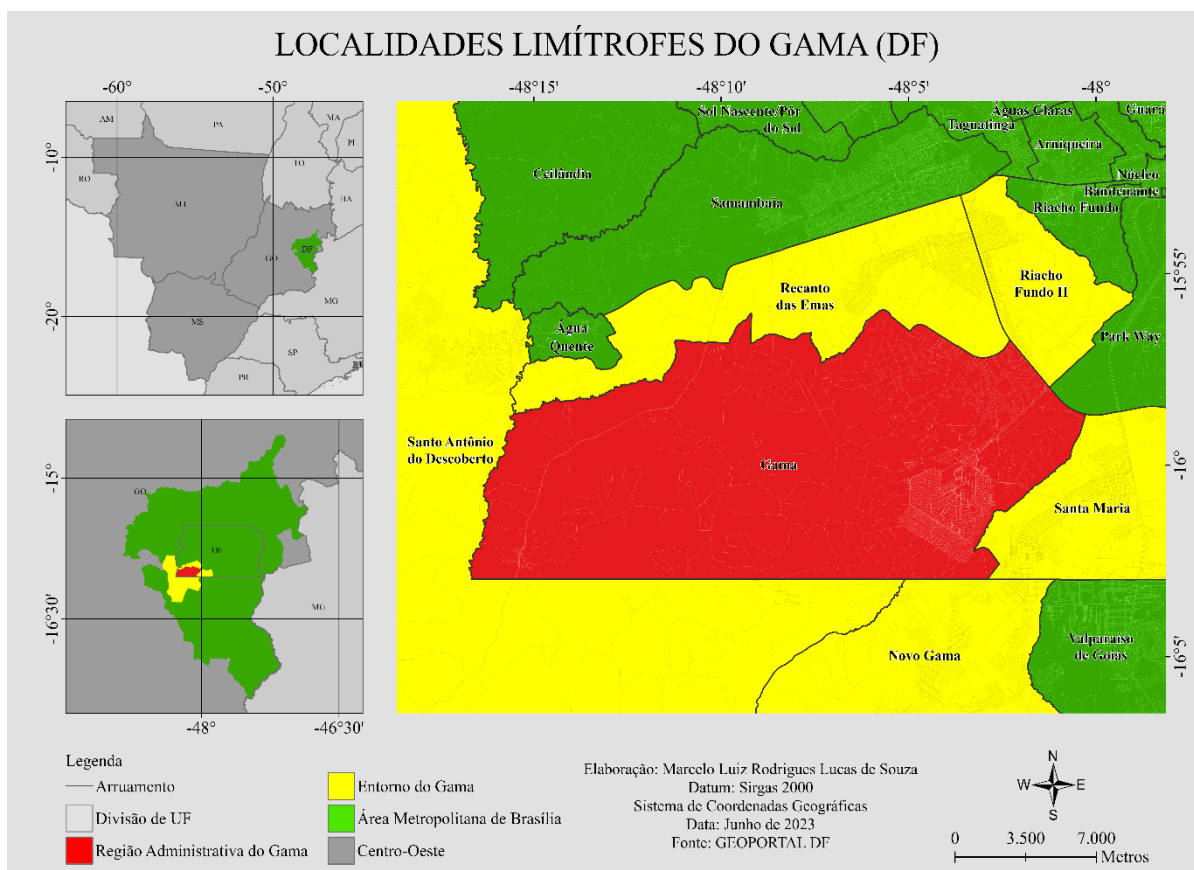
É falacioso pensar que as cidades satélites se opõem ao Plano Piloto, como uma paisagem dual, dicotomizada. Elas não poderiam existir sem o Plano, e é para mantê-lo que elas existem. Juntos formam a unidade da cidade segmentada em classes. (Ferreira; Penna, 1996, p.195).

O Gama é inaugurado em 12 de outubro de 1960 com uma composição de operários de acampamentos de obras, a cidade emerge com a intenção de propiciar habitação aos setores mais pobres da Capital Federal (Peluso; Oliveira, 2006), sua localização longe do anel central é absolutamente intencional e,

Consequentemente sua população passou a enfrentar um processo contínuo de mobilidade espacial, que provou a expulsão de famílias para as cidades satélites ainda mais distantes e mal equipadas ou mesmo para fora do Distrito Federal (Gouvêa, 2010, p.96).

A Região Administrativa II (Figura 1), situa-se no extremo sudoeste do quadrilátero do Distrito Federal a cerca de 30 km de Brasília, conta com uma população urbana aproximada de 137.331 habitantes (CODEPLAN,2021a) e é dividida em 6 (seis) setores: Norte, Sul, Leste, Oeste, Central e de Indústria (Distrito Federal, 2023).

**Figura 1 - Gama-DF e localidades limítrofes**



Fonte: Concebido pelo autor e elaborado por Marcelo Luiz Rodrigues Lucas de Souza (2023)

O Gama, assim como as demais cidades satélites, surge em um processo de segregação espacial, desde a construção da capital, conforme leciona Gouvêa:

Além da discrepância entre a condição de moradia dos trabalhadores e dos técnicos graduados e políticos, observa-se a clara intenção de construir o Plano Piloto para abrigar os funcionários mais graduados do governo, e as cidades satélites, de padrão inferior, para servir de moradia para o restante da população, ficando patente, desde o início, a política discriminatória, apesar dos discursos em contrário (2010, p.91).

Peluso e Oliveira (2006) atestam que este fenômeno não é novo na capital, que apesar de jovem, conta com atividades de segregação populacional e seletividade espacial desde a sua formação.

Há de se lembrar da década de 1970, “as carentes cidades-satélites representavam a segregação espacial dos mais pobres, aumentando a periferia antes de as áreas centrais terem atingido entre 500 mil a 700 mil moradores” (Peluso; Oliveira, 2006, p.53).

Ainda neste sentido, Gonzales entende:

Na realidade, as áreas residenciais do Distrito Federal cresceram e se reestruturaram à revelia das intenções iniciais de seu projeto urbanístico, demonstrando que o espaço urbano não é algo disciplinado segundo as

necessidades ideais da coletividade humana, senão que está subordinado a outras instâncias que organizam as classes sociais no espaço físico, sobrepondo-se às concepções antropológicas (2010, p.119).

Infere-se de todo o exposto, que as cidades-satélites foram constituídas em uma posição secundária para abastecer o centro, “enquanto as desequipadas cidades-satélites são o lugar de moradia da classe assalariada periférica, o Plano Piloto sobe de importância e mantém a oferta de empregos” (Paviani, 2010, p.89).

Embora o Gama seja afastado da região central, é importante ressaltar seu poder de concentrar alguns serviços, sua infraestrutura relativamente desenvolvida com comércios, hospitais, escolas e uma população economicamente ativa, cria uma sensação de localidade não periférica, apesar de existirem setores mais carentes dentro da própria região administrativa.

À vista disso, o Gama assume um papel de centralidade? Conceitualmente, concentração e centralização são concepções de expansão urbana distintas, destarte, leciona Frazão: “a expansão urbana pode ocorrer de duas maneiras: pela concentração (de pessoas e/ou de atividades) ou pela centralização (delineada pela especialização funcional em articulação hierárquica com o espaço)” (2009, p.113).

Logo, Frazão reforça que o Gama não é uma centralidade no Distrito Federal, “o Gama não apresentou a característica necessária para isso: a especialização funcional” (2009, p.115), que por sua vez, trata-se de “especificação de uma atividade ou rede de atividades no mesmo espaço” (2009, p.36).

O Gama depende da região central (Plano Piloto) para o desenvolvimento de atividades comerciais e da geração de empregos, principalmente quando cerca de 42% da população do DF exerce sua atividade laboral no Plano Piloto e apenas 2,9% no Gama, conforme dados da Pesquisa Distrital por Amostras de Domicílios Distrito Federal (CODEPLAN, 2021b).

A percepção sobre o que Brasília representa é ambígua e depende do ponto de vista de quem fala: “Os moradores das localidades limítrofes ao DF (Entorno) consideram Brasília como todo o território do DF. Aqueles que vivem nas Cidades Satélites percebem de modo muito claro uma distinção entre Brasília e as satélites” (Leite, 2012, p.48). Essa abordagem é fruto de uma identidade urbana fragmentada, conforme leciona Gonçalves:

Em crescente processo de fragmentação, as cidades tornam-se, cada vez mais, obrigadas a lidar com as dificuldades do cosmopolitismo. Grupos de afinidades se territorializam, organizando microidentidades por todo o tecido urbano. [...] Nesse sentido, quanto mais as microidentidades se

fortalecem, mais fraturada fica a identidade urbana (2017, p.19).

Com o Gama não poderia ser diferente, a cidade tem atuado de forma recorrente “como polo econômico e de influência de municípios e localidades da periferia metropolitana de Brasília, como Novo Gama, Valparaíso, Cidade Ocidental, Santo Antônio do Descoberto, Céu Azul, Engenho das Lajes e Pedregal” (CODEPLAN, 2021a, p.14), e ao mesmo tempo, serve o setor central do Distrito Federal com mão de obra para atividades laborais.

Do exposto, admite-se a dualidade centro/periferia oriunda da complexa situação urbana de Brasília, o Gama, ao longo do tempo, desenvolveu sua própria estrutura comercial e de serviços. A cidade abriga ainda uma população significativa e possui economia local. Porém, não obstante à centralidade do Gama, o Plano Piloto mantém sua posição de centralidade principal, assim leciona Souza:

A centralidade principal, identificada como Plano Piloto em alguns dados ou como RA Brasília (no caso dos dados das RAIS), mantém sua posição de preponderância como centralidade principal na estrutura urbana do Distrito Federal. Mesmo se destacando apenas no setor da administração pública, há que se lembrar que esta atividade é a que gera maior renda no Distrito Federal, concentrando as atividades de maior importância econômica na cidade (terciário administrativo público), bem como a maior concentração de empregos. (2010, p. 87).

Segundo Trevisan, Amizo e Lemos, temos ainda a constituição de um segundo cinturão periférico que perpassa o quadrilátero do Distrito Federal:

Brasília apresenta sim uma periferia mais ampla que aquela restrita às suas delimitações administrativas e muito mais antiga do que os estudos registram. [...] Diferente das cidades-satélites inseridas no DF, que foram planejadas e empreendidas por políticas e ações do poder público, as cidades de fora tiveram outros caminhos para sua concretude. (2021, p.22).

A partir do exposto supracitado, evidencia-se a necessidade em discutir o conceito de periferia e como o Gama se insere no conceito a partir da dualidade centro/periferia, além disso, identificar e analisar a percepção<sup>1</sup> do sujeito que reside e estuda na cidade, para tal, o ensino de Geografia assume papel fundamental.

Principiando a concepção do Gama como periferia, surgem os seguintes questionamentos: Por que se identificar enquanto sujeito periférico? Como a percepção do estudante na qualidade de periferia interfere em ações práticas capazes de contribuir com a formação dos sujeitos envolvidos na pesquisa? A

---

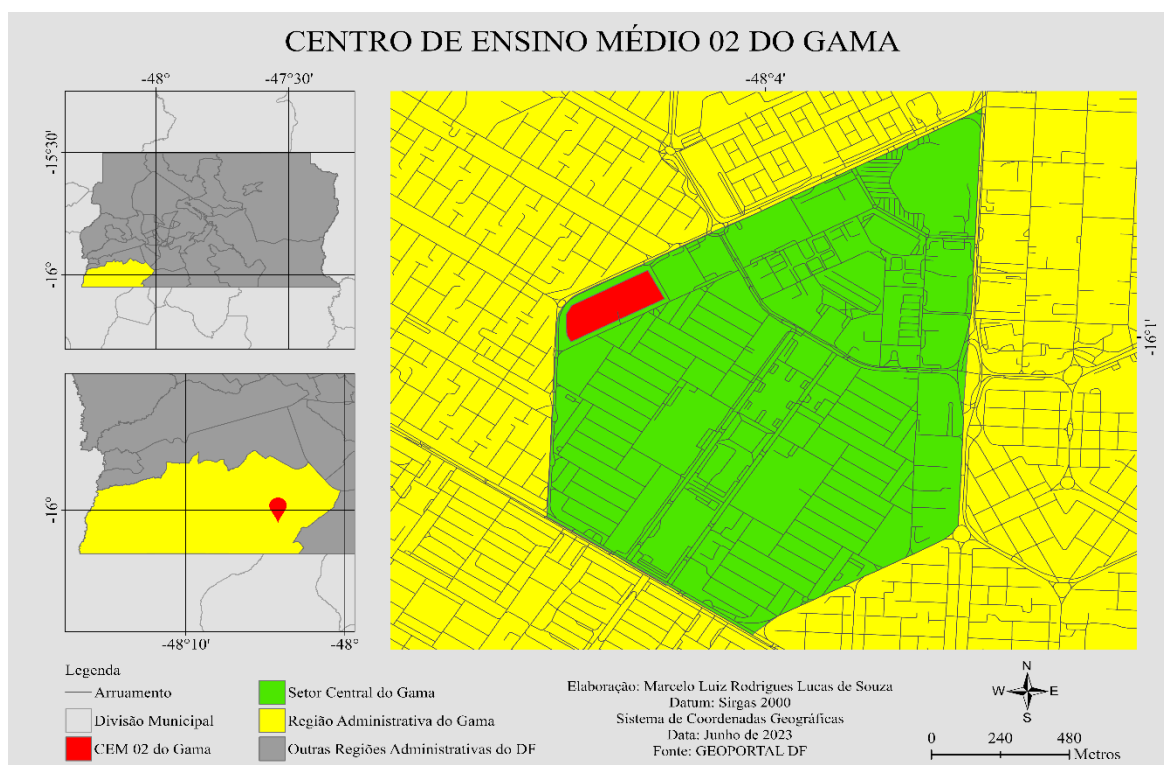
<sup>1</sup> Percepção, conforme abordado por Tuan “Percepção é tanto a resposta dos sentidos aos estímulos externos como a atividade proposital, na qual certos fenômenos são claramente registrados” (2015, p.15).

Geografia escolar pode auxiliar nessa percepção? Como os estudantes do CEM 02 do Gama se reconhecem como sujeitos das periferias habitadas? Quais os sentimentos de pertencimento dos estudantes no que concerne às periferias enquanto lugar de vivência?

Os questionamentos levantados devem ser respondidos ao longo do presente estudo, tendo o Centro de Ensino Médio 02 do Gama como estudo de caso. A escolha de realizar a pesquisa em um espaço de trabalho local, oferece oportunidade única de observar e interagir diretamente com os elementos e atores envolvidos, permitindo coleta de dados mais rica e precisa.

O CEM 02 do Gama conta com 30 salas de aula em uma área total de 34.633m<sup>2</sup>, possui cerca de 2.100 alunos regularmente matriculados no Ensino Médio Regular funcionando em 3 turnos. A escola se localiza no setor central da cidade, conforme demonstrado na figura 2 (Distrito Federal, 2020).

**Figura 2 - Centro de Ensino Médio 02 do Gama**



Fonte: Concebido pelo autor e elaborado por Marcelo Luiz Rodrigues Lucas de Souza (2023).

O fato de a instituição receber alunos de alguns municípios da Área

Metropolitana de Brasília<sup>2</sup> (AMB), especificamente de Valparaíso de Goiás, Cidade Ocidental, Novo Gama e Luziânia, reforça o desafio de suscitar o sentimento de pertencimento à periferia da periferia.

A dinâmica populacional entre os municípios da AMB e o Gama se justificam por uma série de fatores, Silva destaca “a busca por empregos e serviços públicos ligados à saúde e à educação” (2021, p.86). Isto posto, demonstra-se nítida a necessidade de desenvolver a noção de periferia também na AMB, cabendo a escola e, principalmente à ciência geográfica, essa função.

Castro aponta que a noção de entorno se forma “em oposição e conflitos às principais atividades e equipamentos de exercício de direitos e cidadania, que são concentrados em áreas centrais” (2019, p.159), logo, os moradores do Gama e dos municípios goianos limítrofes à RA II que estudam no CEM 02, carecem de práticas pedagógicas atrativas para entender a realidade de suas periferias.

É neste campo que a Geografia escolar pode atuar, sua importância é inegável na tentativa de responder os questionamentos voltados para a realidade do aluno, Serpa invita: “para que os geógrafos se coloquem na posição dos habitantes de um território, para compreender como vivem e produzem/criam espaço” (2021, p.85), para tal, é importante evitar práticas pedagógicas baseadas na memorização e mera reprodução de conhecimento.

No ensino de Geografia, Callai expõe a necessidade em “Reafirmar-se que o específico da Geografia é analisar a sociedade e o mundo a partir da espacialidade dos fenômenos” (2012, p.74). No que se refere ao papel da Geografia na escola, Silva destaca:

[...] o objetivo maior dessa ciência na escola é a promoção do entendimento dos estudantes da realidade, alcançado, especialmente, por meio da análise geográfica mediada pelas principais categorias da Geografia e outros conceitos complementares (2021, p.144).

A necessidade de desenvolver uma metodologia capaz de proporcionar ao discente o protagonismo voltado para a sua realidade, fomenta o presente estudo, para tal, é importante lembrar das palavras de Freire: “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (1996. p.47).

---

<sup>2</sup> A Nota Técnica Nº 1/2014 (CODEPLAN) delimita e fundamenta a existência da Área Metropolitana de Brasília (AMB), além disso, vale ressaltar o entendimento do professor Aldo Paviani (2007), que difere AMB de Entorno no sentido do segundo ser eivado de preconceito socioespacial.

Durante muito tempo, especificamente na década de 1980, a periferia foi carregada de estigma e preconceito, essa visão começou a mudar nos anos 1990 com a publicização do termo a partir da cultura hip-hop (D'Andrea, 2020). Não obstante, a periferia carrega até os tempos atuais o estereótipo da negatividade por estar atrelada à pobreza e problemas sociais. Têm-se por parte do imaginário popular uma região ruim, logo, poucas pessoas se identificam enquanto periféricas.

Quebrar o estigma produzido sobre periferias é uma tarefa complexa que exige ações em várias áreas. É mister apontar a educação como medida essencial na promoção e conscientização sobre periferias, a partir dela, pode-se cultivar entendimento sobre empoderamento, que se configura como um procedimento no qual indivíduos ou comunidades conquistam poder, controle e autonomia sobre suas vidas.

É na escola que essas noções recebem significado, a escola deve buscar um equilíbrio entre atender às necessidades dos educandos e alcançar objetivos educacionais mais amplos. Ademais, ela precisa propiciar os meios para que estes jovens sejam capazes de compreender a sociedade e a realidade em que vivem (Bento,2016).

Diante do exposto, “há necessidade de uma nova forma de ensinar voltada para a realidade do estudante periférico valorizando o local, em todos os seus aspectos [...]” (Lucena, 2022, p.07).

A construção de conhecimento não pode dispensar a aprendizagem que o estudante traz de fora da escola: “A escola deveria reconhecer e valorizar a cultura dos jovens-alunos, no âmbito de suas práticas espaciais e vivências que estão para além do espaço escolar” (Paula; Cavalcanti; Pires, 2016, p.165).

Lucena aponta que o trabalho com o conceito de periferia na sala de aula deve priorizar o protagonismo dos estudantes:

colocando-os como figuras centrais para a análise das periferias, pode configurar-se em meio de propagar conhecimentos e alternativas para o enfrentamento de vulnerabilidades típicas desses locais e para a constituição de um conceito que se aproxime do que é realmente vivido e percebido nesses territórios (2022, p.18).

Suhett entende que os estudos elaborados a partir do olhar da ciência geográfica tem potencial de “agregar à compreensão do fator vizinhança no cotidiano escolar” (2019, p.55).

É importante perceber que a ciência geográfica tem papel primordial no

estudo do território, sendo este, “[...] um produto das relações humanas travadas espacialmente” (Gonçalves; Peluso, 2021, p.126). Logo, compreender e significar o território do discente periférico, gera repercussões profundas na análise de sua identidade, que por sua vez, “é um ato de poder” (Reis, 2006, p.11).

A primeira espacialidade que o jovem conhece é o próprio corpo (Cavalcanti; Chaveiro; Pires, 2015), a partir deste, num ato de externalizar, o aluno passa a conhecer o espaço que o circunda, atuar na fase de conhecimento e reconhecimento do espaço de vivência do discente é uma tarefa que o ensino de geografia deve atuar, constituindo-se como significativo na formação de uma identidade que estará atrelada ao sentimento de pertencimento de um lugar (Nascimento, 2012).

A análise exposta reforça a importância da ciência geográfica na construção do sujeito periférico consciente de sua realidade, demanda que importa a feitura de uma identidade orgulhosa e forte de suas origens. Porém, é primordial uma nova forma de ensinar a fim de evitar uma sucessão de informações dispensáveis, como ressalta Kaercher:

O que predomina, hegemonicamente, na Geografia escolar é uma sucessão de informações sobre os lugares da Terra. Tudo cabe como sendo Geografia. Nós, de fato, falamos de tudo nas aulas, mas paradoxalmente, com muita pouca relação às categorias consideradas basilares à Geografia (espaço, território, região, paisagem, lugar, etc). Afinal, porque tais assuntos (países, continentes, povos, com suas características naturais e econômicas) são Geografia? Parece que não carecemos justificar porque isso é Geografia, pelo simples fato de que falamos de lugares, de espaços. (2007, p. 28).

As práticas pedagógicas da Geografia escolar tornam-se imprescindíveis para que os discentes se sintam pertencentes à região em que habitam. Além disso, a aproximação da disciplina com o estudante permite a constituição de uma cultura de pertencimento e empatia à volta de questões de justiça social e promoção de mudanças positivas na sociedade periférica.

Neste sentido, o presente estudo justifica-se diante da necessidade de valorizar o ensino de Geografia como prática essencial no combate às vulnerabilidades presentes no espaço periférico, tendo a ciência geográfica o arcabouço conceitual e científico necessário para o enfrentamento das desigualdades e promoção do pertencimento.

Além disso, a produção do sujeito passa pela escola, quando ela se situa no espaço periférico e seus integrantes fazem parte da periferia, a mera transposição



de conteúdo em ritmo de cópia e cola não são suficientes para produzir uma percepção crítica da realidade a qual os discentes estão inseridos.

Portando, a relevância do estudo em tela é respaldada pela oportunidade de ampliar a percepção dos estudantes do CEM 02 do Gama por meio de abordagens pedagógicas em Geografia, visando promover a formação de cidadãos conscientes de suas responsabilidades enquanto integrantes de comunidades periféricas.

É notório que a Geografia escolar sozinha não é capaz de gerar toda a mudança necessária que a região periférica necessita, porém, abrir mão de sua expertise, “[...] é colaborar para a manutenção das desigualdades e segregação socioespacial presentes nesse espaço urbano estudado” (Lucena, 2022, p.9).

### 1.1 Objetivos da pesquisa

- Objetivo Geral

O presente trabalho tem como objetivo principal compreender como as práticas pedagógicas em Geografia contribuem para a formação do conceito de periferia a partir do CEM 02 do Gama-DF.

- Objetivos Específicos

- a) Avaliar como a compreensão dos conceitos de periferia e identidade contribuem para que o estudante perceba o papel da escola na produção do sujeito;
- b) Compreender a percepção dos estudantes do CEM 02 do Gama em relação à dinâmica e aos desafios da periferia.
- c) Produzir e aplicar uma Sequência Didática a partir das percepções dos estudantes envolvidos no que condiz às “minhas periferias”.

### 1.2 Metodologia

A presente pesquisa adotou o método dialético, busca-se com essa abordagem, compreender as tensões e contradições inerentes às periferias e como elas moldam a vida dos estudantes, e como a escola, em especial o ensino de Geografia, pode auxiliar na percepção do espaço periférico.

Marconi aponta que o método dialético “penetra o mundo dos fenômenos através da sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade” (2022, p.108). Em suma, o método dialético permite explorar o mundo dos fenômenos periféricos observando suas interações, contradições internas e mudanças.

Gil destaca que o referido método pode ser entendido como “um método de interpretação da realidade” (2008, p.13), compreender periferia e suas nuances na formação de uma consciência periférica é totalmente voltada para essa interpretação de realidade, fator que justifica o método de abordagem como dialético.

Ainda sobre a dialética, Gil preconiza:

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma (2008, p.14).

Sposito entende que os trabalhos que operam sob do método dialético “se caracterizam por ser mais críticos da realidade por sua concretude e pelo fato de se mostrarem as contradições existentes no objeto pesquisa” (2004, p.46).

Da narrativa, infere-se que a adoção da presente abordagem tenciona constituir uma percepção de periferia, além de fortalecer no estudante a possibilidade de construir uma identidade a partir do seu espaço de vivência, sendo este, vivido e percebido de diferentes formas a partir da análise de quem vê (Lencioni, 2003).

Quanto a tipologia, adotou-se especialmente a qualitativa, Leite, aponta que “a pesquisa qualitativa possui o poder de analisar os fenômenos com considerações de contexto” (2008, p.100), logo, viabiliza uma avaliação mais precisa e rica da constituição periférica, pois reconhece que ela não ocorre de forma isolada, mas moldada por fatores externos, como a escola.

Avaliar a reflexão do estudante e seu posicionamento perante a periferia, assim como as especificidades que as relações sociais desenvolvidas na RA do Gama demandam, exigem uma análise qualitativa na intenção de aprofundar o estudo das dinâmicas sociais e culturais. Ademais, permite uma resposta eficiente na análise do vivido e compartilhado, conforme leciona Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes (2013, p.21).

Em que pese a adoção da tipologia qualitativa, nada impede que análises quantitativas estejam presentes na pesquisa. Afinal, não existe relação de oposição entre as abordagens. Nesse estudo, utiliza-se a abordagem quantitativa para a aplicação dos questionários e a abordagem qualitativa para compreender a experiência sob o ponto de vista dos discentes.

Os sujeitos da pesquisa são discentes do Centro de Ensino Médio 02 do Gama, residentes tanto da RA-II quanto da AMB, especificamente do Valparaíso, Novo Gama, Cidade Ocidental e Luziânia.

Para atingir o primeiro objetivo específico da pesquisa, foi realizada revisão bibliográfica que sustentou uma epistemologia sobre ensino de geografia, periferia e identidade, ressalta-se a importância deste procedimento que segundo Marconi se trata de “citação as principais contribuições da pesquisa realizada, demonstrar contradições ou reafirmar comportamentos e atitudes” (2022, p.113).

A fim de cumprir o segundo objetivo específico da pesquisa, foi aplicado um questionário diagnóstico (Apêndice A) via plataforma Google Sala de Aula, seguido de uma caminhada pedagógica virtual (figura 3) do CEM 02 até a Coordenação Regional de Ensino do Gama (CRE), a pretensão foi de conhecer a percepção que os discentes do CEM 02 do Gama possuem em relação à periferia e caracterizar o público em estudo.

**Figura 3 - Trajeto CEM 02 - CRE Gama**



Fonte: Concebido pelo autor e elaborado por Marcelo de Souza (2023)

Para execução das intervenções pedagógicas planejadas, definiu-se por público alvo duas turmas da 2ª série do ensino médio, totalizando cerca de 70 (setenta) discentes. O critério de escolha dos participantes da pesquisa foi baseado no interesse dos estudantes em se inscrever nas turmas de Trilha Pedagógica de Multimídia, componente dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio (NEM).

Por fim, para alcançar o terceiro objetivo específico da pesquisa, será aplicada Sequência Didática (SD), que por sua vez, é definido por Oliveira como:

um procedimento para sistematização do processo ensino-aprendizagem, sendo de fundamental importância a efetiva participação dos alunos. Essa participação vai desde o planejamento inicial informando aos alunos o real objetivo da realização da sequência didática no contexto da sala de aula, até o final da sequência para *avaliar* e informar os resultados (2013, p.40).

Optou-se pela sequência didática pois é possível melhorar a qualidade do ensino, tornando-o mais eficaz, envolvente e significativo para os alunos, das várias vantagens da SD, podemos citar a organização do ensino, desenvolvimento de habilidades, inclusão e diversidade, aprendizagem autônoma, avaliação formativa, melhoria na retenção de conteúdo e participação ativa.

Com a intenção de estimular o raciocínio geográfico, as contribuições do

socioconstrutivismo serão norteadoras das intervenções pedagógicas, a referida perspectiva aduz:

Uma concepção socioconstrutivista entende o processo de conhecimento que ocorre no ensino como uma construção que envolve o aluno (sujeito) e o saber escolar (objeto), na qual ambos são ativos e estão em interação. Sendo assim, uma ação didática importante a ser desencadeada no ensino com vistas à construção de conceitos são as atividades dos alunos. (Cavalcanti, 2015, p.145).

Vale destacar o conceito de raciocínio geográfico, que segundo Castellar e Paula, consiste na “conexão entre os campos de conhecimento do pensamento espacial, somados ao estatuto epistemológico da Geografia, é o que reúne essa complexidade de relações que entendemos como raciocínio geográfico” (2020, p.299).

Ainda que haja divergências de fundo epistêmico entre a perspectiva socioconstrutivista e a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), elementos da didática sugerida por Gasparin serão utilizados na construção da intervenção. Vale destacar, que o referido autor aponta três características desafiadoras da PHC:

1) nova maneira de planejar as atividades docentes-discentes; 2) novo processo de estudo por parte do professor, pois todo o conteúdo a ser trabalhado deve ser visto de uma perspectiva totalmente diferente da tradicional; 3) novo método de trabalho docente-discente, que tem como base o processo dialético: prática-teoria-prática (2012, p.10).

A relação entre o socioconstrutivismo e a PHC não é necessariamente de oposição, mas sim de diferentes ênfases e abordagens. Ambas têm como objetivo promover uma aprendizagem mais significativa, crítica e engajada, mas enfatizam aspectos distintos do processo educacional.

A organização da sequência didática, tem os tempos organizados em uma perspectiva de Gasparin (2012), mas a expectativa é analisar em que medida o raciocínio geográfico é desenvolvido tendo a aprendizagem como alvo da construção de conhecimento (Cavalcanti, 2015).

Assim, com a finalidade de colocar em prática a didática apresentada, as intervenções encontram-se organizadas em sequência didática composta por 8 (oito) aulas de 50 (cinquenta) minutos, com dois encontros semanais (aulas duplas), expresso no plano de ação abaixo (quadro 1). Ressalta-se, que as aulas regulares dos alunos na Trilha de Multimídia serão utilizadas na execução da pesquisa.

**Quadro 1 - Plano de Ação**

PLANO DE AÇÃO					
Aulas	Conteúdos	Objetivos	Procedimentos	Recursos	Resultados esperados
1 e 2 - Conhecimento prévio e contextualiza o	Periferi a	CHSA73F G	Questionário Inicial (Diagnóstico);  Caminhada pedagógica até a CRE GAMA;  Perguntas norteadoras para introdução e debate;  Apresentação das notícias sobre periferias;  Curiosidades das periferias.	Caderno e caneta.  Notícias e reportagens impressas.  Computador e Datashow.	Espera-se a aula resulte em uma maior conscientização dos alunos sobre as dinâmicas sociais presentes nas periferias, além disso, que participem ativamente em discussões sobre questões relacionadas às periferias, compartilhando perspectivas e experiências.
3 e 4 – Problematiza o e conceitua ção	Periferia;  Identidade;  Lugar, Paisagem e Território.	CHSA73F G;  CHSA13F G	Identificação de problemas com perguntas norteadoras;  Apresentação do clipe da música “Vida Loka (parte 2)”, em seguida, relacionar os conteúdos com a realidade;  Com auxílio do <i>data show</i> e do software <i>Google Earth</i> (Google, 2023), apresentar as semelhanças e diferenças da ocupação do espaço, associando a prática com a teoria.	Quadro branco e pincel;  Computador e Internet;  Projeter;  Software <i>Google Earth</i> (Google,2023);  Letra de música;  Aparelho de som.	Compreensão conceitual;  Identificação de estereótipos;  Análise de crítica de causas e efeitos;  Reflexão sobre possíveis soluções;
4 e 5 – Investigação	Periferia  Imagem e Geografia	CHSA73F G;  CHSA13F G	Exposição de imagens do Gama, Santa Maria, Valparaíso de Goiás, Novo Gama e Cidade Ocidental;  Importância das imagens na construção do conhecimento geográfico;	Quadro branco e pincel;  Computador e internet;  Projeter.	Sensibilização visual;  Análise e interpretação;  Conexão com conteúdo teórico;  Reflexão sobre estereótipos;

			Atividade interventiva: registrar um ponto da sua periferia com foto, seguindo critérios de título, texto geográfico, data e localização;		Incentivo à criatividade.
7 e 8 – Conclusão e socialização	Periferia	CHSA73F G;  CHSA13F G;  CHSA08F G.	Aula no auditório Célio Ferreira, exposição das fotografias;  Apresentação da foto e contexto;  Seleção dos alunos para questionário aberto.  Questionário Final;  Questionário aberto.	Auditório Célio Ferreira;  Computador e internet;  Projetor;  Barbante, cartolina e fita.	Desenvolvimento do raciocínio geográfico;  Reflexão crítica;  Conexão com o conteúdo teórico;  Criação de conexões pessoais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

O produto final da sequência didática será o *E-book* intitulado: “Minha periferia, a percepção dos discentes do CEM 02 do Gama”, seguindo as seguintes etapas para a construção:

**Quadro 2 -Etapas para a construção do *E-book***

<b>Etapa</b>	<b>Procedimento</b>
1- Definição do tema	Periferia.
2- Pesquisa e coleta de informações	Registro fotográfico dos discentes e produção do texto geográfico.
3- Organização dos conteúdos	Estruturação de maneira lógica e sequencial; Divisão do E-book em seções.
4- Revisão e edição	Erros gramaticais, ortográficos e de formatação.
5- Formatação	Formato do arquivo adequado para <i>E-book</i> (PDF, EPUB).
6- Criação da capa	Desenvolvido por aluno do projeto.
7- Revisão final,	Certificar que todas as informações estejam precisas e que o <i>E-book</i> atenda aos requisitos do projeto.
8- Entrega ou Publicação	Compartilhamento <i>online</i> .

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)



## 2. A PERIFERIA COMO TERRITÓRIO, LUGAR, PAISAGEM E IDENTIDADE

O espaço é um dos conceitos mais importantes da ciência geográfica, muito além de uma porção da superfície terrestre centro da atividade humana, sua definição é constituída por homens, instituições, meio ecológico, estruturas e firmas, como marca Milton Santos (2020). Quando este espaço carece de atenção por parte do poder público, manifesta-se a periferia no cerne da questão.

D'Andrea afirma que por muito tempo a periferia foi conceituada como “um território geográfico cujas principais características eram pobreza, precariedade e distância em relação ao centro” (2020, p.20). O autor reforça que a partir da década de 1990, com a apropriação do termo por parte de representações culturais como o Rap, a aceitação e reconhecimento enquanto sujeito periférico passa a existir, apresentando uma nova roupagem conceitual:

A periferia, mais que uma localização geográfica, passou a representar também um local de enunciação – organizando o repertório de percepções e respostas que marcavam as contradições de classe e a precarização do mundo de trabalho e passaram a enfatizar aspectos raciais e urbanos (Kopper; Richmond, 2020, p.13).

Lucena (2022), apresenta periferia como espaço de luta, resistência e trabalho, enquanto Raimundo entende que através da cultura e da arte, o conceito de periferia ganha outra roupagem:

as periferias como lugares nos quais, a *práxis* política e a valorização da cotidianidade recriam possibilidades reais de construção do possível que muda as trajetórias de vida não somente dos protagonistas dos movimentos sociais e culturais, como dos outros moradores (2017, p.28).

A fim de desmistificar o conceito de periferia baseado apenas em uma lógica locacional, Burgos preconiza que a partir da década de 1980, com o aumento massivo do uso de automóveis, crescimento da violência e da desconcentração industrial, a população dos centros urbanos passa a habitar condomínios cada vez mais afastados, assim, “é possível ainda afirmar que, cada vez mais, a “periferia usa o centro”. (2008, p.31).

Ainda no campo conceitual, Serpa apresenta periferia como “áreas com infraestrutura e equipamentos de serviços deficientes, sendo essencialmente o *locus* da reprodução socioespacial da população de baixa renda” (2002, p.161).

O fato é, a roupagem que o termo periferia adquiriu é bastante extensa, isso se deve a diversidade presente nos espaços periféricos, assim, ressalta Tartaglia:

“As periferias estão repletas de vida nas quais os conhecimentos gerados se apresentam atualmente como alternativas ecológicas e sociais ao modelo devastador de economia e arranjos geopolíticos hegemônico no mundo atual” (2021, p.12).

Para Castellar, ao estudar a cidade a partir da ótica do discente, o professor contribui na articulação e estruturação dos conceitos analisados em uma rede de significados:

O estudo da cidade contribui na formação dos conceitos de identidade e de lugar, expressos de diferentes formas: na consciência de que somos sujeitos da história; nas relações com lugares vividos (incluindo as relações de produção); nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identificação e comparação entre valores e períodos que explicam a nossa identidade cultural (2022, p.124)

Cavalcanti, aponta a importância das categorias território, lugar e paisagem na compreensão das cidades e, conseqüentemente, das periferias:

A paisagem urbana expressa, em suas formas materializadas, as relações sociais ali desenvolvidas, as pessoas, os edifícios, as ruas, as áreas verdes e a vida social. [...] os lugares na cidade são constituídos nas relações cotidianas, familiares, de vizinhança, de trabalho. [...] Os territórios são pedaços da cidade apropriados para que as práticas espaciais de determinados grupos se realizem, para que os lugares se configurem, a depender das relações de poder estabelecidas, sejam essas relações democráticas ou não, permanentes ou não (2015, p.22).

De fato, as categorias de análise essenciais da ciência geográfica fornecem estrutura conceitual valiosa para os estudos das periferias, permitindo exame abrangente das dimensões sociais, culturais, econômicas e espaciais das áreas urbanas. Elas ajudam a revelar a complexidade das experiências nas periferias e a mapear os desafios e oportunidades que enfrentam.

Para uma compreensão significativa do ensino, é crucial não apenas considerar o território, lugar e paisagem de forma puramente conceitual, mas também aprender a periferia como um ponto de partida, pois é a partir dela que a educação ganha relevância.

## 2.1 A periferia como território

Objetivando entender as relações entre o espaço e a sociedade, a Geografia tem no território um conceito consolidado, trata-se de “um espaço definido e delimitado por e a partir das relações de poder” (Sousa, 2000, p.78).

Cavalcanti, aduz que os territórios possuem características permanentes ou flexíveis: “o território brasileiro pertence “permanentemente” aos brasileiros; um camelô apropria-se de uma esquina fazendo dele seu território temporário de trabalho” (2019, p.133).

Infere-se do exposto, que o território além de delimitar o espaço a partir das relações de poder, possui dualidade de permanência e flexibilidade baseada na necessidade específica do grupo que se apropria do espaço.

Apesar da polissemia que o conceito carrega, Haesbaert aponta proposta estimulante na construção do conceito de território:

Uma das propostas mais interessantes é aquela que coloca a possibilidade, hoje, da construção de territórios no e pelo movimento, “territórios-rede” descontínuos e sobrepostos, superando em parte a lógica político-territorial zonal mais exclusivista do mundo moderno (2004, p.97).

Compreender a periferia como um território é indispensável na análise dos sujeitos que aí habitam. A periferia não é só uma área geográfica, mas um espaço de ações políticas, culturais e sociais, a periferia vai além dos limites físicos, ela é moldada por atores públicos, pelo mercado, pela exclusão e pela resistência.

A ocupação do espaço pelas periferias não se dá de forma pacífica ou mesmo em contextos igualitários, o sistema econômico vigente, cede ao mercado na constituição de um território urbano, assim preconiza Lencioni:

A produção do espaço urbano assume o centro do processo de acumulação capitalista, emergindo da condição secundária para a de protagonista principal. Isso se deve porque, na sociedade moderna, a produção de riqueza tem na valorização imobiliária uma estratégia que dá novo fôlego à reprodução do capital (2017, p.179).

Logo, as periferias se apropriam do espaço em um contexto de desigualdade, seja estrutural ou social, a carência de infraestrutura e serviços, fazem do espaço um campo de lutas e resistência.

A expansão urbana desigual, impulsionada pela especulação imobiliária e lucro, leva ao crescimento desigual das cidades, com as áreas periféricas sendo preteridas a investimentos e planejamento urbano.

O fato é que mesmo em condições segregadoras, as periferias se apropriam dos territórios de diversas formas, dentre elas, com ações políticas e culturais que se estabelecem nos espaços, neste sentido, instrui Raimundo:

Compreender as relações estabelecidas entre cultura e política através do estudo da atuação de coletivos que para além das atividades desenvolvidas, articulam-se politicamente na periferia e na cidade, pede uma reflexão sobre a formação territorial, que necessariamente passa por

uma reflexão pelo território (2017, p.58).

A periferia manifesta poder, essa concepção converge com a noção de território apontada por Serpa (2016) como espaço de posse e domínio. Haesbaert (2004) também faz alusão ao poder de dominação e apropriação do território, logo, a periferia ocupa e conquista o espaço, transforma a necessidade de ocupação em poder.

Mas que poder é esse emanado pela periferia? Andrade responde à questão: “deve-se ligar sempre a ideia de território à ideia de poder, quer se faça referência ao poder público, estatal, quer ao poder das grandes empresas que estendem seus tentáculos por grandes áreas territoriais, ignorando as fronteiras políticas.” (2004, p.19).

De fato, o poder público está nas periferias, mas é necessário identificar suas limitações: “é preciso localizar as insuficiências e disfunções do serviço disponibilizado para a maioria da população por meio dos serviços de saúde, educação, assistência social, segurança pública etc.” (Duarte, 2014, p.04).

Mas como são essas relações de poder no Gama-DF e demais periferias que os alunos vivem? A resposta pode variar significativamente, mas geralmente incluem aspectos sociais, econômicos e políticos.

Sobretudo, a educação e a conscientização podem materializar o poder exercido pela periferia no território, trata-se de ferramenta poderosa, que capacita moradores a entenderem seus direitos e a influenciar as políticas locais, a exemplo temos grêmios estudantis, movimentos de base e organizações não governamentais.

Tendo o território como elemento basilar da ciência geográfica, a professora Cavalcanti (2019) aponta alguns questionamentos: como o conceito de território pode ser aplicado ao ensino? Como a ciência geográfica pode aprofundar a análise do território? As problemáticas suscitadas, reforçam a necessidade em apresentar território envolto de periferia em uma perspectiva factível e próxima a realidade do discente.

A periferia como território permite conhecer o sujeito que aí habita. Neste sentido, Raimundo reforça: “conhecer o território é, inicialmente, conhecer a si mesmo, nas partes e no todo. Em segundo lugar, conhecer o território é conhecer o outro” (2017, p.65). Periferia deve ser entendida como território de vivências e

experiências marcadas por desigualdades socioespaciais e resistência popular.

Em que pese toda roupagem teórica envolvendo periferia e território, um ponto fundamental no debate diz respeito ao aluno e o ensino de Geografia: como é possível abordar um conceito tão abrangente na história da ciência geográfica, como território, e estabelecer conexões com a periferia? Para responder o questionamento, recorre-se ao trabalho de Cavalcanti:

Trabalhar com os alunos na construção de um conceito de território como um campo de forças, envolvendo relações de poder, é trabalhar a delimitação de territórios na própria sala de aula, no lugar de vivência do aluno, nos lugares por ele percebidos (mais próximos – não fisicamente – do aluno); é trabalhar elementos desse conceito – territorialidade, nós, redes, tessitura, fronteira, limites, continuidade, descontinuidade, superposição de poderes, domínio material e não material no âmbito vivido pelo aluno (2013, p.110)

Com base na delimitação dos territórios, especialmente considerando as residências dos estudantes, é viável criar representações deles em relação às regiões periféricas, possibilitando, na análise de Cavalcanti: “ampliar o conceito de território pra a compreensão de sua construção nas diferentes escalas das relações de poder [...]” (2013, p.111).

## 2.2 A periferia como lugar

A análise do conceito geográfico de lugar é discutida sob diversas perspectivas, em especial, pela humanística e crítica. Em que pese a importância do estudo das diversas óticas do conceito, optou-se por não subdividir as linhas de pensamento, pois não é a intenção principal do estudo.

A roupagem conceitual de lugar é vasta, Cavalcanti esclarece que é necessária a compressão de alguns elementos para se chegar a uma concepção de lugar, compreensão essa que vai além do espaço vivido:

Para a formação do conceito de Lugar, ultrapassando esse nível de manifestação, são necessários: a reflexão sobre os lugares da prática corrente, o desenvolvimento das habilidades de orientação, de localização, de representação e o conhecimento de elementos de outros lugares (2019, p.169).

Bento, apresenta lugar como “uma dimensão da realidade, que se consolida como tal a partir de sua relação dialética com os demais conceitos e categorias geográficas” (2016, p. 156).

Ainda no campo conceitual, Carlos enfatiza que:

O lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante - identidade - lugar. A cidade, por exemplo, produz-se e revela-se no plano da vida e do indivíduo. Este plano é aquele do local. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo. (2007, p.17)

Corroborando com a referida autora, é notório que a periferia enquanto lugar não se limita apenas às suas características físicas, mas também engloba elementos culturais, históricos e sociais que contribuem para a experiência e identidade de quem habita estes espaços, afinal, “Os lugares são construções humanas. São o espaço geográfico sendo dotado de sentido” (Gonçalves; Peluso, 2022, p.215).

Santos, apresenta lugar sob uma ótica mundial, não sendo suficiente a análise localista, pois os lugares estão conectados:

O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (2006, p.218).

Corroborando com a análise do referido autor, Azevedo e Olanda, entendem que o conceito de lugar “permite-nos conhecer a mundialidade por meio das concretizações que se efetivam no local, levando em conta os aspectos hegemônicos e de resistências culturais” (2018, p.154).

O lugar enquanto periferia, propicia uma compreensão do contexto local das regiões periféricas experimentando as vidas diárias e concedendo voz às comunidades.

Periferia e lugar “tem a ver com amor, compromisso e senso de responsabilidade” (Serpa, 2021, p.65). Assim, o sujeito cria a noção de lugar a partir de suas experiências vividas. (Tuan, 2015).

A periferia como lugar sofre uma tentativa de homogeneização das experiências por parte da metrópole, por esta razão, Serpa aduz: “a metrópole parece negar os lugares, sobrepondo valores e conteúdos hegemônicos às experiências enraizadas na vida cotidiana de cada lugar” (2021, p.81).

Seguindo essa lógica, Callai (2017) aponta que lugares que expulsam as pessoas são cada vez mais frequentes, perder essa identidade é preocupante, tendo em vista que o conceito de lugar parte de uma lógica de pertencimento, além disso, “o aprendizado de lugar ocorre, portanto, nos contatos, nos espaços

conhecidos, na possibilidade de intervir” (Bento, 2016, p.146).

“Mas o bairro, e a periferia não se constitui apenas de desencontros e de exclusões. São também lugares de realização pessoal e social” (Duarte, 2014, p.06). Essa definição descarta apenas a periferia como lugar de carências, mas aporta o espaço de laços e reconhecimento.

Diante o exposto, surge o questionamento: afinal, qual o lugar da periferia? Raimundo sugere que a periferia:

supere o lugar de consumidor e avance para a conquista do lugar de criação não somente no campo da produção cultural, como também de políticas públicas, especialmente aquelas que garantam, no âmbito dos Direitos Humanos, o pleno gozo do Direito à Cultura (2017, p.147).

O lugar da periferia está relacionado ao espaço social e cultural na construção de identidades coletivas e no compartilhamento de experiências que moldam o sentido do próprio lugar. O lugar da periferia está no espaço político, incluindo sua capacidade de participação e organização nas decisões que afetam seu cotidiano.

Sintetizando, o lugar das periferias não é estático, afinal, cada periferia possui características próprias, Santos leciona: “Cada lugar é, à sua maneira, o mundo [...] Mas também, cada lugar, irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais” (2006, p.213).

Como o aluno da periferia deve se apropriar do conceito de lugar de forma produtiva? Diante das várias perspectivas teóricas que o conceito carrega, Cavalcanti entende que a humanística é a ideal: “Certamente, os elementos do conceito de lugar levantados pela perspectiva humanística são relevantes para seu tratamento no ensino (2013, p.92).

Na abordagem humanística, o lugar é o espaço que se torna conhecido para a pessoa, é o espaço onde experiências e vivências ocorrem, o sentimento e afetividade estão sempre presentes, assim, enfatiza Tuan: “O lugar pode adquirir profundo significado para o adulto mediante o contínuo acréscimo de sentimento ao longo dos anos” (2015, p.45).

Entretanto, é importante aludir que o espaço e lugar são conceitos distintos, Tuan distingue: “se pensarmos no espaço como algo que permite movimento, então lugar é a pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar” (2015, p.13).

Para o aluno não é diferente, a afetividade marca o lugar, no campo das

periferias, isso se torna mais significativo em decorrência das misturas de sentimentos positivos ou negativos inerentes ao seu espaço, assim, enfatiza Cavalcanti:

A análise da pesquisa com os alunos confirma a presença da afetividade no seu conceito de lugar [...] São, portanto, as relações pessoais, a experiência afetiva que dão significados aos lugares, positivos ou negativos. Os lugares são, portanto, “recortados afetivamente” (2013, p.93).

Bento aponta que para conhecer o lugar “o jovem precisa conhecer o seu município, andar pelas ruas, viver sua cidade e estabelecer relações do seu bairro com ela” (2016, p.145).

É importante que o aluno não conheça apenas o lugar superficialmente, mas que entenda as lógicas dos eventos que ocorrem no cotidiano, assim, Nascimento ensina:

É a partir desse entendimento que os indivíduos tornam-se sujeitos sociais ativos capazes de transformações sociais. Para isso, torna-se tarefa primordial do ensino de Geografia: propor situações de aprendizagem em que essa visão complexa se construa ao longo da escolaridade (2012, p.39)

A visão complexa exposta pela autora, faz menção ao estudo envolvendo uma totalidade, o estudo do lugar não pode ser reduzido apenas ao local, é importante que o ensino de Geografia seja capaz de apresentar o local em consonância com o contexto global.

Decerto: “Independentemente do “lugar” geográfico em que os periferizados se encontrem, o essencial é enfrentar o desafio de desmontar as estruturas que mantêm a pobreza” (Paviani,1998, p.183).

Em consonância com o professor Paviani (1998), Paula aponta que essas estruturas que mantêm a pobreza vão muito além do local de moradia:

Compreende-se que a segregação urbana inclui também os aspectos ligados à acessibilidade aos diversos lugares da cidade e ao usufruto que se faz dessa cidade e de seu espaço urbano, e não somente ao valor do solo urbano naqueles locais. Está, assim, atrelada ao uso que as distintas classes sociais fazem de uma cidade (2017, p.33).

Logo, a periferia como lugar possui papel fundamental na quebra de estigmas, permite destacar desafios impostos pela própria dinâmica das cidades, tais como a segregação urbana mencionada anteriormente. Em suma, a periferia como lugar viabiliza identificar soluções e promover políticas que abordem as questões específicas das próprias periferias.



## 2.3 A periferia como paisagem

Lugar e paisagem estão intrinsicamente interligados: “o lugar mostra, através da paisagem, a história da população que ali vive, os recursos naturais de que dispõe e a forma como se utiliza tais recursos” (Callai,2017, p.82). Sob esse prisma, Cavalcanti leciona:

o conceito de paisagem aparece, no meu entendimento, no primeiro nível de análise do lugar, estando estreitamente ligado com esse conceito. É pela paisagem, vista em seus determinantes e em suas dimensões, que se vivencia empiricamente um primeiro nível de identificação com o lugar (2013, p.100).

Logo, a relação entre lugar e paisagem é fundamental na análise das periferias, pois esses conceitos geográficos oferecem percepções valiosas sobre as características e dinâmicas dessas áreas urbanas. Vencida a análise conceitual de lugar, vamos nos ater as concepções de paisagem.

A paisagem na Geografia vai muito além do simples cenário visual, ela inclui elementos naturais, culturais e humanos que compõem um ambiente geográfico específico, isso permite ao geógrafo analisar, descrever e interpretar as características físicas e culturais do espaço, bem como seu desenvolvimento ao longo do tempo.

Assim como as demais categorias básicas de análise da Geografia, a paisagem também possui uma diversidade conceitual, neste sentido, leciona Suertegaray:

Atribui-se a condição polissêmica ao conceito de paisagem, o que significa compreender e aceitar a possibilidade de suas diversas compreensões, que se associam a escolhas, a temas, os quais se deseja investigar, a campos de conhecimento e seus pressupostos, a procedimentos analíticos utilizados, enfim, à forma de estar na paisagem e com a paisagem (2022, p.19).

Santos define paisagem como um “conjunto de formas que num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre o homem e natureza” (2006, p.66).

Já Furlan, após análise criteriosa das diversas escolas geográficas que estudam a paisagem, define: “a paisagem é um processo, é movimento, não se cria de uma só vez, mas por acréscimos, substituições; a lógica pela qual se fez um objeto no passado era a lógica da produção daquele momento” (2019, p.238).

A construção da paisagem é multidimensional, vai além das considerações

puramente técnicas. Fatores culturais e experiência humanas influenciam sua forma. Essa perspectiva nos ajuda a entender por que as paisagens ao redor do globo são tão variadas e únicas, refletindo as diferentes visões de mundo, neste seguimento, discorre Leite:

A paisagem, reflexo da relação circunstancial entre o homem e a natureza, pode ser vista como a tentativa de ordenar o entorno com base em uma imagem ideal. A forma pela qual a paisagem é projetada e construída reflete uma elaboração filosófica e cultural que resulta tanto da observação objetiva do ambiente, quanto da experiência individual ou coletiva com relação a ele (1994, p.29).

A periferia como paisagem é uma expressão de percepção única, ao mesmo tempo que mostra os desafios e desigualdades reflexos de um crescimento urbano injusto, também pode ser vista como um espaço de resiliência e resistência.

Entender a periferia como paisagem exige compreender a realidade, assim, Claval aduz: “As paisagens trazem a marca das culturas e, ao mesmo tempo, as influenciam” (1999, p.318).

A leitura das paisagens na periferia pode auxiliar no rompimento de estereótipos negativos que se têm por parte dessas regiões, tendo em vista que a paisagem atua como elemento de denúncia das inúmeras formas de segregação sócio espacial (Paviani, 1998).

Em consonância com a análise mencionada, Cavalcanti expõe sobre paisagem: “A observação da paisagem urbana permite perceber a espacialização das diferentes classes sociais; áreas deterioradas; áreas degradadas; áreas nobres, áreas em processo de valorização são facilmente reconhecidas na paisagem” (2016, p.82).

A leitura das múltiplas camadas que compõem a paisagem periférica, leva à reflexão e compreensão do espaço a partir de uma análise criteriosa e atenta, isso reflete em observações que extrapolam o campo do visível, tendo em vista toda dinamicidade envolvendo a periferia, reforça a reflexão os estudos de Richter e Pinheiro:

As transformações ocorridas na paisagem revelam muito além das mudanças estruturais verificadas no plano do visível, elas manifestam o acelerado processo de desenvolvimento tecnológico e social que interfere diretamente na forma como se vive em sociedade, e como o indivíduo observa e se apropria da natureza. Ao tomarmos como exemplo o espaço urbano, a paisagem se constitui como uma importante representação da totalidade das formas espaciais presentes na cidade, pois essas se encontram em constante metamorfose e nos ajudam a compreender a dimensão da sua dinâmica (2022, p.188).

A periferia como paisagem é marcada por construções materiais e por movimento da vida (Carlos,1992), há uma mistura de elementos, desde habitações informais até construções mais estruturadas, passando pela presença do comércio e circulação de pessoas.

A estética diversa marca a paisagem periférica, sua transformação é “consequência dos processos de especulação e valorização imobiliária” (Serpa, 2002 p.164), a construção dessa paisagem é resultado de um processo histórico de exclusão, fator que impacta diretamente nas habitações e no nível de desigualdades:

A habitação é um desses bens cujo acesso é seletivo: parcela enorme da população não tem acesso, quer dizer, não possui renda para pagar o aluguel de uma habitação decente e, muito menos, comprar um imóvel. Este é um dos mais significativos sintomas de exclusão que, no entanto, não ocorre isoladamente: correlatos a ela estão a subnutrição, as doenças, o baixo nível de escolaridade, o desemprego ou o subemprego e mesmo emprego mal-remunerado (Corrêa, 2004, p.29)

Em suma, a periferia como paisagem permite a percepção e representação do local, planejamento urbano e intervenções pontuais, análise das relações sociais e culturais além das transformações físicas e socioespaciais.

A periferia é transformada com a paisagem: “a paisagem traz a marca da atividade produtiva dos homens e de seus esforços para habitar o mundo, adaptando-o às suas necessidades” (Claval, 2007, p.14).

Como apresentar a leitura da paisagem periférica para o discente? Para responder esse questionamento, é importante salientar que “cada um vê a paisagem a partir de sua visão, de seus interesses, de sua concepção” (Callai, 2017, p.83).

Embora a paisagem seja única, a maneira pela qual a interpretamos e a estudamos pode variar, especialmente em um contexto como o do CEM 02 do Gama, onde os alunos provêm de várias periferias diferentes. Nesse ambiente, a análise da paisagem se revela dinâmica.

Cavalcanti aduz: “A forte associação entre paisagem e beleza, ou mesmo o entranhamento dessa ideia nos agentes de ensino, sugerem inclusive, que esse seja um primeiro elemento a ser explorado na construção do conceito de paisagem” (2013, p.100).

Logo, para iniciar o debate, questões sobre a paisagem da periferia enquanto bela ou não, apesar da subjetividade da estética, motivam o diálogo inicial na construção dos conceitos, porém, “existe uma distância muito grande entre o

conceito científico e o conceito cotidiano de paisagem com a qual o professor deve contar no momento de iniciar o trabalho [...]” (Cavalcanti, 2016, p. 64).

Nas periferias, a análise da paisagem voltada ao ensino assume dimensões teóricas mais abrangentes nos estudos da autora mencionada:

No ensino da geografia, é necessária a formação do conceito de paisagem, que pressupõe a concepção de que os espaços têm uma forma (paisagem) que expressa seu conteúdo (o movimento social), de que a paisagem revela as relações de produção da sociedade, seu imaginário social, suas crenças, seus valores, seus sentimentos (Cavalcanti, 2016, p. 63).

Em suma, a paisagem é resultado da vida dos homens (Callai, 2017), e como tal, fundamental na compreensão da realidade imposta no meio periférico, seja no Gama ou na AMB. O estudo da paisagem se mostra relevante, atuando como “elemento de destaque no conjunto das representações sociais dos alunos e professores” (Cavalcanti, 2013, p.100).

## 2.4 A identidade e a construção do sujeito periférico

Maneiras como uma pessoa se reconhece, se percebe e é percebida pelos outros, de forma simples, assim pode ser definida a identidade, porém, o conceito estático não contempla o debate qualificado que a definição requer, a análise deve ser dinâmica, assim entendem Gonçalves e Peluso:

abandonou-se progressivamente o conceito de identidade em sua perspectiva essencialista (a identidade enquanto fruto de uma tradição estável, duradoura, unificada e conservada por longos anos) por outra, não-essencialista (a identidade como uma construção fluida, em disputa, incompleta) (2021, p. 118).

Identidade “é entendida como o conjunto de representações, sentimentos e opiniões que o sujeito tem sobre si mesmo” (Lima, 2011, p.7). Ainda no campo conceitual, Castells define como:

a fonte de significado e experiência de um povo [...] No que diz respeito a atores sociais, entendo por identidade o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda, um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado (2002, p.22).

Porém, é notório que não existe uma fórmula ou modelo pré-estabelecido para construir o conceito de identidade, Bauman preconiza no tocante dessa dificuldade: “[...] a respeito da identidade, podemos afirmar com segurança que a globalização, ou melhor, a “modernidade líquida”, não é um quebra cabeça que se

possa resolver com base num modelo preestabelecido (2005, p.11).

Em que pese a vasta bibliografia destinada a conceituar identidade, o fato é que se trata de tarefa árdua, a natureza subjetiva e transitória do conceito, produz controvérsias conceituais. Porém, não há dúvidas que a identidade é construída, neste sentido, leciona Castrogiovanni:

E a construção da identidade é, na verdade, a representação das diferenças do sujeito; são as duas marcas/sinais e a valorização de tais singularidades. Em outras palavras, a construção da identidade é a tomada de consciência de que eu sou diferente e por ser diferente é que existo e possuo valor social. O homogêneo não existe. São as diferenças que possibilitam os diálogos e as trocas, assim, o constante crescimento social do sujeito” (2017, p.12).

O estudo da identidade permite entender como os grupos se constituem e resistem aos discursos dominantes, Tuan (2015) agrega a análise com a percepção, pois é criada a possibilidade de compreender como os sujeitos periféricos se percebem e se relacionam com o meio em que estão inseridos.

A relação do sujeito com o território é fator primordial na construção da identidade, pois, é no território “que as identidades se reafirmam e se fortalecem” (Gonçalves, 2017, p.10).

Leite, aponta que identidade é a “relação de intenção do indivíduo com o lugar, que lhe confere identidade e significado” (2012, p.2), Lucena coaduna do entendimento, quando expõe que “Existe uma sensação de identidade com o lugar onde os estudantes vivem, os mesmos se reconhecem como parte do lugar [...]” (2022, p.96).

Lugar e identidade estão atrelados, Gonçalves e Peluso reforçam que “é necessário que o espaço faça parte do cotidiano do indivíduo, instalando-se em estados topofílicos” (2021, p.129), topofilia, por sua vez, é o “elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico” (Tuan, 2015, p.16), logo, é distinto que o pertencimento é a base da formação da identidade territorial.

Sobre o pertencimento, Regis conceitua:

[...] define-se pelo pertencimento de um indivíduo a uma dada comunidade, sob a condição deste indivíduo dotar de características específicas prescritas pela comunidade, dentre as quais hábitos, comportamentos, valores, sentimentos, ações, ideias, preferências, ascendência, fenótipos (2015, p.290).

Pelo exposto, infere-se que as identidades são altamente dinâmicas, não são definidas, “ao contrário, são conquistadas, reivindicadas, impostas e a sua afirmação reflete desejos de diferentes grupos em garantir o acesso privilegiado aos

bens sociais” (Beú, 2007, p.27).

Em que pese toda a diversidade de significados e ausência de consenso na formulação de um conceito para identidade, surge o seguinte questionamento: quem é o sujeito periférico? Que identidade ele tem?

Para abordar as questões, é fundamental recorrer ao conceito de periferia como um cenário de confronto, oposição e trabalho. O sujeito periférico, de maneira compreensível, engloba os coletivos e pessoas que residem em áreas periféricas. Sua composição não é uniforme, mas sim variada e intrincada. O sujeito periférico não se limita a ser apenas uma vítima de um sistema que exclui, mas também desempenha um papel fundamental como agente de mudança.

Quanto a identidade, ela é multifacetada, complexa, influenciada por diversos fatores sociais, culturais, históricos, econômicos e individuais, ela é construída a partir da sua espacialidade, e está atrelada à etnia, cor, classe social, gênero, orientação sexual, religião, naturalidade, entre tantos outros fatores.

Identidade se mostra mais uma vez um conceito cambiante, compreender o sujeito periférico e participar da construção de sua identidade é papel complexo que cabe ao sujeito e, também, à Geografia.

Como a Geografia contribui na formação do conceito de identidade? Por muitos anos a ciência geográfica foi responsável pela formação de uma identidade nacional pautada pelas características físicas do território, essa conceituação se restringia a uma análise inerte. (Leite, 2012).

A identidade supracitada, refere-se a uma identidade atribuída, Gonçalves denota essa perspectiva, sendo “aquela que nos é dada, pela qual somos reconhecidos” (2017, p.14). O autor ainda anuncia seu contraponto, a identidade reivindicada, “trata-se das aspirações, dos desejos, de como queremos ser vistos. É uma identidade para si, que invoca o pertencimento” (p.14).

A partir da necessidade em formar uma identidade pautada a partir de referências culturais concretas, a Geografia, em especial a Geografia escolar, tem buscado na contemporaneidade reformular a construção do referido conceito:

as propostas contemporâneas referentes à Educação em geral e à Geografia em particular, tendem a legitimar a formação de identidades a partir de referências culturais concretas das sociedades onde se localizam as escolas. Desse modo, a formação da identidade estabelecida pelos aspectos físicos da paisagem se desloca para a consideração dos aspectos culturais que estruturam a própria formação da sociedade (Leite, 2012, p.20)

Estudar a identidade objetivando a construção de uma percepção periférica

é algo muito dinâmico, neste sentido, “A percepção territorial que perpassa todas as experiências, mesmo quando díspares, é aqui conceituada como consciência periférica” (D’Andrea, 2020, p.26).

É a análise dinâmica da identidade que permite a desconstrução de estereótipos negativos da periferia, por meio de movimentos sociais, produção de narrativas próprias, ações coletivas e luta por direitos, a identidade periférica se renova em prol de uma percepção positiva.

Resumidamente, a construção de uma percepção qualitativa da periferia, com o objetivo de catalisar mudanças de realidade, depende da promoção da identidade como fator fundamental na valorização e no reconhecimento das narrativas, vivências e conhecimento dos indivíduos periféricos.

D’Andrea apresenta algumas características próprias das sujeitas e dos sujeitos periféricos:

Utilização da periferia como classe(...) Periferia, periférica, periférico e favela como posicionamento político territorial (...) Organização em coletivos (...) Arte e cultura política (...) De objeto a sujeito do conhecimento (...) Sistematização da própria história (...) Fim da necessidade de mediadores (...) Do estigma ao orgulho (...) Relevância dos debates sobre opressões raciais e de gênero (...) Consciência ecológica e por direitos de LGBTs (...) Diferença como bandeira (...) Era digital (...) Agentes e processos sociais distintos (2020, p.31).

Todas as características supracitadas, auxiliam no processo de formação de identidade do sujeito periférico, que por sua vez, é um instrumento de resistência, empoderamento e fortalecimento para esses grupos.

## 2.5 O ensino de Geografia e a construção dos sujeitos

O estudo da Geografia deve permitir que os estudantes estabeleçam conexões entre o local em que vivem e os outros lugares, sem que isso leve à depreciação ou desvalorização do próprio local de vivência, neste sentido:

[...] será que os estudos de Geografia estão possibilitando que os alunos estabeleçam relações entre o seu lugar e os outros, sem que isso resulte numa desvalorização do lugar de vivência? Em que medida a educação geográfica está contribuindo para a (re)construção da identidade e da noção de pertencimento de crianças e jovens em relação ao lugar? (Nascimento, 2012, p.18).

Silva (2021) colabora na construção de uma epistemologia geográfica escolar em suas análises sobre a motivação para aprender no ensino de Geografia, a

construção tem foco na RA-II, Gama – DF.

Os estudos do referido autor, permitem relacionar as práticas pedagógicas em Geografia com as experiências, habilidades e compreensões que o estudante traz consigo, assim como revelar as metodologias de ensino mais apreciadas pelos mesmos: “Em outras palavras, os ensinamentos da Geografia têm o poder de libertar, de promover a emancipação e a autonomia intelectual do sujeito.” (Silva, 2021, p.21).

Para que o ensino de Geografia alcance as qualidades supracitadas, é necessário reavaliar a formação professor repassador de conhecimentos, infelizmente, esse profissional tem prevalecido nas salas de aula, isso vai contra o a ideia do professor pesquisador, aquele que produz saberes (Kaercher; Menezes, 2015).

### 2.5.1 A Geografia escolar e o sujeito

Alcançar uma aprendizagem significativa<sup>3</sup> representa um desafio considerável diante das dificuldades e da falta de interesse demonstrada pelos alunos nas atividades de ensino de Geografia (Cavalcanti, 2016).

A escola precisa ser atrativa, a aula precisa ter valor e significado para o escolar, quando há identificação, a possibilidade de apropriação do conteúdo é maior, a juventude encontra hoje grande resistência aos espaços hierarquizados:

A realidade de espaços rigidamente demarcados, normatizados, hierarquizados, que nada condiz com a cultura juvenil, principalmente metropolitana, aliada as péssimas condições estruturais, impede que o jovem-aluno se identifique com a escola (Paula; Cavalcanti; Pires 2016, p.177).

Essa premissa, permite criar possibilidades para amparar o discente no processo de construção de conceitos. Assim, auxiliar no empoderamento<sup>4</sup> e no

---

<sup>3</sup> Adota-se o conceito de aprendizagem significativa estabelecido por Moreira: “É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária” (2010, p.2).

<sup>4</sup> Entende-se por empoderamento “Processo em que um indivíduo ou grupo de indivíduos se torna consciente de suas qualidades, sua capacidade e sua competência, muitas vezes após a conquista de direitos civis, e supera total ou parcialmente sua condição de dependência, marginalização e/ou subjugação em determinado contexto social” (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS).



despertar crítico<sup>5</sup>, é fundamental para estimular o aluno a questionar o descaso com as áreas mais pobres da sua região, conforme leciona Freire (1996):

[...] Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (p.30)

Desenvolver metodologias de ensino que coloquem o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem e que haja uma troca entre os discentes, é uma demanda imediata, neste sentido, Cavalcanti leciona:

Certamente, não basta propor uma atividade de grupo, por exemplo, para que essa ação docente esteja garantida, é preciso que tais atividades, ou qualquer outra em que haja possibilidade para o intercâmbio de alunos, sejam acompanhadas de perto pelo professor para que se preserve sua potencialidade de exercitar operações intelectuais e de construir conhecimentos (2013, p.153).

No campo da Geografia, essa necessidade se torna urgente, pois, dela parte noções sobre espaços próximos do aluno:

É proposto que se estude a Geografia urbana escolar a partir de elementos que constituem o cotidiano do aluno, sendo assim, busca-se uma maior compreensão sobre os temas: cidade e, conseqüentemente, o bairro, partindo da categoria lugar, entendendo-a como uma particularidade que é capaz de representar a universalidade (Bento, 2016, p.71).

Como tornar o aluno um sujeito participativo? Kaercher sugere:

Ademais, é sugerido o protagonismo necessário do professor, que precisa falar, professar para os alunos, com o momento do diálogo, pois educação é uma troca de ideias sistematizada a partir de temas (que já estão, na maioria no LD) que tornem o aluno um sujeito participativo. (2020, p.341).

A organização dos conteúdos também auxilia no processo de tornar o aluno um sujeito participativo, “A organização por centros de interesse parte dos conhecimentos de interesse dos alunos [...]” (Pontuschka, 2009, p.118).

Ouvir o estudante é fundamental, elucidar sobre o processo de formação de uma erosão no bairro próximo à escola também é relevante vista à necessidade em tornar o saber significativo, em síntese, “formular com clareza qual é especificamente a contribuição da Geografia na análise dos fenômenos vivenciados pela sociedade” (Cavalcanti, 2019, p.101).

Ainda evidenciando a necessidade do aluno no centro do processo de ensino

---

<sup>5</sup> Despertar Crítico segundo Paulo Freire na Pedagogia do Oprimido (1987), como um processo no qual os indivíduos desenvolvem uma compreensão mais profunda da sua realidade social, política e econômica. O despertar crítico envolve leitura de mundo, diálogo e reflexão e ação transformadora.

aprendizagem, a ciência geográfica tem em sua tecnicidade a capacidade de proporcionar significado aos conceitos, a fim de evitar ideias sem fundamento baseada em conjecturas: “a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola” (Saviani, 2011, p.14).

Callai (2018) aponta que todo aluno deve ter oportunizado o acesso ao conhecimento, assim como às ferramentas científicas para acessá-lo, esse processo se torna exitoso quando o discente se torna protagonista do processo de ensino e aprendizagem.

Relações amparadas no diálogo entre aluno e professor são fundamentais para a construção de estruturas intelectuais nos estudantes, Silva complementa: “Manter relação dialógica com os alunos e entre os alunos: o processo de construção de conhecimento, numa abordagem socioconstrutivista, requer, fundamentalmente, a interação social entre os sujeitos – professor e estudantes” (2021, p.159).

Em que pese toda burocracia envolvendo os currículos e conteúdos dispostos, o fato que é a Geografia deve ser significativa para o discente, Pontushcka dialoga sobre a relevância da vivência do aluno com a produção de conteúdo:

Mais importante do que dar conta de um rol de conteúdos extremamente longo, sem relação com a vivência do aluno e com aquilo que ele já detém como conhecimento primeiro, é saber como esses conteúdos são produzidos. O processo de descoberta diante de um meio qualquer, seja urbano, rural, pode aguçar a reflexão do aluno para produzir conhecimentos que não estão nos livros didáticos (2009, p.173).

Além dos conteúdos, o professor de Geografia deve se atentar aos recursos pedagógicos, a fim de organizar sua aula. Neste sentido, Castellar, destaca: “Ao utilizar os materiais didáticos, o professor deve ter o domínio do uso que fará e também ser seletivo na organização da aula” (2022, p.65).

Cabe ainda, a integração de conhecimentos e métodos de diferentes disciplinas como ponte que permite um desenvolvimento pleno da epistemologia geográfica escolar, “(...) o ensino parece precisar apresentar novas propostas curriculares, calcadas numa visão holística, com aproximação na interdisciplinaridade” (Costella, 2012, p.200).

Na construção dos sujeitos, ao propor a problematização da periferia e seus habitantes a partir da análise de metodologias de ensino em Geografia, Cavalcanti entende que as práticas pedagógicas que promovam a interação social a partir da

concepção socioconstrutivista é o caminho ideal:

Uma concepção socioconstrutivista entende o processo de conhecimento que ocorre no ensino como uma construção que envolve o aluno (sujeito) e o saber escolar (objeto), na qual ambos são ativos e estão em interação. Sendo assim, uma ação didática importante a ser desencadeada no ensino com vistas à construção de conceitos são as atividades aos alunos” (2013, p.145).

A autora ainda reforça que alunos e professores fazem Geografia, isso em qualquer lugar e a qualquer tempo:

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem Geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade e pelos bairros, eles constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios. Assim, vão formando espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. (Cavalcanti,2012, p.45).

O despertar do sujeito periférico a partir das metodologias de ensino em Geografia, permite o empoderamento necessário para que os discentes participem de ações públicas em prol da periferia e participem ativamente da vida social e política da cidade.

Fazer Geografia vai muito além do conteúdo descrito nos currículos, da burocracia administrativa, da formação acadêmica e das quatro paredes da sala de aula, o diálogo, interação social e construção de significados são fundamentais na construção dos conceitos geográficos, entender os sentimentos do aluno e valorizar sua vivência é fundamental no processo de mudança de realidade.

### 3. A PERIFERIA DA PERIFERIA

Brasília, a capital modernista inaugurada em 1960 se tornou referência em experiência urbanística. Projetada por Lúcio Costa e Oscar Niemeyer, a cidade foi construída com o objetivo de promover o desenvolvimento do interior do Brasil e consolidar a unidade nacional. Em que pese a vasta literatura enaltecendo a cidade, “a capital acabou se tornando um dos casos mais eloquentes das disparidades existentes em metrópoles” (Derntl,2018, p.368).

Em consonância com o exposto pela referida autora, Paviani aduz:

No processo de urbanização, Brasília acabou se transformando no conjunto atual de núcleos disseminados no território, ou uma constelação urbana, induzida pelo que se considerou “planejamento urbano”. Nesse território polinucleado, não se percebe a mesma perspectiva futura para as cidades satélites (por vezes denominada “periferia”) e o Plano Piloto e as adjacências (o centro) (2015, p.196).

Conforme demonstrado, as cidades satélites não usufruem das mesmas condições políticas e econômicas do Plano Piloto, logo, se emoldam ao conceito locacional de periferia, porém, Trevisan, Amizo e Lemos questionam: “Mas seria esta, de fato, a única periferia de Brasília?” (2021, p.5).

A ideia de uma periferia da periferia é factível, trata-se das cidades do Entorno<sup>6</sup> do Distrito Federal, que servem como núcleos de assistência, formando uma espécie de “2º cinturão de cidades-satélites de Brasília” (Trevisan; Amizo Lemos, 2021, p.7).

Como referência para análise das periferias, faz-se necessário recorrer ao processo de formação de Brasília, assim como o surgimento das cidades satélites que a circundam, em sequência a formação da Área Metropolitana de Brasília (AMB).

#### 3.1 A construção de Brasília e o surgimento das periferias

A ideia de mudança da Capital para o centro do Brasil é bem antiga, de forma prática, a primeira medida concreta se deu com a Constituição de 1891, que

---

<sup>6</sup> Entorno: “compreende as regulações que tratam de *entre lugares* sociojurídicos, mais especificamente, lugares entre a capital federal (Brasília) e as localidades circunvizinhas de Goiás, Minas Gerais e Distrito Federal” (CASTRO,2019, p.150).

preconizava em seu artigo 3º: “Art.3º - Fica pertencendo à União, no planalto central da República, uma zona de 14.400 quilômetros quadrados, que será oportunamente demarcada para nela estabelecer-se a futura Capital Federal” (Brasil, 1891).

Além do preceito constitucional, diversos argumentos reforçavam a ideia de mudança de capital para o interior do território brasileiro, Farret, aponta sete:

[...] primeiro, uma tentativa de apagar todos os vestígios e símbolos da dominação portuguesa, como seria, no caso, a cidade do Rio de Janeiro; segundo, uma medida destinada a transformar o Brasil num país unificado, em vez de um grande número de enclaves; terceiro, por razões de defesa nacional, uma vez que a capital seria altamente vulnerável a ataques estrangeiros; quarto, um meio de promover novos padrões de eficiência no serviço público; quinto, um instrumento ideológico capaz de criar, junto às massas, um espírito de identidade nacional; sexto, um centro de crescimento capaz de desenvolver o desenvolvimento regional do Centro Oeste, com a criação de um significativo mercado consumidor e da introdução de inovações tecnológicas, econômicas e sociais; e sétimo, como uma porta de entrada à ocupação econômica das fronteiras oeste e norte do país (2010, p.25).

Em conformidade com a exigência constitucional, a “Comissão Exploradora do Planalto Central” foi formada em 1892, liderada por Luiz Cruls e constituída por profissionais de diversas áreas, a proposta consistia em descrever as características físicas e naturais do futuro Distrito Federal.

Com o decorrer dos anos, a Constituição Federal de 1934 promoveu em seu artigo 4º:

Será transferida a Capital da União para um ponto central do Brasil. O Presidente da República, logo, que esta Constituição entrar em vigor, nomeará uma comissão que, sob instruções do governo, procederá a estudos das várias localidades adequadas à instalação da Capital (Brasil, 1934).

Com mais uma normativa constitucional, o segundo governo do Presidente Getúlio Vargas foi responsável por autorizar a partir da Lei n.º 1.083, de 5 de janeiro de 1953 estudos minuciosos para a localização da nova Capital. A materialização da lei se deu com levantamento aerofotogramétrico realizado pela empresa Geofoto Ltda. e com os estudos realizados pela firma americana *Donald J. Belcher and Associates Incorporated* (Peluso; Oliveira, 2006, p.40).

Finalmente, em 1956 sob a liderança do Presidente Juscelino Kubitschek, a Lei n.º 2.874, de 19 de setembro de 1956 foi sancionada, por sua vez, a normativa estabelecia os limites da futura capital e ordenava a mudança para o Planalto Central.

Pessoas de todo o país chegavam à nova capital em busca de oportunidades,

a construção civil empregou milhares de migrantes, um grande canteiro de obras se formou para a construção do Plano Piloto. Porém, apesar de toda a história romântica e pioneira envolvendo a construção da nova capital, “as demandas de consumo, diversão e serviços não eram satisfeitas pela estrutura existente” (Junior; Iwakami, 2010, p.65).

Buscando atender essa demanda, surge a Cidade Livre, atual Núcleo Bandeirante, o maior assentamento da capital, oferecia serviços básicos para os trabalhadores, tendo em vista que a vida durante a construção não era nada fácil: “Tudo em Brasília vinha de longe: a farinha, o arroz, a dúzia de ovos. Por isso, qualquer coisa, até a caixa de fósforo, era vendida com o preço pela hora da morte” (Beú, 2012, p.39).

Em que pese a tentativa das construtoras em manter acampamentos de operários controlados, a extensão do canteiro de obras exigiu uma rede urbana estruturada e de uso complexo, algo que os canteiros não ofereciam, logo, conforme lecionam Junior e Iwakami : “A Cidade Livre surge, assim, em função da inexistência de um fator de aglomeração próximo ao canteiro de obras e dos acampamentos oficiais” (2010, p.66).

Stumpf e Zilda, apontam: “Com terra predominantemente estatal, a capital planejada para 600.000 habitantes não previu locação para bairros de trabalhadores, pensada que foi apenas para funcionários públicos” (1996, p,50).

Acordando com o exposto, Peluso aduz: “Essa população proveniente de diferentes segmentos sociais, não pôde ser absorvida no Plano Piloto, visto que ele não contemplava a diversidade social de um Brasil em transformação” (2006, p.51).

Como consequência, buscando abrigar essa população, as cidades satélites começam a surgir:

As cidades satélites previstas para depois do adensamento surgem já na construção de Brasília, pois desde o início ocorreu um forte aumento de população, devido à busca de trabalho nas obras da construção, cujos operários moravam em assentamentos provisórios e aqui permaneceram. Os assentamentos populacionais foram dando origem às cidades satélites que mais tarde foram denominadas Regiões Administrativas (CODEPLAN, 2017, p.32).

Os trabalhadores que não se acomodavam nos acampamentos das construtoras, como a Candangolândia, se amontoavam em ocupações maiores, como a Cidade Livre, Sacolândia, Vila do IAPI, Vila Amauri, Vila Tenório, Vila Esperança, Vila Sara Kubitscheck, e outras (Peluso; Oliveira, 2006).

Diante do quadro envolvendo as péssimas condições de infraestrutura urbana, os moradores das invasões começaram a reivindicar pela propriedade dos lotes que ocupavam, assim como visitas por parte do Presidente Juscelino Kubitschek às invasões, neste sentido, Peluso e Oliveira aludem:

A resposta do governo foi a construção de cidades-satélites, desequipadas e distantes, para onde foram encaminhados. A mesma solução foi dada para providenciar habitação aos segmentos mais pobres da Capital Federal. As cidades-satélites, que em sua concepção original deveriam ser núcleos urbanos destinados a proporcionar melhores condições de vida aos operários, tornaram-se empobrecidas periferias urbanas em Brasília (2006, p.52).

A primeira cidade satélite foi inaugurada em 1958, Taguatinga recebeu cerca de 4 mil pessoas. Em seguida, Sobradinho e Gama receberam operários de acampamentos de obras em 1960, seguidas pelo Guará, criado em 1966.

Algumas cidades já existentes, foram incorporadas ao Distrito Federal, trata-se de Brazlândia e Planaltina, que receberam grande número de imigrantes. A Cidade Livre que seria demolida após a inauguração de Brasília, foi firmada como cidade-satélite em 1961 sob o nome de Núcleo Bandeirante.

As ocupações irregulares próximas ao Núcleo Bandeirante continuavam a crescer. Com o intuito de combater essas ocupações, a Ceilândia (Campanha de Erradicação de Invasões) foi criada em 1971, recebendo aproximadamente de 70.125 pessoas: “Com a criação da Ceilândia, fechou-se um importante ciclo da organização territorial do Distrito Federal, em que se implantaram núcleos urbanos, cujo centro econômico e social se encontra no Plano Piloto” (Peluso; Oliveira, 2006, P.53).

Inferre-se das narrativas, que as cidades satélites se originam em contextos altamente segregadores, também denominadas periferias, possuem funções mantenedoras da sua atividade e do centro formal, conforme denota Ferreira: “A periferia abriga o “setor informal” que atende às necessidades dessa população e também, em parte, as do centro” (2010, p.76).

Reforçando a ideia das cidades satélites em contexto de periferia, Paviani aponta: “No centro, esmero nas soluções urbanísticas-arquitetônicas; na periferia, carências, descompromisso e demora no atendimento básico. Daí ser o DF espaço de exclusão social, propício a todas as formas de violência” (2015, p.196).

Souza e Cidade corroboram:

No caso de Brasília, seu espaço foi inicialmente produzido a partir da ação do Estado, como centro administrativo e como polo de desenvolvimento e

integração nacional. Tal espaço foi alvo de planejamento desde o início, porém sem lidar de forma eficaz com a dinâmica social real, o que deu origem processos de ocupação irregular de terra (2015, p.3).

Paviani aborda de forma muito didática a forma como Brasília expulsa a população mais carente e cria espaços periféricos:

Assim, em decorrência do custo da terra no DF, dois movimentos ocasionaram – a) sucessivas transferências de moradores de favelas do Plano Piloto, surgimento de “condomínios rurais” e doação de lotes em novos núcleos habitacionais; b) a opção de muitos moradores por terrenos mais acessíveis em loteamentos privados nos municípios da PMB, principalmente em Luziânia, Cidade Ocidental, Águas Lindas de Goiás, Valparaíso de Goiás e Santos Antônio do Descoberto, hoje com volumosa população urbana. Esse processo motivou a formação de extensa periferia, nos moles assemelhados aos das demais metrópoles brasileiras (2019, p.56).

De fato, Brasília perde a oportunidade de se integrar com sua periferia, assim, Brandão aduz: “Brasília não conseguiu fortalecer os laços econômicos e produtivos com os municípios periféricos, além do tradicional e perverso modelo de concentração de empregos no centro e cidades dormitório na periferia” (2019, p.40).

Como consequência de uma política de ocupação que priorizou Brasília, a dispersão urbana favoreceu o surgimento de subcentros, que por sua vez, referem-se a áreas que exercem funções de centralidade em uma cidade, mas que não são o centro principal.

À medida que novas concentrações urbanas são estabelecidas, surge a necessidade de acesso a serviços, comércio e outras facilidades, logo, os subcentros emergem para atender essas demandas locais (Souza; Cidade, 2015, p.18).

Apoiada em metodologias realizadas a nível internacional, Frazão (2009) aponta a densidade de empregos como critério fundamental para a definição de subcentros, seguindo essa ótica, em que pese o declínio da concentração de serviços por Brasília, o fato é que existe uma tendência de crescimento em RAs como Taguatinga e Ceilândia (Souza; Cidade, 2015).

### 3.2 “Quem ama mora no Gama”, a criação da RA-II

“Quem ama mora no Gama!”, o famoso slogan da RA-II, tem sua origem em uma campanha publicitária dos anos de 1980, o objetivo era vender unidades de apartamentos da cidade, que por sua vez, foi estabelecida em 1960, no mesmo ano



em que Brasília foi inaugurada.

A cidade do Gama foi ocupada inicialmente por 30 famílias que estavam envolvidas no trabalho da construção da Barragem do Lago Paranoá, hoje, a RA-II abriga uma população com mais de cento e trinta mil habitantes (CODEPLAN, 2021a).

A RA II foi criada através da Lei n.º 49/89 e do Decreto n.º 11.921/89, que fixa os novos limites das Regiões Administrativas do Distrito Federal. Até 1989 a RA II englobava o Núcleo Urbano de Santa Maria, transformada em 1992 na RA XIII, por meio da Lei n.º 348/92 e o Decreto n.º 14.604/93, e as terras do então Recanto das Emas que se transformou na RA XV em 27 de julho de 1993 pela Lei n.º 510/93 e o Decreto n.º 15.046/93 (Brasília, 2023).

A cidade foi formada pelas terras de quatro fazendas: Gama, Ipê, Alagado e Ponte Alta, a desapropriação teve início em 1956 e foi finalizada em 1958 de forma amigável (Vasconcelos, 1988).

No que diz respeito ao nome da cidade, o referido autor esclarece:

O nome Gama é muito antigo nestas terras do Planalto Central goiano, afora o aspecto de ser a terceira letra do alfabeto grego. Tem sua origem no próprio nome da uma das fazendas que deu base ao seu território, a Fazenda Gama, uma das mais conhecidas da região, ao tempo em que se decidiu mudar a Capital do Brasil para o interior brasileiro (p.186).

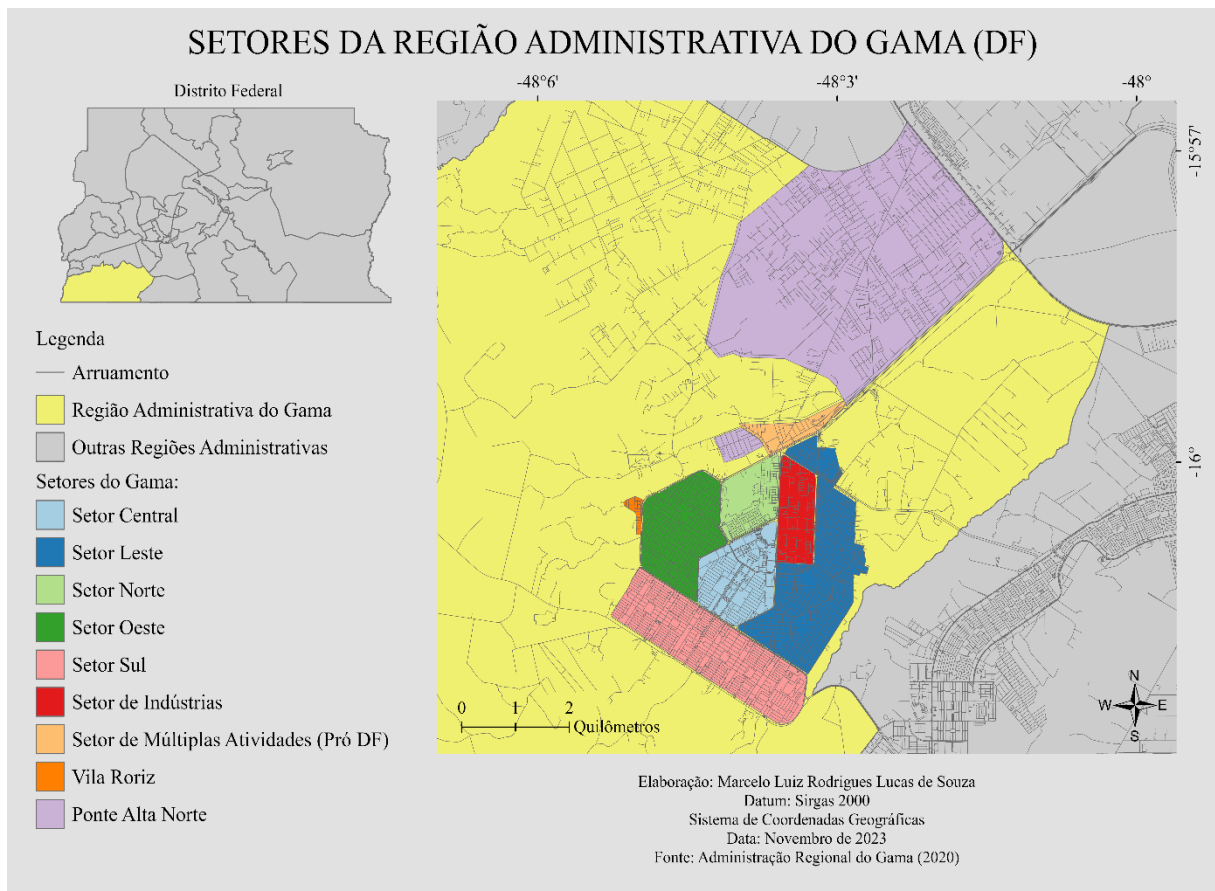
O arquiteto Paulo Hungria foi o responsável pela planta da cidade, que contou com seis setores inicialmente: Norte, Sul, Leste, Oeste, Central e DVO. Vale ressaltar que as quadras possuem um aspecto hexagonal, criando imagem semelhante à uma colmeia.

Atualmente, o Gama mantém sua divisão urbana em seis setores, mediante o planejamento inicial, no entanto, houve a saída do DVO<sup>7</sup> e a entrada do Setor Industrial, destaca-se também, o Pró-DF, Vila Roriz e Ponte Alta, conforme pode ser evidenciado na figura 4:

---

<sup>7</sup> A partir da Lei Complementar 958/2019, a Cidade Nova (Antiga Vila DVO) passa a compor a Região Administrativa de Santa Maria

**Figura 4 - Setores da Região Administrativa do Gama (DF)**



Fonte: Concebido pelo autor e elaborado por Marcelo Luiz Rodrigues Lucas de Souza (2023)

Ocupando uma área de 507,40 quilômetros quadrados, a Região Administrativa II, está a uma altitude de 1.150 metros do nível do mar, com sua área urbana suavemente ondulosa (Vasconcelos, 1988).

Ainda sobre as características físicas da região, o mencionado autor reforça:

O Gama apresenta um tipo de solo aluvial e muito ácido. O seu relevo acompanha o do Distrito Federal, bastante ondulado. Possui um grande vale, o Tamanduá, formado pelas bacias dos córregos Ponte Alta e Tamanduá. A Hidrografia do Gama é composta pelos seguintes cursos d'água: Ponte Alta, Alagado, Engenho das Lages, Santa Maria, Saia Velha, Monjolo e Vargem da Bênção, os principais. (p.201).

A Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2021, aponta: “a população urbana da RA Gama era de 137.331 pessoas, sendo 52,3% do sexo de nascimento feminino” (CODEPLAN, 2021a, p.16).

A pesquisa indica ainda que a maior parte dos moradores nasceram no DF, seguido do Piauí: “Quanto à origem dos moradores, 65,7% informaram ter nascido no próprio DF. Para os que não nasceram no DF, o estado mais reportado foi o Piauí, segundo 14,6% dos entrevistados” (CODEPLAN, 2021a, p.22).

Um dado importante apontado pelo estudo da Codeplan, faz referência a intenção em constituir um novo domicílio nos próximos doze meses das pessoas com 14 anos ou mais, cerca de 68,4% dos entrevistados não pretendem sair da RA-II, reforçando uma ideia de pertencimento.

Em que pese a centralidade de serviços asseguradas pelo Plano Piloto, 39,6% da população gamense exerce atividade laboral na própria cidade, enquanto 29,1% recorrem ao centro da capital para trabalhar (CODEPLAN,2021a).

Os dados citados apoiados em uma metodologia que defende a formação de subcentros a partir da concentração de empregos, sugere que o Gama começa a exercer um papel diferente na estrutura urbana de Brasília, onde a cidade não pode ser considerada apenas dormitório, pois está havendo um processo de centralização (Frazão, 2009).

Por se encontrar na divisa do Distrito Federal com o Goiás, o Gama assume papel importante nas ações da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (Ride-DF)<sup>8</sup>, em especial, do Entorno Sul, conforme elucida Souza:

É possível perceber o crescimento das cidades-satélites do Gama e de Santa Maria, demonstrando a tendência ao crescimento urbano no sul do território do Distrito Federal, porém este é maior para além da fronteira, no Entorno goiano ao sul do Distrito Federal (2010, p.63).

A respeito dos subcentros, Paviani robustece o exposto mencionado: “Por isso, o Plano Piloto se capacita a ser o integrador das 30 cidades-satélites, embora já se note tênue surgimento de outros subcentros, sendo os mais evidentes o de Taguatinga/Ceilândia/Samambaia e os emergentes Gama e Sobradinho” (2019, p.55).

Em que pese o surgimento dos subcentros, os movimentos pendulares em busca de serviços envolvendo o Gama ou mesmo a AMB, não cessarão, Paviani (2019) ilustra bem ao apontar os congestionamentos e lentidão de tráfego em direção ao Plano Piloto diariamente, o que só reforça como a região central mantém um enorme contingente de serviços e de maior remuneração.

---

<sup>8</sup> A RIDE foi criada para a articulação da ação administrativa da União, dos Estados de Goiás e de Minas Gerais e do Distrito Federal, cujos interesses prioritários são os serviços públicos comuns a esses estados. A competência geral está em torno da infraestrutura, transportes, saúde, educação, habitação, segurança, recursos hídricos, sistema viário e parcelamento, uso e ocupação do solo (FRAZÃO, 2009, p.61).

### 3.3 A criação da Área Metropolitana de Brasília

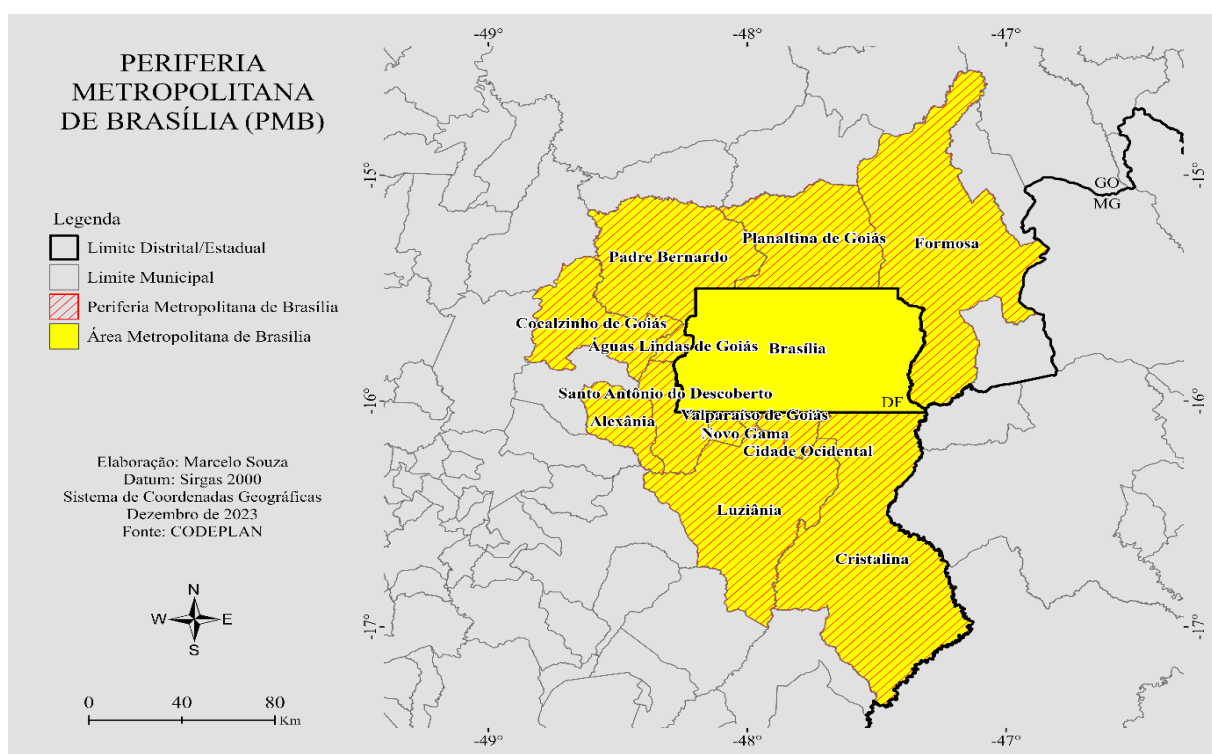
Brasília é demasiadamente segregadora, existe uma tendência por parte da capital em excluir e expulsar as camadas mais pobres da população para fora de seus limites. Isso é visível nas RAs longínquas do Plano Piloto e dos municípios limítrofes ao DF, é o que esboça Ferreira:

A periferia inicial, o espaço das camadas segregadas da população, vai se reproduzir agora fora dos limites do DF. A população de baixa renda e as atividades ligadas à sua reprodução vão povoar os municípios goianos vizinhos, no entorno de Brasília (2010, p.79).

A Área Metropolitana de Brasília, ao englobar municípios do Entorno, também reflete e amplia essas dinâmicas de segregação espacial, uma vez que as disparidades socioeconômicas e de acesso a serviços muitas vezes se estendem além dos limites do Plano Piloto.

Definida pela Nota Técnica 1/2014 da CODEPLAN, a Área Metropolitana de Brasília é constituída pelo Distrito Federal e mais doze municípios goianos: Águas Lindas de Goiás, Alexânia, Cidade Ocidental, Cristalina, Cocalzinho de Goiás, Formosa, Luziânia, Novo Gama, Padre Bernardo, Planaltina, Santo Antônio do Descoberto e Valparaíso de Goiás, conforme exposto na figura 5:

**Figura 5 - Área Metropolitana de Brasília (AMB) e Periferia Metropolitana de Brasília (PMB)**



Fonte: CODEPLAN (2023).

A respeito dos municípios goianos, Silva destaca: “O mesmo documento denomina o conjunto formado pelos doze municípios goianos da AMB como Periferia Metropolitana de Brasília (PMB) <sup>9</sup>(2021, p.82).

Quanto a definição da AMB, Silva ainda aponta:

A AMB foi definida em função do reconhecimento da dinâmica metropolitana existente entre o Distrito Federal e os municípios goianos adjacentes e do impedimento legal para a criação de uma Região Metropolitana de Brasília, por envolver duas Unidades da Federação (2021, p.82).

No que se refere a intencionalidade em se estabelecer a AMB, o professor Paviani é assertivo:

A Área metropolitana de Brasília (AMB) visava à integração geoeconômica, social e espacial no âmbito regional, pois os doze municípios de Goiás são territórios complementares ao DF. Assim, esses municípios goianos próximos ao DF, e o DF formam um todo, necessitando de maior complementariedade e formalização. A AMB é, portanto, um subespaço da Região Integrada de Desenvolvimento do DF e Entorno (Ride-DF) [...]. (2019, p.53).

Estudos apontam que a AMB está diminuindo sua dependência do centro, assim entende Paviani: “os trabalhadores ganham mais acesso a postos de trabalho próximos ao local de residência, mas a baixos salários” (2019, p.48).

Entretanto, conforme citado anteriormente, a redução da dependência do Plano Piloto não significa uma emancipação do mesmo, tendo em vista que a região central ainda concentra os melhores salários e serviços, isso é evidenciado com o forte movimento migratório entre os municípios goianos da PMB e o Distrito Federal.

Silva define essa migração como “Trampolim Demográfico”:

Essa concepção de “Trampolim Demográfico” encontra respaldo e se reforça nos estudos sobre dinâmica demográfica nos municípios do Entorno de Brasília. [...] Esses municípios se configuram em locais que recebem migrantes pela via indireta. Os trabalhadores empobrecidos ao procurarem Brasília são deslocados para o seu entorno. Brasília torna-se assim, um “Trampolim Demográfico” (2012, p.51)

Além dos fatores econômicos, o aspecto educacional também permite compreender a migração da PMB para o DF, tendo em vista que os indicadores sociais da PMB são abaixo da média do DF: “A taxa de analfabetismo para pessoas com 15 anos ou mais chega a patamares de 12% a 15% em Cocalzinho de Goiás, Cidade Ocidental ou Padre Bernardo, segundo a PDAD 2013” (Cruz, 2019, p.61).

---

<sup>9</sup> Periferia Metropolitana de Brasília (PMB) se refere aos seguintes municípios: Formosa, Planaltina de Goiás, Padre Bernardo, Cocalzinho de Goiás, Águas Lindas de Goiás, Santo Antônio do Descoberto, Alexânia, Valparaíso de Goiás, Novo Gama, Cidade Ocidental, Luziânia e Cristalina.

As informações apresentadas contribuem para esclarecer os motivos que levam o jovem escolar da PMB a migrar para o DF, neste sentido: “[...] as oportunidades de acesso ao ensino superior na Área Metropolitana de Brasília, e especialmente, à Universidade de Brasília são muito desiguais” (Dias; Vasconcelos; Moura, 2019, p.283).

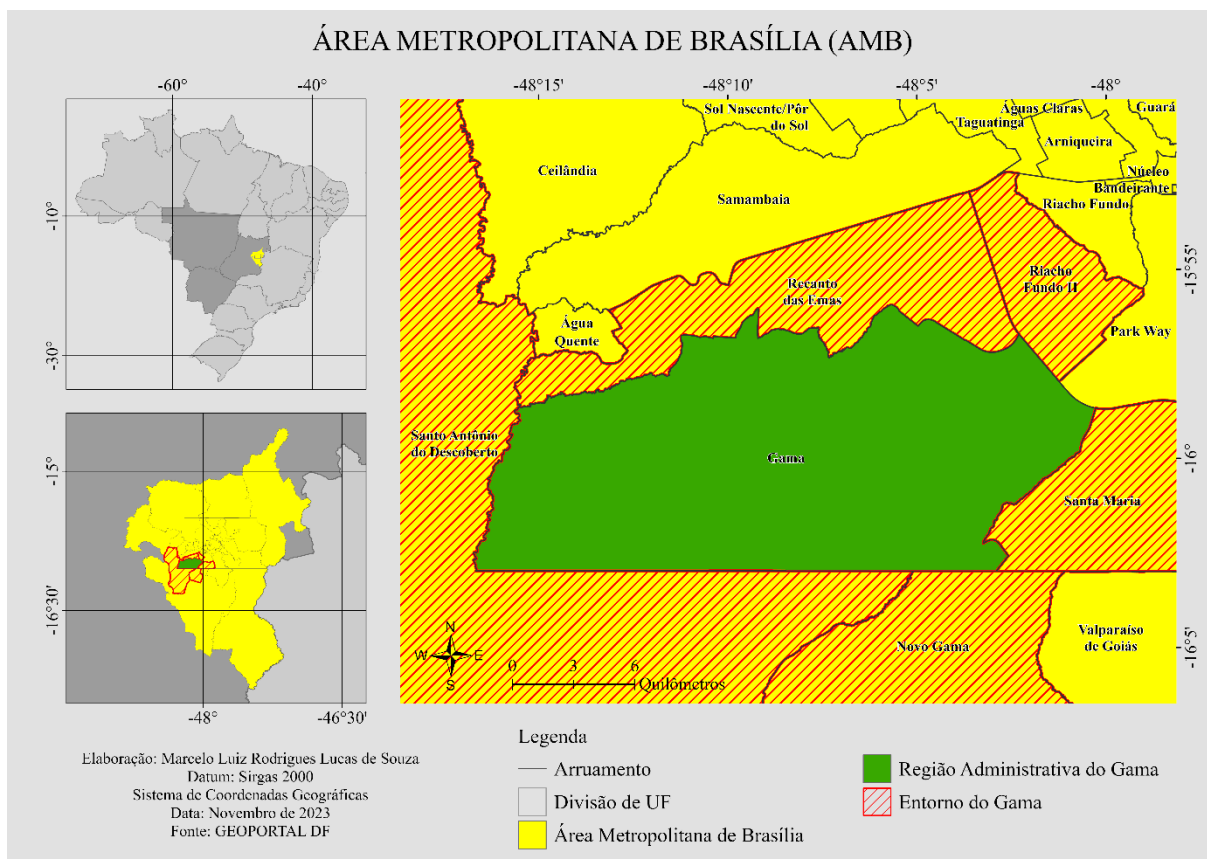
A infraestrutura urbana precária, também merece destaque, é o que Vasconcelos *et al* pontua: “[...] grande contingente dos trabalhadores da AMB desloca-se cotidianamente por mais de duas entre o local de moradia e do trabalho para se inserir de forma ainda precária no mercado de trabalho” (2019, p.300).

O Gama exerce uma importante função de centralidade econômica para os municípios limítrofes pertencentes à PMB, é o que aponta Silva:

A dependência desses municípios em relação ao Gama pode ser comprovada pela presença diária de seus moradores nos espaços gamenses. Os principais motivos são a busca por empregos e serviços públicos ligados à saúde e à educação. [...] os municípios mencionados alhures, situados no lado sul do DF, são os que mais enviam trabalhadores para o Gama, corroborando sua função de polo econômico e área de influência entre as respectivas cidades. (2021, p.86).

Os municípios da PMB limítrofes ao Gama, estão demonstrados na figura 6:

**Figura 6 - Área Metropolitana de Brasília (AMB)**



Fonte: GEOPORTAL DF (2023).

Conforme exposto, são vários os fatores que justificam a migração dentro da PMB, neste sentido, Souza aponta que a maior carência da AMB é a falta de reconhecimento em políticas públicas, e reforça: “a AMB possui um recorte territorial mais próximo da realidade que visa abarcar, a metropolização [...]” (2019, p.116), logo, carece de reconhecimento perante o fenômeno metropolitano posto.

#### 4. RESULTADO E DISCUSSÃO

A atividade docente é marcada por diversos desafios, do desinteresse dos alunos aos problemas estruturais. Em que pese os desafios expostos, diversas são as estratégias e práticas que podem ajudar a lidar com as dificuldades, uma delas, é exposta pela professora Cavalcanti: “romper com os distanciamentos entre o que se ensina e o que se vive” (2016, p.77).

O desinteresse surge como um dos principais problemas enfrentados pelo professor, logo, Silva aponta a metodologia do docente como fator ensejador desse desinteresse, “principalmente, no método de aulas expositivas tradicionais” (2021, p.162). Ainda neste sentido, Libâneo, elenca diversas metodologias não atrativas para o discente:

O professor passa a matéria, o aluno recebe e reproduz mecanicamente o que absorveu. [...] É dada excessiva importância à matéria que está no livro, sem preocupação de torná-la mais significativa e mais viva para os alunos. [...] O ensino somente transmissivo não cuida de verificar se os alunos estão preparados para enfrentar matéria nova e, muitas vezes, de detectar dificuldades individuais na compreensão da matéria. [...] O trabalho docente fica restrito às paredes da sala de aula, sem preocupação com a prática da vida cotidiana das crianças fora da escola. (2006, p.78).

À face do exposto, significar conceitos dentro da Geografia com práticas pedagógicas enfadonhas é inábil, no contexto de território, espaço e lugar na construção de uma noção periférica, se faz necessário ir além do conteúdo taxativo do livro didático, é necessário ter significado para o discente, assim entende Pontuschka:

Mais importante do que dar conta de um rol de conteúdos extremamente longo, sem relação com a vivência do aluno e com aquilo que ele já detém como conhecimento primeiro, é saber como esses conhecimentos são produzidos” (2009, p.173).

“Trazer o aluno para a discussão do que ali se trabalha” (Kaercher, 2020, p.341), é neste sentido que a prática pedagógica do professor deve se pautar para o desenvolvimento de uma noção periférica, o conhecimento do estudante sobre sua região é mister na construção e significação dos conceitos geográficos, conforme aduz Cavalcanti:

O reconhecimento do aluno como sujeito do processo tem resultado em avanços na compreensão das diversidades e diferenças a serem contempladas nas práticas. Nessa direção, buscam-se conhecer os alunos, seus processos cognitivos, suas práticas cotidianas, seus valores, seus conhecimentos (2019, p,57).



A proposta da Geografia escolar deste capítulo, é de auxiliar na percepção da periferia por parte do discente do CEM 02 do Gama, para tal, se faz necessário identificar a escola e seus sujeitos, intervir com práticas pedagógicas e analisar os resultados, conforme será exposto.

#### 4.1 A escola e os sujeitos

Construído e inaugurado em 1973, o Centro de Ensino Médio 02 do Gama é referência na RA-II, conforme exposto anteriormente, sua localização central permite o acesso de um grande número de alunos e servidores, além de possuir extenso espaço territorial.

A instituição conta com cerca de 166 servidores, distribuídos em professores regentes (noventa e três), equipe gestora e pedagógica (doze), professores com limitação de atividades (dezessete), carreira assistência (quinze) e terceirizados (vinte e nove) (PPP CEM 02, 2023).

As pretensões do presente estudo vão de encontro com o foco da instituição de ensino, é o que prega o Projeto Político Pedagógico da escola:

Associado à discussão teórica de que a função social de uma escola é ampla e passa pela construção coletiva através de reflexões periódicas com toda comunidade escolar, compreendemos que nossas concepções não são estáticas, mas sim em constantes adequações. Dessa forma, CEM 02 do Gama busca focar suas ações tendo como base a formação cidadã e a emancipação dos indivíduos de forma que consigam dar continuidade em sua formação acadêmica e pessoal, transformando assim a realidade em que vivem (2023, p.16).

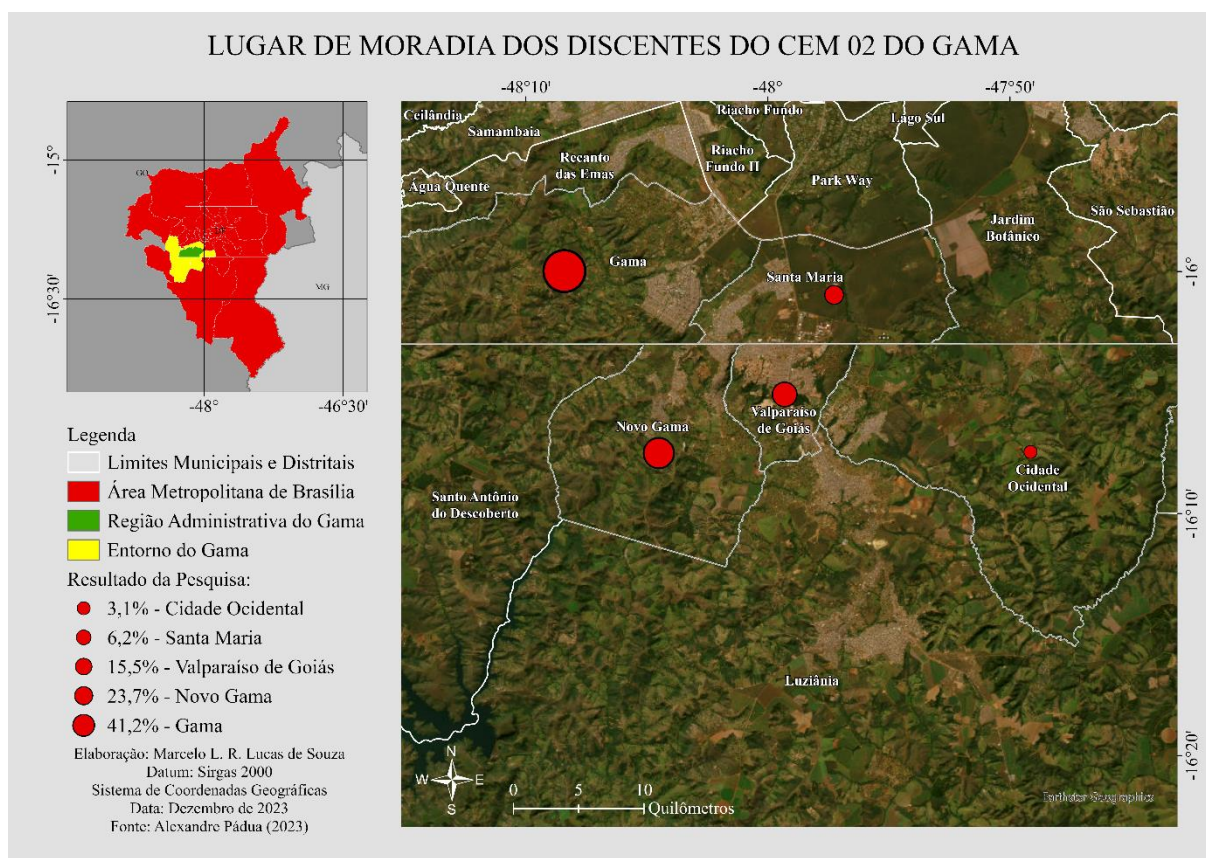
Em decorrência do Novo Ensino Médio, a organização curricular do CEM 02 do Gama se encontra estruturada em FGB – Formação Geral Básica e IF's – Itinerários Formativos. Os If's são divididos em Eletivas de Aprendizagem e Trilhas de Aprendizagem.

A concepção da sequência didática proposta teve lugar exatamente nas aulas de Trilhas de Aprendizagem, especificamente nas turmas de Multimídia 2 e 5. Essas aulas foram realizadas nas manhãs de quartas e sextas-feiras durante os dois primeiros horários.

Preliminarmente, nos questionamos, onde reside o aluno do CEM 02 do Gama? Essa pergunta pode parecer simples, porém, carece de atenção por parte do pesquisador, em que pese a instituição de ensino se localizar no Gama, os sujeitos que a frequentam vêm de outras localidades do DF e do Entorno.

Para identificar o lugar de moradia do aluno do CEM 02 do Gama, foi aplicado questionário inicial com a seguinte pergunta: Em qual região você mora? Ao todo, noventa e sete alunos responderam ao questionário, e os resultados estão representados na figura 7:

**Figura 7 - Lugar de moradia dos discentes do CEM 02 do Gama**



Fonte: Concebido pelo autor a partir de dados da pesquisa e elaborado por Marcelo L. R. Lucas de Souza.

De acordo com a análise do mapa exposto, a maior parte dos discentes do CEM 02 do Gama residem na própria cidade, representando 41,2% do total pesquisado. Na sequência, com 23,7%, o Novo Gama é o lugar de moradia mais presente, seguido do Valparaíso de Goiás com 15,5% e Santa Maria com 6,2%. Ressalta-se também, a presença da Cidade Ocidental com 3,1% do total pesquisado.

É relevante salientar que determinados estudantes enfrentaram dificuldades em discernir entre os bairros nos quais residem e os municípios correspondentes. Por exemplo, mesmo com a opção “Novo Gama” disponível no questionário, alguns alunos optaram por assinalar o campo “outros” e mencionaram Boa Vista, Pedregal,

Alvorada e Lago Azul, que por sua vez, são bairros do próprio Novo Gama, conforme podemos observar no quadro 2.

**Quadro 3 - Residentes dos municípios da PMB**

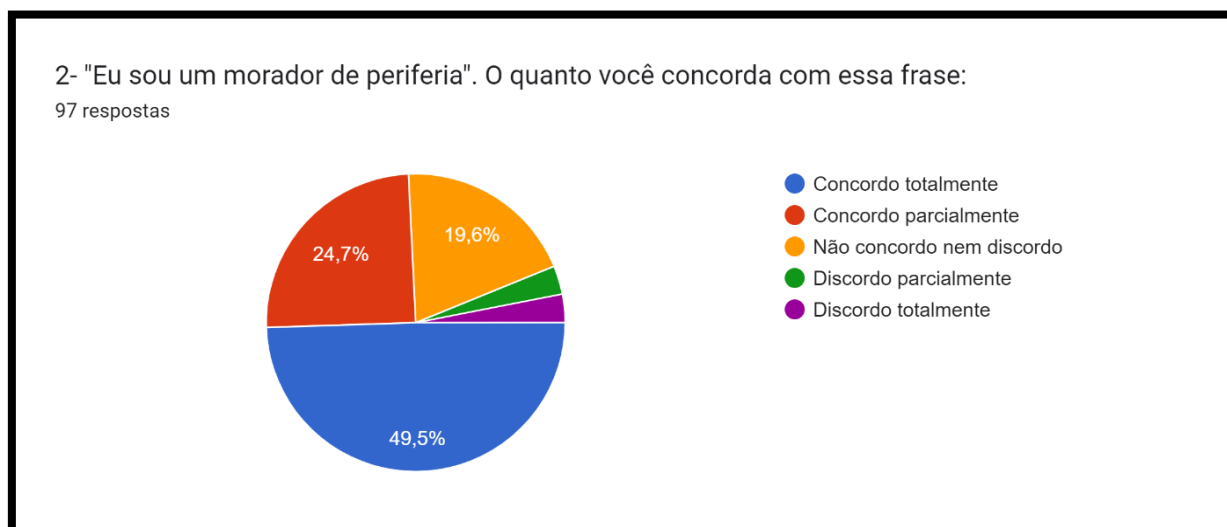
Município da PMB	Discentes do CEM 02 (%)
Novo Gama – GO	23,7
Valparaíso – GO	15,5
Cidade Ocidental – GO	3,1
Luziânia – GO	1,0
Boa Vista – Novo Gama	2,0
Lago Azul – Novo Gama	2,0
Pedregal – Novo Gama	2,0
Alvorada – Novo Gama	1,0

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2023)

A partir da análise do quadro 2 pode-se inferir que, entre os municípios próximos ao Gama, a maioria dos estudantes do CEM 02 reside na PMB, corroborando assim a concepção do Trampolim Demográfico, conceito que já foi previamente discutido.

Ainda no questionário diagnóstico, foi perguntado: “Eu sou um morador de periferia”. O quanto você concorda com essa frase. O resultado se mostra no gráfico 1.

**Gráfico 1 - "Eu sou um morador de periferia"**



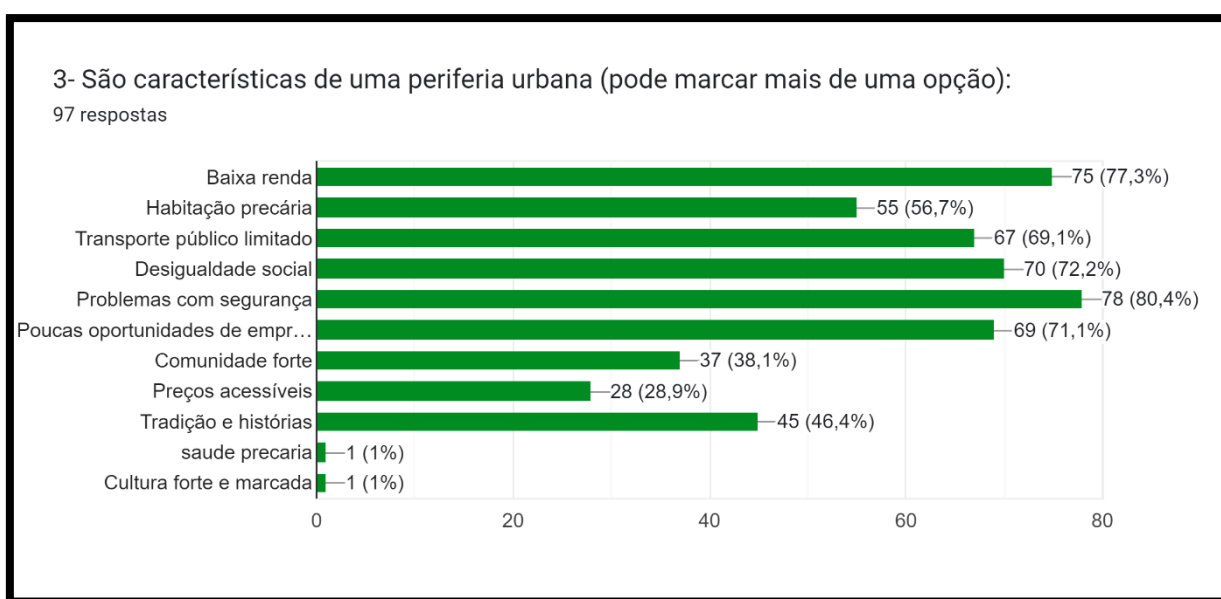
Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2023)

De acordo com o que foi apresentado, observa-se que a maioria dos

estudantes do CEM 02 do Gama (49,5%) se reconhece como pertencente à categoria de sujeitos periféricos, ao passo que 24% concordam parcialmente com a declaração de residir em uma periferia. Apenas 3,1% discordam completamente dessa afirmação, indicando que não consideram sua moradia como parte de uma região periférica.

Em seguida, os alunos foram indagados acerca das características que definem uma periferia, o resultado está exposto no gráfico 2:

**Gráfico 2 - Características da periferia urbana**



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2023)

Para os estudantes do CEM 02, questões relacionadas à segurança, baixa renda e desigualdades sociais são as características mais proeminentes associadas à periferia. Portanto, destaca-se a predominância de aspectos negativos em contraposição às características positivas atribuídas à periferia.

Na questão de número quatro, os discentes foram questionados sobre os principais desafios enfrentados pela periferia, das noventa e sete respostas, oitenta e seis apontaram para a falta de infraestrutura adequada como principal fator de adversidade, seguida de altos índices de criminalidade e acesso limitado aos serviços de educação, conforme se pode observar no gráfico 3:

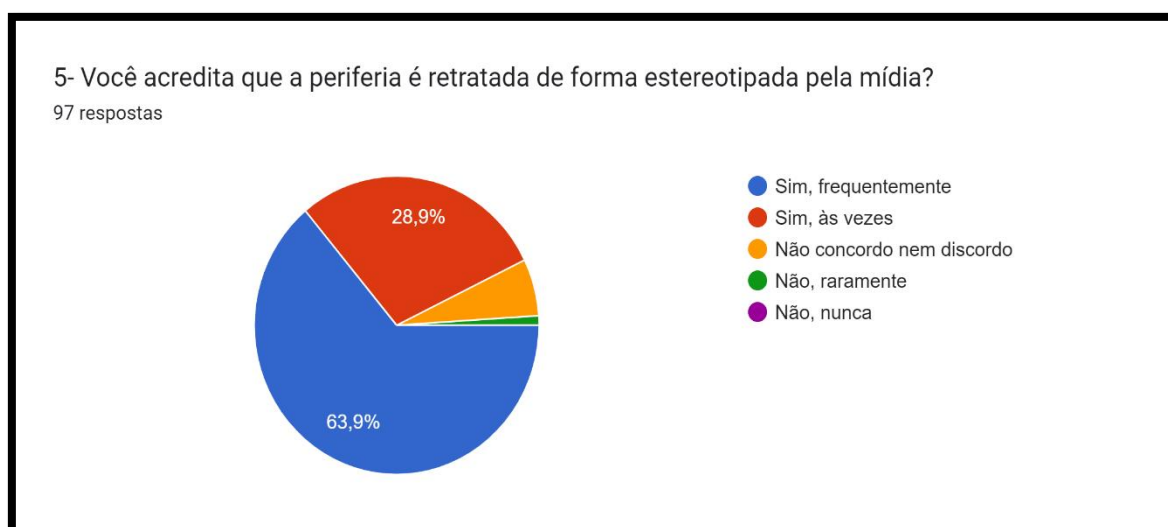
**Gráfico 3 - Desafios enfrentados pelas periferias**



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2023)

Continuando com o questionário inicial, os estudantes foram indagados sobre como a mídia retrata a periferia, explorando o contexto se é estereotipada ou não. 63,9% dos discentes apontaram que a periferia é retratada de forma estereotipada pela mídia, enquanto apenas 1% apontou que não, raramente a mídia representa a periferia assim.

**Gráfico 4 - Periferia e mídia, estereótipos**



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2023)

As questões seis e sete, questionaram os discentes acerca das políticas

públicas voltadas para a periferia, primeiramente foi apresentado: “Você se sente representado pelas políticas públicas voltadas para a periferia?”. A maioria, 37,1% marcou não concordo nem discordo, o que levantou uma dúvida sobre o conhecimento do alunado sobre políticas públicas.

Entretanto, na questão seguinte: “Quais políticas públicas representam você como estudante?”, ficou demonstrado que a maioria dos alunos entendem o que são políticas públicas, e como elas podem melhorar a vida do sujeito periférico, tendo em vista que apenas quatorze respostas apontaram para o desconhecimento de tais políticas.

Dos diversos apontamentos, alguns foram pontuais, com destaque para o transporte público, que por sua vez, contou com vários desdobramentos, como valor da passagem, maior número de ônibus, passe estudantil para os alunos da PMB, entre outros.

Também foi citado vale refeição, inclusão e diversidade, políticas voltadas para a saúde do estudante e programas de bolsas de estudos para jovens secundaristas.

Ainda de encontro às políticas públicas, a questão de número oito apurou quais as principais necessidades que deveriam ser atendidas na periferia, com 89,7%, acesso a serviços básicos de qualidade (saúde, educação, transporte, etc), foi a mais apontada, o que reforça os pontos levantados na questão anterior.

Já na penúltima questão do questionário inicial, a seguinte afirmação foi apresentada: “A educação é a principal preocupação do jovem estudante da periferia”. O quanto você concorda com essa frase. 40,2% das respostas concordaram com a afirmação, enquanto 8,2% discordaram totalmente, o que nos fez refletir sobre as prioridades do jovem periférico.



Podemos observar que a maior parte dos discentes do CEM 02 do Gama consideram residir em uma periferia, além disso, que são moradores da própria RA-II, de RA's vizinhas, como Santa Maria, e da PMB. Apontaram ainda que mídia representa a periferia de forma estereotipada, que as políticas públicas voltadas ao transporte público e saúde do escolar são prioridades, e que existe uma necessidade imediata de investimento em serviços básicos de qualidade.

#### 4.2 O socioconstrutivismo nas intervenções pedagógicas em Geografia

Lev Vygotsky, em sua teoria socioconstrutivista, destaca a natureza social e interativa da aprendizagem, enfatizando a importância da colaboração, do contexto social e da construção ativa do homem, Camillo, reforça o exposto:

Lev Vygotsky empenhou-se com teses dentro de seus estudos e pesquisas nas quais são possíveis descrever a relação indivíduo/sociedade, afirmando que as características humanas não estão presentes desde que o indivíduo nasce, nem são também resultados das influências do meio externo [...]. Estas teses são consequências das relações homem e sociedade, quando o homem converte o meio na busca de atender suas necessidades básicas, ele transforma-se a si mesmo (2018, p.92).

Em consonância com o exposto, Cavalcanti (2013) reforça a importância do pensamento de Vygotsky para o ensino escolar, e aponta tanto professor quanto aluno como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, onde ambos são objetos do conhecimento sob a ótica do socioconstrutivismo.

Ainda no campo das contribuições para a aprendizagem, Vygotsky formulou o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que Oliveira conceitua:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento pessoal, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (1997, p.60).

Resta evidente, que a ZPD está intimamente relacionada ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, onde existe a oportunidade de consolidar e internalizar novos conhecimentos e habilidades a partir do nível atual de desempenho do discente.

Silva (2021), salienta que ao adotar as concepções socioconstrutivistas de Vygotsky, mantêm-se uma relação de interação entre o estudante e o conhecimento culturalmente elaborado, cabendo ao professor conduzir o processo de forma técnica.

No ensino da Geografia, objetivando entender a percepção do discente do



CEM 02 do Gama sobre periferia, é de suma importância que a sua vivência seja considerada, pois estamos tratando da periferia do aluno, por quem faz parte e vive nela, Cavalcanti reforça a ideia do aluno na centralidade na construção de conceitos:

Entre as ações docentes centradas na construção de conceitos pelos alunos, encontra-se a de se considerar a vivência como parâmetro do processo de conhecimento. É do confronto dessa dimensão do vivido com o concebido socialmente – os conceitos científicos – que se tem a possibilidade de reelaboração e maior compreensão do vivido, pela internalização consciente do concebido (2013, p.148).

Para o desenvolvimento do pensar geográfico, é necessária a formação de conceitos pelos alunos, para tanto, a experiência vivida é fundamental no processo de significar e dar sentido aos diversos temas abordados em sala de aula (Cavalcanti, 2012).

Isto posto, qual a importância do professor em uma abordagem socioconstrutivista? Cavalcanti leciona:

Uma das funções do professor num ensino de cunho socioconstrutivista é a de fornecer as informações necessárias à construção do conhecimento pelos alunos, sendo que dentre essas informações se destacam os conceitos cientificamente elaborados e considerados socialmente válidos para o presente momento histórico. É preciso então que isso se converta em ações didáticas concretas (2013, p. 156).

Sem desconsiderar a importância do professor, a referida autora ainda reforça que o raciocínio geográfico é construído com o protagonismo do discente:

Na verdade, o raciocínio geográfico só é construído pelos alunos se for, o tempo todo, um processo do aluno, que dele parta e nele se desenvolva. Evidentemente, essas formulações não desconsideram o importante papel do conhecimento científico e do professor na mediação do aluno com o objeto a conhecer, apenas buscam enfatizar o aluno como sujeito ativo no conhecimento (p.149).

As intervenções pedagógicas em Geografia elaboradas para o desenvolvimento do presente estudo, se amparam na vivência prática do discente, a fim de proporcionar a construção de conceitos e significados, materializando a abordagem socioconstrutivista, para tal, os tempos metodológicos sugeridos por Gasparin (2012), foram de grande valia.

#### 4.3 Desenvolvimento das dinâmicas, expectativas e resultado preliminar

Gasparin (2012) aponta que uma das formas de motivar o aluno parte da relação do conteúdo com a sua vida cotidiana, buscando sensibilizar, desafiar e mobilizar o discente, a sequência didática proposta buscou explorar esses

elementos, visando proporcionar uma aprendizagem significativa aos alunos e uma prática docente igualmente significativa.

O conhecimento prévio e a contextualização têm início com as aulas 1 e 2, conforme delineado no plano de ação. O primeiro passo da sequência didática consistiu na apresentação do questionário inicial diagnóstico, tópico já vencido na seção anterior.

Programada para ocorrer nos meses de agosto e setembro, a caminhada pedagógica aconteceu de modo virtual via *Google Street View* amparado pelo entendimento de Pontuschka:

O desenvolvimento das tecnologias de informação possibilitou o registro de informações geográficas em forma digital, aumentando em muito a quantidade de informações disponíveis para o uso no processo de análise do espaço geográfico (2009, p.264).

A atividade resultou em participação ativa dos alunos, possibilitou também, ir além do destino preestabelecido (CRE Gama), os alunos “caminharam” até o Novo Gama, Valparaíso de Goiás, Santa Maria e Cidade Ocidental.

A partir do procedimento, foi possível explorar locais remotos através da indicação dos discentes, estimulando a curiosidade de quem não conhecia a região, além de possibilitar a interação de diferentes ambientes.

Foi possível visualizar de forma mais concreta e contextualizada alguns conceitos estudados pela Geografia. A visualização de ruas, bairros e cidades em seus contextos reais ajudou o aluno a compreender as conexões entre diferentes áreas geográficas, além de observar a distribuição de recursos naturais e ocupação do solo.

Em que pese a promoção da aprendizagem ativa levantada durante o procedimento, é importante ressaltar as limitações da experiência. Os próprios alunos identificaram a falta de atualização das imagens do *Google Street View* em muitos setores, o que impactou na precisão das informações.

Destaca-se também que a caminhada pedagógica não ocorreu fisicamente ou presencialmente, devido à intensa onda de calor que prevaleceu no Distrito Federal<sup>10</sup>.

Em seguida, exibiu-se um *slide* contendo as seguintes perguntas: o que

---

<sup>10</sup> O Instituto Nacional de Meteorologia e Estatística (Inmet) emitiu, nesta sexta-feira (22), alerta vermelho para onda de calor no Distrito Federal. O aviso indica risco à saúde em função de temperaturas médias 5°C acima do previsto para esta época do ano (Fuzeira, 2023).

vocês compreendem por periferia? Sentem identificação com as paisagens do trajeto? Consideram o Gama uma periferia (figura 9)? As respostas foram diversas, muitos estudantes se identificaram como residentes de periferias, motivados por fatores que incluem tanto a infraestrutura precária quanto a distância do centro (no caso, Plano Piloto).

**Figura 9 - Lâmina *slide* - O Gama é periferia?**



Fonte: Lâmina de *slide* elaborado pelo autor (2023)

Aos que afirmaram não residir em periferia, a justificativa pairou na boa infraestrutura urbana da cidade assim como a oferta adequada de serviços públicos, como saúde, transporte e segurança.

Após o diálogo, foram exibidas notícias relacionadas às periferias, juntamente com curiosidades sobre essas áreas. Foi viável registrar o conhecimento prévio dos alunos acerca das periferias, sendo evidente que a concepção estereotipada de uma região carente em todos os aspectos predominou na participação, com poucas exceções no contexto esportivo.

Os resultados esperados foram alcançados, houve participação ativa, contextualização dos conteúdos, estímulo à curiosidade e exploração autônoma, compartilhamento de experiências e conscientização sobre as dinâmicas envolvendo todo estereótipo criado pela mídia a respeito das periferias.

Em continuidade à sequência didática, as aulas 3 e 4 foram marcadas pela

problematização e conceituação. De início, as seguintes perguntas problematizadoras foram projetadas no quadro: a) O Gama é periferia? b) Quais são os principais estereótipos associados às periferias? Quais os estereótipos dos moradores do Gama e da PMB? c) O que significa ter identidade? Como ela é formada? O que é identidade periférica?

Após aproximadamente 15 minutos, com a sala configurada em círculo, os discentes debateram suas respostas com os colegas, essa interação vai de encontro com a prática socioconstrutivista proposta por Cavalcanti:

Os debates e discussões que envolvam todos os alunos da classe devem ser promovidos, prioritariamente, nos momentos de levantamento das questões iniciais para a problematização de um tema de estudo ou nos momentos de síntese para a reflexão e resultados, sendo que em cada momento a organização deve obedecer à sua especificidade (2013, p.153).

Após o debate, foi apresentado o clipe da música “Vida Loka (parte 2)” do grupo de Rap Racionais Mc’s (Racionais, 2013). O debate surgiu instantaneamente sem a mediação do professor, os alunos começaram a descrever as características da periferia do videoclipe relacionando com o seu espaço de vivência.

D’Andrea (2020), aponta que os versos do grupo musical, marcam a construção de uma base para epistemologia periférica, pois suas letras são dotadas de realidade, em especial, da realidade do sujeito periférico, esse fator justifica a interação tão rápida dos discentes do CEM 02 do Gama com a música.

Após as ações citadas, com auxílio do projetor e do *software Google Earth* (Google, 2023), a região central de Brasília (Plano Piloto) foi apresentada, assim como as diferenças na ocupação do espaço. O conceito locacional de periferia foi abordado, estimulando a reflexão sobre identidade, afinal, somos todos moradores de Brasília?

As expectativas do encontro foram atendidas, houve uma compreensão conceitual dos termos periferia e identidade, identificação dos estereótipos assim como críticas sobre as causas e efeitos da infraestrutura urbana precária das periferias.

O campo da investigação tem início com as aulas 5 e 6, os alunos foram surpreendidos com a projeção de imagens do Gama, Santa Maria, Valparaíso de Goiás, Novo Gama e Cidade Ocidental. Em seguida foram questionados: “Qual lugar da sua periferia você registraria com uma foto?”.

A pergunta abriu espaço para apresentar a atividade de intervenção

denominada: “Minha periferia, a percepção dos discentes do CEM 02 do Gama”, conforme exposto no apêndice G.

Recorrendo novamente à professora Cavalcanti, “é importante que o professor faça a intervenção para orientar as atividades e garantir o cumprimento da tarefa” (2013, p.153), sendo uma das expectativas da aula.

O propósito da atividade foi de capturar, por meio da fotografia, a periferia na qual os estudantes estão inseridos, além de estabelecer uma conexão da imagem com o ensino de Geografia, afinal, esse recurso não verbal, contribui significativamente em pesquisas, é o que afirma Santos:

Nesse sentido, a fotografia atua não só como manifestação artística-cultural, mas como fator preponderante de reconhecimento e análise dos espaços que vivenciamos e da realidade que nos cerca. Ela, por ser uma linguagem não-verbal, também contribui de forma bastante significativa em pesquisas de cunho teórico e como coadjuvante em diferentes e diversificadas descobertas científicas (2018, p.02).

Uma pasta foi criada no *Google Drive* (Google, 2022) para que os alunos pudessem inserir suas produções. As fotos deveriam vir acompanhadas de nome, título, localização, texto geográfico e equipamento utilizado para o registro, conforme lâmina de slide exposta na figura 10:

**Figura 10 - Slide - Orientações E-book**



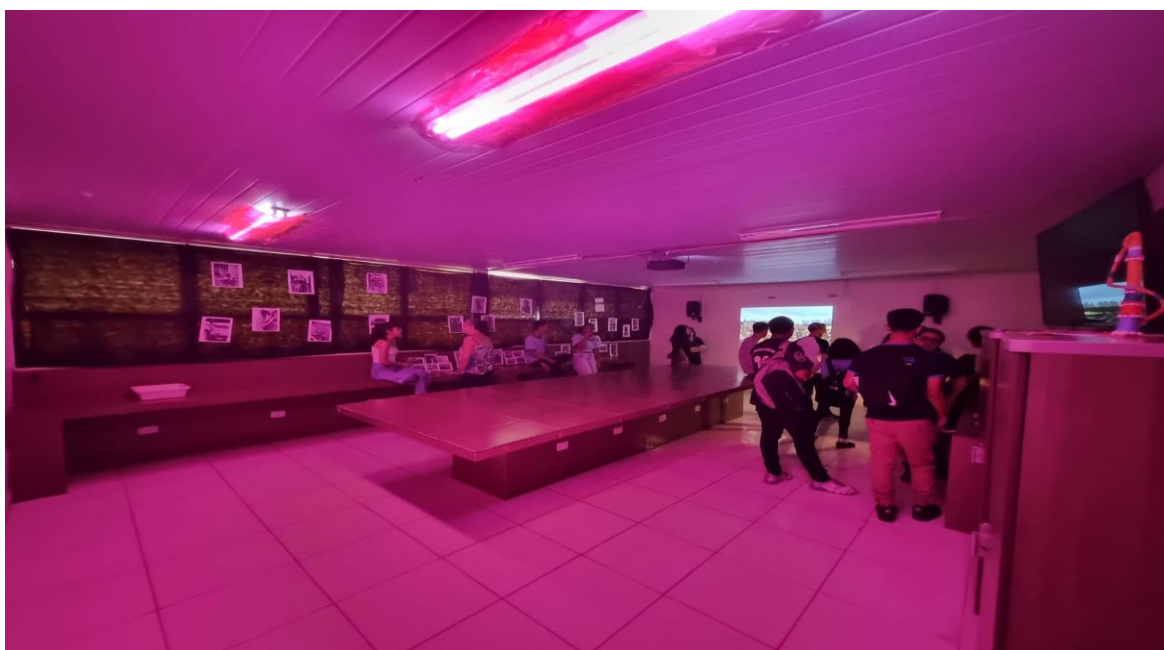
Fonte: Lâmina de *slide* elaborado pelo autor (2023)

Ao final do encontro, as expectativas foram cumpridas, houve sensibilização

visual, reflexão sobre os estereótipos das periferias e o incentivo à criatividade com a atividade interventiva.

Encerrando a sequência didática, as aulas 7 e 8 se desdobraram em dois cenários distintos: o auditório da escola e o laboratório do ensino integral. Utilizando o projetor e o computador, algumas fotografias dos estudantes foram projetadas no quadro, enquanto outras, impressas, foram apresentadas, seguidas pela explanação de cada registro, conforme ilustrado nas fotos abaixo:

**Figura 11 - Exposição laboratório**



Fonte: Foto tomada pelo autor (2023)



**Figura 12 - Exposição auditório**



Fonte: Foto tomada pelo autor (2023)

Destaca-se que a participação dos discentes foi notavelmente ativa, especialmente quando o registro fotográfico abordava uma área compartilhada pelo grupo, a socialização permitiu uma reflexão coletiva, a consolidação do aprendizado assim como a construção de um sentimento de comunidade, principalmente entre aqueles pertencentes à mesma periferia.

Ainda no referido encontro, quinze discentes foram selecionados para a fase do questionário aberto, tendo por critério, o interesse em participar e a desenvoltura para apresentar o registro fotográfico. Ao término da aula, o questionário final foi disponibilizado, assim como o termo de autorização de imagem para a confecção do *E-book*.

Ao analisar as produções, foi possível estabelecer conexões interpessoais, impulsionando a participação e criatividade dos alunos.

Cavalcanti (2012) aduz que nem sempre é possível escolher um lugar para morar, entretanto, quando isso é possível, os fatores que definem o local de moradia decorrem da amizade, parentesco, distância do trabalho, da escola, o custo do aluguel, entre outros.

Baseado nessa lógica, o lugar de moradia, as cidades e as identidades vão sendo construídas. As periferias manifestam-se no contexto da exclusão, conforme abordado e vencido em momento anterior, e esse fator não pode e nem deve ser o

rotulador das pessoas que vivem nessas regiões.

A sequência didática proposta, buscou dar significado e sentido para o cotidiano dos discentes, permitindo a construção do seu lugar, pois o espaço geográfico é vivido, e não apenas uma categoria teórica, é o que indica Cavalcanti:

Orientar o ensino para essa direção requer um olhar atento para a geografia cotidiana dos alunos. É no encontro/confronto da geografia cotidiana, da dimensão do espaço vivido pelos alunos, com a dimensão da geografia científica, do espaço concebido por essa ciência, que se tem a possibilidade de reelaboração e maior compreensão do vivido (2012, p.141).

Os resultados decorrentes da intervenção didática estão representados abaixo, junto do resultado do questionário final e do questionário aberto. Em que pese as dificuldades decorrentes do calendário escolar apertado e do final do semestre, foi possível concluir a intervenção de modo satisfatório.

#### 4.4 Comparação dos trabalhos após intervenção pedagógica

O questionário final buscou inferir o que foi significativo dentro da proposta da sequência didática para os discentes do CEM do Gama, de forma prática, o questionário atua como Prática Social Final, dentro dos tempos apontados pelo professor Gasparin:

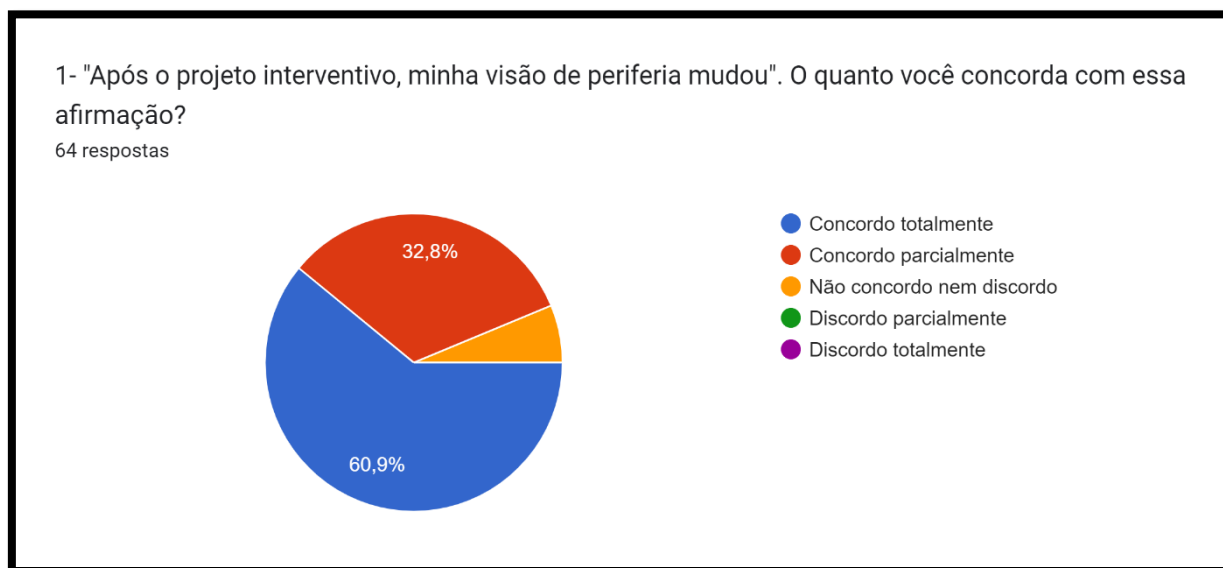
A Prática Social Final é a nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real, do concreto. É a manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano. É, ao mesmo tempo, o momento da ação consciente, na perspectiva da transformação social, retornando à Prática Social Inicial, agora modificada pela aprendizagem (2012, p.143).

É relevante destacar que sessenta e quatro discentes responderam o questionário final. A diferença no número de respostas em relação ao primeiro questionário ocorreu principalmente devido à mudança de estudantes matriculados em outras turmas de trilhas de aprendizagem.

Buscando inferir o que mudou na percepção sobre periferia após a intervenção didática, a primeira questão do formulário obteve os seguintes resultados:



## Gráfico 6 - Visão da periferia



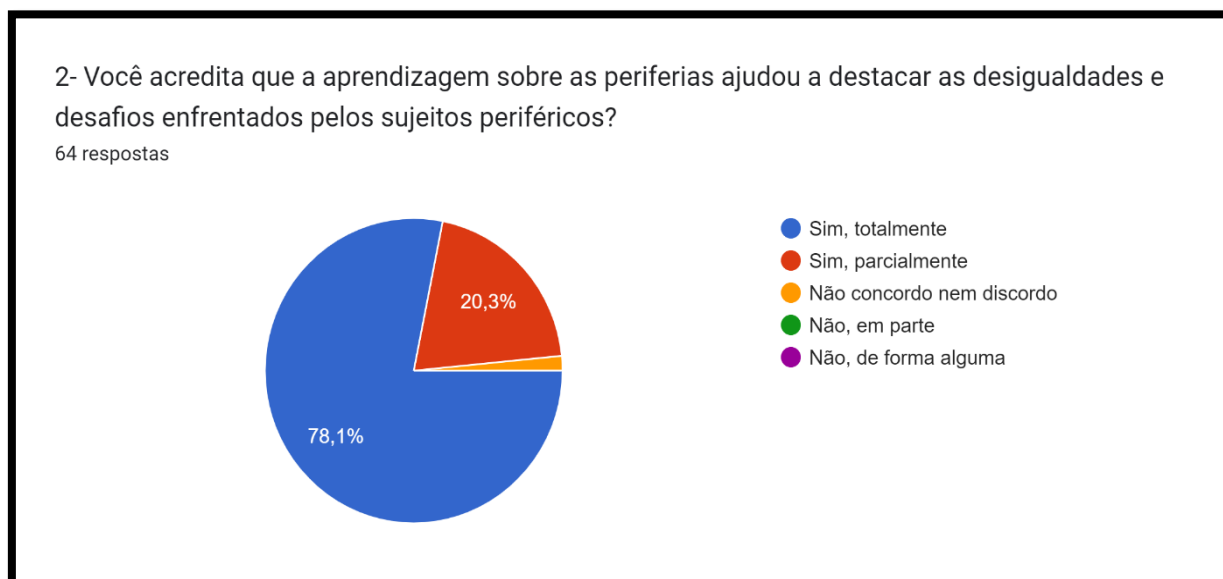
Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2023)

Mais da metade dos discentes do CEM 02 do Gama, com 60,9%, consideram que a sequência didática mudou sua visão sobre periferia, esse valor vem acompanhado de 32,8% que concordam parcialmente com a afirmação, enquanto apenas 6,3% não concordam nem discordam.

Em comparação à questão inicial do questionário diagnóstico, onde 49,5% dos alunos concordaram com a afirmação de residir em uma periferia, pode-se destacar que houve uma mudança de compreensão, tendo em vista que nenhum discente optou por marcar as opções “discordo parcialmente” ou “discordo totalmente”, o que nos faz entender que a atividade foi significativa e possibilitou a formação de uma consciência e identidade sobre periferia.

Com a seguinte afirmação: “Você acredita que a aprendizagem sobre as periferias ajudou a destacar as desigualdades e desafios enfrentados pelos sujeitos periféricos?”, obtivemos os seguintes resultados:

## Gráfico 7 - Desigualdades e desafios do sujeito periférico



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2023)

Com uma percentagem bastante elevada, 78,1% dos alunos entendem que as aprendizagens foram totalmente significativas, acompanhados de 20,3% que concordam parcialmente com a afirmação, logo, se tem um percentual com mais de 98,4% de discentes que acreditam que os desafios e desigualdades enfrentados pelas periferias foram destacadas com a intervenção.

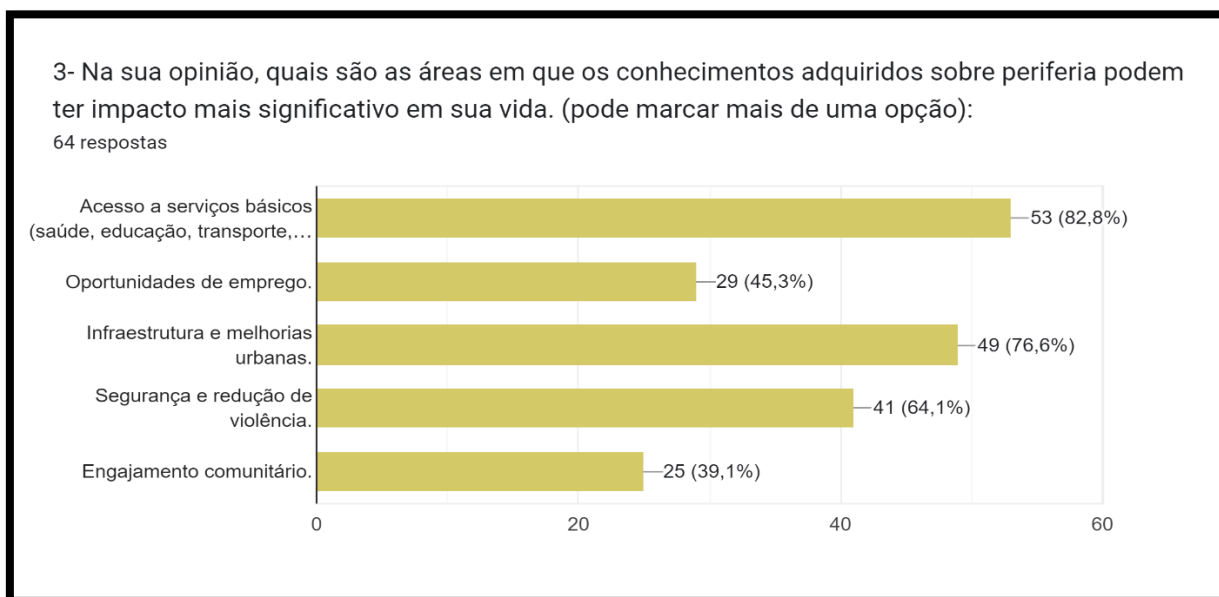
Apenas 1,6% correspondendo a um único aluno, percebeu que as aprendizagens não tiveram impacto em relação às desigualdades e aos desafios enfrentados diariamente pelos sujeitos periféricos, considerando a metodologia empregada.

Como as intervenções propostas pela sequência didática podem interferir de forma prática na vida dos discentes? Esse foi o questionamento da questão três, que contou com alternativas similares às da questão quatro do questionário inicial, que por sua vez, apontou os principais desafios enfrentados pela periferia.

O resultado se mostrou bastante promissor, os discentes apontaram que as intervenções em sala de aula podem gerar impacto direto no acesso a serviços básicos como educação, saúde, transporte e segurança, ao ponto que essa foi uma das fragilidades encontradas na questão do questionário inicial.

Apontaram ainda que podem atuar de forma ativa na melhoria da infraestrutura das cidades, principalmente em tons de denúncia via prefeituras e administrações regionais. Podemos observar essas respostas no gráfico 8:

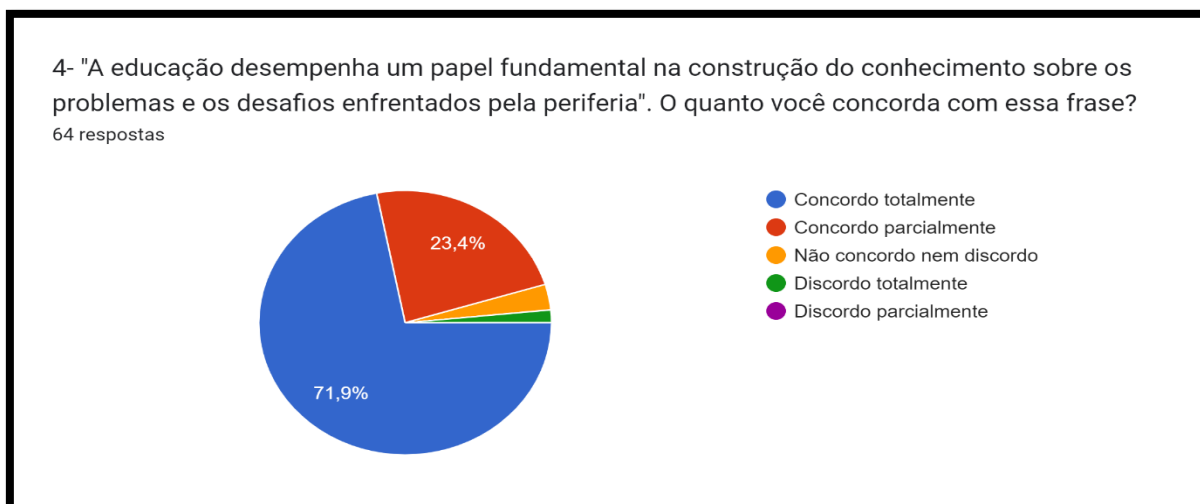
**Gráfico 8 - Impactos significativos das intervenções pedagógicas**



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2023)

Qual o papel que a educação desempenha no contexto das comunidades periféricas? Esse questionamento foi apresentado na questão de número quatro, conforme pode se observar no gráfico 9:

**Gráfico 9 - Papel da educação nos desafios da periferia**



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2023)

71,9% dos alunos entendem que a educação possui papel fundamental na construção de conhecimentos sobre os desafios e problemas do cotidiano periférico, esse número, acompanhado dos 23,4% que concordam parcialmente com a afirmação, nos permite sustentar que a maioria dos discentes do CEM 02 do Gama

estão conscientes da importância da educação como meio de transformação social.

Destaca-se também, o 1,6% que discordou totalmente da afirmação, desconsiderando a educação como fonte principal da transformação da realidade periférica.

A questão de número cinco indagou os discentes a respeito da percepção sobre periferia, buscamos verificar se houve mudança após as intervenções didáticas. Os resultados foram diversos, porém, com a maior parte apontando para uma mudança de percepção, destacamos algumas das respostas no quadro 4.

A decisão de apresentar apenas 14 resultados da questão, dentre os 64 coletados, foi motivada não apenas pela necessidade de focar na análise detalhada de respostas representativas e significativas, mas também pelo tamanho considerável das respostas obtidas. Dessa maneira, a escolha de destacar uma amostra específica, busca proporcionar uma visão mais aprofundada e coerente.

#### Quadro 4 - Percepção após o projeto interventivo

<b>APÓS O PROJETO INTERVENTIVO, SUA PERCEPÇÃO DE PERIFERIA MUDOU? EXPLIQUE.</b>	
<b>Aluno 1</b>	“Sim, minha percepção mudou em vários aspectos, mas o que mais me despertou é que a imprensa sempre traz notícias ruins sobre as periferias, nós que moramos e sabemos que não se resume só a violência e roubos. Na minha periferia, a cultura é presente, o apoio ao esporte é forte, os trabalhadores são dedicados e batalhadores mesmo que lutem duas vezes mais para ir atrás de emprego e buscar sustento para si mesmo ou família”.
<b>Aluno 2</b>	“De certa forma não mudou muita coisa porque muitas das coisas informadas na sala já eram da minha compreensão”
<b>Aluno 3</b>	“Sim. Acho que muitos pensam que periferia é um lugar que seja favelado, pobreza extrema e muita violência, não que isso seja mentira, mas sim, a periferia pode ser um local de residência, criatividade e solidariedade”.
<b>Aluno 4</b>	“Sim, totalmente. Aprendi que devo abrir os olhos para buscar melhorias para onde eu vim, para que a minha comunidade tenha uma melhor qualidade de vida e educação”
<b>Aluno 5</b>	“Antes, eu tinha uma visão limitada e estereotipada desse espaço, associando-o principalmente a problemas sociais. No entanto, o projeto me mostrou a riqueza da cultura, a resiliência da comunidade e o potencial de transformação que existe na periferia. Pude ver de perto como as ações locais podem ter um impacto positivo significativo. Em resumo, minha percepção de periferia evoluiu de estereótipos negativos, marginalidade e estigmas negativos para uma compreensão mais aberta e apreciativa, e que quando me identifico como periférico, sinto uma conexão profunda com a comunidade da periferia [...]”
<b>Aluno 6</b>	“Sim, pois antes das aulas eu não sabia do sentimento de orgulho e pertencimento que as pessoas periféricas tem que ter com sua periferia, visto que é a partir dela que se formou e moldou quem nós somos”.
<b>Aluno 7</b>	“Sim. Consigo ver minha cidade de outro ponto de vista, não o retratado pela mídia ou reproduzido por pessoas que sequer moram aqui. Minha periferia tem pontos bons e ruins como qualquer outra cidade pelo Brasil, mas hoje consigo reconhecer as partes boas e tenho mais conhecimento para lutar contra as partes ruins”.

<b>Aluno 8</b>	“Sim, tinha um olhar de julgamento e desgosto por onde moro, uma visão preconceituosa, mas nunca tive vergonha de dizer onde moro, mas agora não é bem assim, o projeto me fez olhar de outra maneira e observar suas qualidades”.
<b>Aluno 9</b>	“Sim, porque assim eu posso fazer a minha comunidade acordar para a realidade”.
<b>Aluno 10</b>	“Antes do projeto eu tinha uma visão preconceituosa sobre o que era periferia, então as aulas me ajudaram a desconstruir essa visão rasa acerca da periferia. O conhecimento que eu adquiri me permitiu perceber que periferia não é um lugar de marginalização da classe pobre, e sim um lugar onde criamos verdadeiros laços”.
<b>Aluno 11</b>	“Mudou parcialmente, pois como sujeito periférico já tinha alguns conhecimentos acerca do tema, porém, me aprofundei em muitas coisas, e me sinto com conhecimento aprofundado no tema, e gostei muito dos temas tratados”.
<b>Aluno 12</b>	“Não mudou, mas sim aperfeiçoou e tirou o peso e a vergonha que ainda havia em mim em ser periférico. Reconhecimento é se conhecer e saber que você não é menos por passar dificuldades”.
<b>Aluno 13</b>	“Percebi que eu tenho que valorizar minha periferia porque é o lugar onde eu moro e só eu sei o que passo, se eu não valorizar, as pessoas que moram em áreas de alto padrão com certeza não vão”.
<b>Aluno 14</b>	“Sim, o projeto me mostrou outro lado da periferia, abordou um lado que a mídia não mostra, o lado bom de morar e viver numa periferia é que nem tudo é ruim, tem sim suas dificuldades assim como qualquer outro local”.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2023)

Em que pese algumas respostas destoantes da pretensão inicial, podemos afirmar que houve uma grande mudança na percepção da periferia por parte dos discentes do CEM 02 do Gama. As respostas refletem um crescente sentimento de orgulho em serem considerados sujeitos periféricos, possibilitando uma relação entre o conhecimento científico e o cotidiano, assim explicita Cavalcanti:

É preciso, então, que o professor aguçe bastante a sensibilidade para captar os significados que os alunos dão aos conceitos científicos que são trabalhados no ensino. Isso significa a afirmação e a negação dos dois níveis de conhecimento (o cotidiano e o científico) na construção do conhecimento, tendo, contudo, como referência imediata, durante todo o processo, o saber cotidiano do aluno (2013, p.149).

A partir do quadro 3, percebemos uma série de mudanças na percepção de periferia a partir da educação, como empoderamento, quebra de estereótipos negativos, inclusão social, desenvolvimento de habilidades, conscientização e crítica social, valorização da identidade local e promoção da cidadania ativa, fatores que juntos, podem levar a uma transformação social.

Finalmente, a questão de número seis solicitou que os discentes expressassem com uma ou duas palavras o que o projeto representou na construção de conhecimento sobre periferias, o resultado está disposto na nuvem de palavras abaixo:



Com o propósito de abranger todas as regiões, duas respostas foram selecionadas para cada pergunta de acordo com o lugar de residência dos entrevistados, conforme quadro abaixo:

**Quadro 5 - Questionário aberto**

<b>VOCÊ SE IDENTIFICA COMO SUJEITO PERIFÉRICO? POR QUÊ?</b>	
<b>Aluno 15 – Gama</b>	“Sim, passei a me identificar como periférica depois de adquirir conhecimento ao longo das aulas. Cada aula fez com que eu entendesse o real significado de fazer parte da periferia. Para mim, ser periférico é estar a margem do centro, é perceber que mesmo tendo um papel fundamental na construção do Brasil ainda somos apagados e divididos em classes sociais”
<b>Aluno 6 – Cidade Ocidental</b>	“Sim, pois minha família sempre me ensinou a lutar pelos meus direitos e apreciar a cultura local, para mim é uma característica forte da periferia, mas também minha cidade está localizada no entorno metropolitano do Distrito Federal, logo é denominada periferia”
<b>1- COMO VOCÊ DESCREVERIA A REALIDADE DA PERIFERIA EM TERMOS DE DESAFIOS E OPORTUNIDADES?</b>	
<b>Aluno 1 – Novo Gama</b>	“Os desafios da minha periferia são bem significativos, incluindo acesso limitado a educação de qualidade, serviços de saúde adequados, oportunidades de emprego e sem contar a mobilidade em transporte público. Nós recorremos aos centros mais desenvolvidos como Brasília”.
<b>Aluno 9 – Jardim Ingá</b>	“Desafios sempre vão pesar mais que oportunidades, não ter saúde, segurança e lazer são desafios enfrentados diariamente por sujeitos periféricos, no comércio local não se tem oportunidades”
<b>2- QUAIS OS PRINCIPAIS PROBLEMAS ENFRENTADOS PELA PERIFERIA EM SUA OPINIÃO? E QUAIS AS SOLUÇÕES VOCÊ SUGERE PARA LIDAR COM ESSES PROBLEMAS?</b>	
<b>Aluno 7 – Valparaíso de Goiás</b>	“Os principais problemas enfrentados pela periferia são a segurança e a saúde, além do olhar errado que a mídia dá para a periferia, usando notícias que marginalizam o lugar. Para a saúde e segurança eu penso em investimentos por parte da prefeitura e a busca de soluções por parte dos moradores. Para o ponto de vista da mídia, seria útil dar esse espaço de fala para as pessoas que moram na periferia”.
<b>Aluno 11 – Gama</b>	“Fome, criminalidade, violência, pobreza intelectual, falta de saneamento básico. Para solucionar esses problemas seriam necessários projetos de intervenção para garantir o ensino de qualidade, o saneamento básico e oportunidades dentro da periferia. Garantindo estes recursos, a ignorância não impediria mais a periferia de evoluir e agregar ao seu próprio meio. Também evitaria com que tantas pessoas dependessem do tráfico para sobreviver, abaixando os índices de criminalidade”.
<b>3- QUAIS SÃO OS ASPECTOS POSITIVOS DA VIDA NA PERIFERIA?</b>	
<b>Aluno 2 – Novo Gama</b>	“Alguns aspectos positivos da vida na periferia podem incluir o senso de comunidade forte, maior espaço e tranquilidade, menor custo de vida, conexão com a natureza, preservação de tradições culturais e um ritmo de vida mais calmo em comparação com áreas mais movimentadas”.
<b>Aluno 14 – Gama</b>	“Uma cultura forte, diversas manifestações artísticas, uma comunidade bastante unida em comparação com a não periférica”.
<b>4- COMO A EDUCAÇÃO PODE DESEMPENHAR UM PAPEL IMPORTANTE NA TRANSFORMAÇÃO DA PERIFERIA?</b>	
<b>Aluno 5 – Cidade Ocidental</b>	“A educação oferece às pessoas nas comunidades periféricas conhecimento e habilidades, capacitando-as a tomar decisões informadas sobre suas vidas, desenvolve habilidades necessárias para o emprego e empreendedorismo, contribuindo para o crescimento econômico da comunidade. E é através da educação, que as pessoas adquirem uma compreensão mais profunda dos seus direitos”.
<b>Aluno 13 - Gama</b>	“Os jovens podem participar de grupos estudantis, de grupos que visam aprender uma profissão nova ou apenas grupos focados em um objetivo comum, podendo ser democracia, meio ambiente, entre outros”



<b>5- NA SUA OPINIÃO, COMO OS JOVENS PODEM PARTICIPAR E CONTRIBUIR PARA MELHORAR A VIDA EM REGIÕES PERIFÉRICAS?</b>	
<b>Aluno 3 – Novo Gama</b>	“Recentemente eu vi uma frase que nela diz: o governo não dá educação porque a educação derruba o governo. Eu concordo bastante com essa frase, porque é uma maneira boa de expressão, pois se as pessoas da periferia tivessem um livre e fácil acesso à educação, elas saberiam o que é certo e o que é errado, elas conseguiriam analisar o que acontece dentro da periferia, elas saberiam os pontos exatos onde tem que cobrar todos os prefeitos, deputados, entre outras pessoas que trabalham para o povo. Elas conseguiriam através delas mesmas melhorias para o local onde moram”,
<b>Aluno 8 – Valparaíso de Goiás</b>	“Em primeiro lugar é necessário que a juventude entenda que a periferia pertence a ela. Nós temos o dever de garantir que exista uma equidade social, e podemos alcançar isso por meio de mobilizações, seja dentro da escola ou ocupando as ruas, sempre com o propósito de uma vida de qualidade e digna”

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2023)

Por fim, para materializar todo o conjunto de aprendizagens, habilidades e conhecimentos pelos alunos ao longo da sequência didática proposta, o *E-Book* de título: Minha periferia, a visão do discente do CEM 02 do Gama foi lançado, oferecendo uma oportunidade única de compartilhar o aprendizado com a comunidade.

Entender e se sentir periférico foi concretizado com o *E-book* de diversas maneiras, foi possível envolver os alunos na produção, com contribuições e perspectivas únicas, além da experiência e visões da periferia de quem vive nela, isso proporcionou um ambiente de participação ativa.

Foi possível observar a expressão artística, seja em formato de texto ou fotografia, possibilitando o discente a contar sua história de maneira ampla e criativa. Histórias que abrangeram reflexões críticas acerca dos problemas enfrentados pela periferia, enaltecimento do lugar onde vivem, além da conscientização social.

Em resumo, a construção do *E-book* não apenas ajudou os alunos a entenderem e sentirem periféricos, mas também promoveu a expressão, o diálogo, o empoderamento e conscientização através de metodologias de ensino em Geografia.



## 5. CONCLUSÕES

O objetivo deste trabalho foi de compreender como as práticas pedagógicas em Geografia contribuem para a formação do conceito de periferia a partir do CEM 02 do Gama-DF.

Para alcançar esse feito, foi essencial compreender os conceitos de periferia e identidade, assim como analisar a formação das periferias a partir do Plano Piloto de Brasília, além de relacionar a percepção dos alunos do CEM 02 do Gama às dinâmicas e desafios da periferia.

Através da sequência didática realizada, foi possível ingressar no mundo dos discentes, participando da realidade vivida por eles em uma rica diversidade de periferias que envolvem o DF e a PMB.

A SD foi balizada na perspectiva socioconstrutivista, amparada, também, pelos tempos da PHC apresentadas pelo professor Gasparin (2012), o que facilitou a implementação e conclusão da proposta.

Com a pretensão de delimitar a discussão e o estudo, cinco questões de pesquisa foram enunciadas, a primeira delas, “Por que se identificar enquanto sujeito periférico?”, a resposta foi obtida através de uma análise dos formulários e do questionário aberto, apontando vários fatores que variavam significativamente de aluno para outro.

Algumas das razões incluem empoderamento, conscientização social, engajamento comunitário, reconhecimento da diversidade, autoafirmação da identidade e construção de uma consciência coletiva.

A segunda questão de pesquisa, “Como a percepção do estudante na qualidade de periferia interfere em ações práticas capazes de contribuir com a formação dos sujeitos envolvidos na pesquisa?” foi vista como um desafio, pois boa parte dos discentes tinham a periferia como um lugar ruim sem possibilidades de mudança.

Entretanto, através dos debates e formulários, foi possível captar algumas ações práticas, como participação comunitária, com parcerias entre escolas e organizações locais; valorização da identidade de periferia, promovendo a autoestima e o engajamento dos sujeitos periféricos no processo de aprendizagem; consciência das desigualdades, que pode levar à busca por conhecimento sobre

direitos que são cerceados diariamente nas periferias, permitindo as reivindicações de melhorias junto às administrações e prefeituras.

A terceira questão de pesquisa, “A Geografia escolar pode auxiliar nessa percepção?”, foi explorada a partir do desenvolvimento de toda sequência didática, com o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem. Sua participação ativa ao apresentar a periferia foi fundamental na busca pela compreensão.

Por meio das categorias fundamentais da ciência geográfica, como território, lugar e paisagem, torna-se viável a análise e a compreensão da disseminação geoespacial de fenômenos de ordem social, política e econômica nas áreas periféricas. Além disso, esse enfoque possibilita a compreensão da cidade e sua dinâmica.

Em síntese, a Geografia escolar, permite capacitar os discentes a compreenderem e transformarem positivamente o ambiente em que estão inseridos.

A quarta questão de pesquisa. “Como os estudantes do CEM 02 do Gama se reconhecem como sujeitos das periferias habitadas?” a resposta da questão é marcada por dois momentos, o antes e depois da intervenção.

Antes da SD, através do formulário inicial diagnóstico, pouco mais da metade dos discentes pesquisados consideravam pertencer a uma periferia, quando ocorria o reconhecimento, era dotado de teor negativo, de exclusão, marginalidade e pobreza. Salvo poucas exceções, foi possível perceber um sentimento de vergonha por pertencer à periferia.

Após a SD, com o formulário final e questionário aberto, o reconhecimento como morador de periferia foi bem maior, e agora voltado para uma noção de empoderamento e orgulho, em que pese as dificuldades sociais do contexto periférico, não existe só aspectos negativos, mas também riqueza e beleza.

Por fim, a questão cinco, “Quais os sentimentos de pertencimento dos estudantes no que concerne às periferias enquanto lugar de vivência?”, teve sua exploração baseada em todo o desenvolvimento da SD, os sentimentos variaram bastante, de início, vergonha e exclusão, ao final, de orgulho e pertencimento.

De fato, é possível perceber o empoderamento ao ler os relatos dos questionários, os discentes do CEM 02 do Gama anunciam a necessidade de falar sobre periferia por quem realmente mora nela, os estigmas apresentados pela mídia não refletem o cotidiano das regiões periféricas, ao contrário, só reforçam

estereótipos negativos.

Diante dos resultados, resta nítido que houve uma mudança significativa na percepção sobre periferia por parte dos discentes do CEM 02 do Gama, encontrou-se uma ressignificação do termo, o E-book produzido reforça como o olhar da periferia pode ser dotado de crítica, denúncia, empoderamento e pertencimento.

O impacto dos resultados obtidos gera uma mudança significativa na apropriação do termo periferia. Houve uma validação da expressão, agora sob uma perspectiva de orgulho e pertencimento. A produção do *E-book* materializa esse resultado.

Além disso, os discentes do CEM 02 desenvolveram novas perspectivas sobre periferia, preenchendo lacunas identificadas ao longo do estudo. Foi possível suprir informações ausentes ou mesmo distorcidas sobre Entorno, periferia e Área Metropolitana de Brasília, utilizando conceitos elaborados a partir da Geografia escolar.

Consideramos os resultados relevantes, pois estão alinhados com as demandas enfrentadas diariamente pelo sujeito periférico. A proposta ultrapassa os muros da escola ao se transformar em um livro digital distribuído para a Cidade Ocidental, Valparaíso de Goiás, Novo Gama, Santa Maria, Gama e cidades vizinhas.

A Geografia escolar foi responsável por essa mudança, portanto, pensar em práticas que oportunizem e considerem as vivências e saberes do discente é fundamental.

Apesar do alcance limitado do CEM 02 do Gama, beneficiamo-nos da diversidade de regiões de moradia dos alunos, tanto do DF quanto da PMB. No entanto, uma análise abrangendo todas as escolas de ensino médio da RA-II seria mais enriquecedora.

Instrumentalizar os estudantes para intervir em sua própria realidade sob o amparo da ciência geográfica, é oportunizar uma mudança de paradigmas e estigmas enfrentados diariamente no cotidiano periférico.

A Geografia escolar precisa ir além dos muros da escola, ela precisa instrumentalizar o estudante da periferia para poder intervir em mudanças significativas do seu cotidiano, a partir do estudo do espaço urbano, da análise das desigualdades socioespaciais, das reflexões sobre identidade, dos estudos sobre a

história e evolução urbana, enfim, a Geografia escolar é necessária para a promoção da participação cidadã.

Que o presente estudo possa servir de reflexão para o desenvolvimento de trabalhos envolvendo as periferias do Distrito Federal. Afinal, Brasília é altamente segregadora, e falar sobre periferia por quem faz parte dela é necessário.

Com o intuito de orientar investigações subsequentes, sugere-se a realização de uma análise comparativa das periferias, o mapeamento da cultura periférica e avaliação do impacto da educação nas transformações dessas regiões, tendo em vista que a educação se revela como um agente transformador de realidades.

## REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Empoderamento**. Disponível em: <<https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/empoderamento#>>. Acesso em: 19 nov. 2023.

ALVES, Glória e SCARLATO; Francisco Capuano. **O Lugar na Geografia**. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; CRUZ, Rita de Cássia Ariza (org.). A necessidade da Geografia. São Paulo: Contexto, 2019.

ANDRADE, Manuel Correia de. **A questão do território no Brasil**. – 2. ed. – São Paulo: Hucitec, 2004.

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

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENTO, Izabella Peracini. **Os jovens escolares e suas espacialidades: A construção de conceitos, a mediação didática e a potencialidade do lugar**. In: PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Sousa; PIRES, Lucineide Mendes (org.). Os jovens e suas espacialidades. – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico 2016.

BEÚ, Edson Luiz. **Os filhos dos Candangos: Exclusão e Identidades**. Brasília, 2007. Dissertação de Mestrado. Instituto de Ciências Humanas.

\_\_\_\_\_, Edson Luiz. **Expresso Brasília: a história contada pelos candangos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

BRANDÃO, Alexandre. **Brasília Metropolitana: desintegração ou não integração?** In: VASCONCELOS, Ana Maria Nogales, *et al* (Org.). Território e sociedade: as múltiplas faces da Brasília metropolitana. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2019.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm)>. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASÍLIA. Administração Regional do Gama. **Conheça a RA**. 2023. Disponível em: <<https://www.gama.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra/>>. Acesso em: 23 nov. 2023.

BURGOS, Rosalina. **Periferias Urbanas na metrópole de São Paulo**: Território da base da indústria da reciclagem no urbano periférico. Tese de doutorado. São Paulo: Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2008.

CALLAI, Helena Copetti. **Educação geográfica: ensinar e aprender Geografia**. In: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella e MUNHOZ, Gislaine Batista. (orgs.). Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos. São Paulo: Xamã, 2012.

\_\_\_\_\_, Helena Copetti. **Estudar o lugar para compreender o mundo**. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). Ensino de Geografia: Práticas e textualizações. 12. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2017.

\_\_\_\_\_, Helena Copetti. **Educação geográfica para a formação cidadã**. Rev. geogr. Norte Gd., Santiago, n. 70, p. 9-30, sept. 2018. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022018000200009>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

CAMILLO, Cíntia Moralles; Medeiros, Liziany Müller. **Teorias da Educação**. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018. *E-book*: il.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A Cidade**. São Paulo: Contexto, 1992.

\_\_\_\_\_, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo. FFLHC, 2007, 85p.

CASTELLAR, Sônia; Paula, Igor Rafael de. **O Papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, [S.l.], v. 10, n.19, p. 294-322, 2020. Disponível em: <<https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/922>>. Acesso em: 5 jan. 2024.

CASTELLAR, Sônia. **Ensino de Geografia**. Sônia Castellar, Jerusa Vilhena. – São Paulo: Cangage Learning. 2022.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade** (A Era da informação: Economia, Sociedade e Cultura). São Paulo, Paz e terra, 2002, Vol.2.

CASTRO, Luís Felipe Perdigão de. **O entorno de Brasília na perspectiva de uma relação centro-periferia**. Humanidades & Tecnologia em Revista (FINOM). Ano XIII, vol. 15 Jan-Dez 2019. Disponível em: <[http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM\\_Humanidade\\_Tecnologia/article/download/564/418](http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/download/564/418)>. Acesso em: 11 jun. 2023.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. – 12. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2017.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

\_\_\_\_\_, Lana de Sousa. **A Geografia escolar e a cidade**: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_, Lana de Sousa. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. – 18ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

\_\_\_\_\_, Lana de Souza; CHAVEIRO, Eguimar Felício; PIRES, Lucineide Mendes (org.). **A cidade e seus jovens**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015.

\_\_\_\_\_, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade**: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Papirus Editora; 1ª edição, 2016. *E-book Kindle*.

\_\_\_\_\_, Lana de Souza. **A Cidade ensinada e a cidade vivida**: encontros e reflexões no ensino de Geografia. In. CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). *Temas da Geografia na escola básica*. Papirus Editora, 2016.

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

CLAVAL, Paul. **A Geografia Cultural**. Florianópolis: Editora UFSC, 1999.

\_\_\_\_\_, Paul. **A geografia cultural**. 3.ed. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2007.

\_\_\_\_\_, Paul. (2009). **O Território na transição Pós-Modernidade**. *GEOgraphia*, 1 (2), 7-26. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13349>>. Acesso em: 25 abr.2023.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Nota Técnica Nº1/2014** - Delimitação do Espaço Metropolitano de Brasília (Área Metropolitana de Brasília). Brasília: Governo do Distrito Federal, 2014.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Atlas do Distrito Federal**. Brasília. 2017.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Pesquisa distrital por amostras de domicílios (PDAD) – Gama**. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2021a.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Pesquisa distrital por amostras de domicílios (PDAD) – Distrito Federal**. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2021b.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O Espaço Urbano**. 4ª Edição. São Paulo: Editora Ática, 2004.

COSTELLA, Roselane Zordan. **Escola**: espaço de responsabilidade social. *Rev. Traj. Mult.* – Ed. Esp. XVI Fórum Internacional de Educação – Ano 3, Nº 7 – Ago/2012.

CRUZ, Bruno de Oliveira. **Área Metropolitana de Brasília e o mercado de trabalho**. In: VASCONCELOS, Ana Maria Nogales, *et al.* Território e sociedade: as múltiplas faces da Brasília metropolitana. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2019.

D'ANDREA, Tiaraju. **Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos**. Novos estudos CEBRAP, v.39, p.19-36, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/nec/a/whJqBpqmD6Zx6BY54mMjqXQ/?lang=pt#>>. Acesso em: 14 fev. 2023.

DERNTL, Maria Fernanda. **Além do Plano**. A concepção das cidades-satélites de Brasília. Arqtextos, São Paulo, ano 19, n. 221.03, Vitruvius, out. 2018 <<https://vitruvius.com.br/revistas/read/arqtextos/19.221/7150>>.

DIAS, Tamille Sales; VASCONCELOS, Lidia Cristina Silva Barbosa; MOURA, Leides Barroso Azevedo. **As Juventudes da Metropole**. In: Ana Maria Nogales Vasconcelos; Leides Barroso Azevedo Moura; Sergio Ulisses Silva Jatobá; Rebeca Carmo de Souza e Cruz; Marcia Regina de Andrade Mathieu, Aldo Paviani. (Org.). Território e Sociedade: as múltiplas faces da Brasília metropolitana. 1ªed.Brasília: Editora UnB, 2019, v. 1, p. 275-290.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal Coordenação Regional de Ensino do Gama Centro de Ensino Médio 02 do Gama. **Proposta Pedagógica**. Gama, junho de 2020. Disponível em: <[www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/07/pp\\_cem\\_02\\_gama.pdf](http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/07/pp_cem_02_gama.pdf)>. Acesso em: 11 jun. 2023.

DISTRITO FEDERAL 2023. **Conheça a RA**: Mapa da Região Administrativa do Gama. Disponível em: <<https://www.gama.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra/>>. Acesso em: 25 mai. 2023.

DUARTE, Aldimar Jacinto. **A periferia como lugar social dos jovens e o processo de escolarização**. Revista Iniciação & Formação Docente. v.1 n.1 (2014). Disponível em:<<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagepadle/article/view/944>>. Acesso em: 11 jun. 2023.

FARRET, Ricardo L. **O estado, a questão territorial e as bases da implantação de Brasília**. In. PAVIANI, Aldo (org.). Brasília, ideologia e realidade: espaço urbano em questão. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2ª edição, 2010.

FERREIRA, Ignez Costa Barbosa; PENNA, Nelba Azevedo. (1996) **Novos rumos para a periferia**. In Paviani, A. (org.). Brasília: Moradia e Exclusão. Brasília: Ed. UnB

FERREIRA, Ignez Costa Barbosa. **O processo de urbanização e a produção do espaço metropolitano de Brasília**. In: PAVIANI, Aldo (Org.). Brasília, ideologia e realidade: espaço urbano em questão. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2ª edição, 2010.



FRAZÃO, Dulciene da Costa. **Expansão urbana, nucleações e a formação de centralidades no Distrito Federal: o caso do Gama**. 2009. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Geografia.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FURLAN, Sueli Angelo. **Paisagem**. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; CRUZ, Rita de Cássia Ariza (org.). *A necessidade da Geografia*. São Paulo: Contexto, 2019.

FUZEIRA, Victor. **Distrito Federal entra em alerta vermelho para onde de calor**. Agência Brasília, 22 de setembro de 2023. Disponível em: <<https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2023/09/22/distrito-federal-entra-em-alerta-vermelho-para-onda-de-calor/>> Acesso em: 01 dez. 2023.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Juliano Rosa. **A identidade territorial brasiliense em questão: conversação em redes sociais sobre a capital federal**. Tese (Doutorado em Geografia) Universidade de Brasília, 2017.

GONÇALVES, Juliano Rosa; PELUSO, Marília Luiza. **IDENTIDADE, IDENTIDADES: Uma perspectiva geográfica**. Revista Tocantinense de Geografia, [S.l.], v. 10, n. 22, p.115-133, 2021. V10n22p115-133. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/geografia/article/view/12752>>. Acesso em: 24 abr. 2023.

GONÇALVES, Juliano Rosa; PELUSO, Marília Luiza. **Lugar, Território e Territorialidade na construção da identidade**. Revista Percurso. Maringá V.14, n.2, p. 207-229, 2022.

GONZALES, Suely Franco Netto. **As formas concretas da segregação residencial em Brasília**. In: PAVIANI, Aldo. (org.). *Brasília, ideologia e realidade: espaço urbano em questão*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2ª edição, 2010.

GOOGLE, **Google Earth**. Versão 10.43.0.2. 2023 Google LLC. Disponível em: <<https://earth.google.com/>>. Acesso em, 28 jun. 2023.

\_\_\_\_\_, **Google Drive**. Versão 64.0.4.0 2022. Disponível em: <<https://www.google.com/intl/pt-br/drive/about.html>>. Acesso em, 18 jan. 2023.

GOUVÊA, Luiz Alberto. **A capital do controle e da segregação social**. In PAVIANI, Aldo (org.). *A conquista da cidade: movimentos populares em Brasília*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2ª edição, 2010.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

JESUS, Likem Edson de. **A Periferia urbana e o reconhecimento social**: uma análise a partir da escola. *Mediações - Revista de Ciências Sociais*, Londrina, v. 26, n. 2, p. 380–398, 2021. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/41855>>. Acesso em: 11 set. 2023.

JUNIOR, Luiz de Pinedo Quinto; IWAKAMI, Luiza Naomi. **O canteiro de obras da cidade planejada e o fator de aglomeração**. In: PAVIANI, Aldo (Org.). *A conquista da cidade: movimentos populares em Brasília*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2ª edição, 2010.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia Escolar**: Gigantes de pés de barro comendo pastel de vendo num fast food? *Terra Livre*, [S. l.], v. 1, n. 28, p. 27–44, 2007. Disponível em: <<https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/220>>. Acesso em: 11 jun. 2023.

\_\_\_\_\_, Nestor André. **Docencio, Logo, Existo. Crenças que movem o professor formador de professores**: que diferença podemos fazer em nossos alunos? *Revista Brasileira de Educação em Geografia*. Campinas, v. 10, n.19, p. 323-344, jan./jun., 2020.

KAERCHER, Nestor André; MENEZES, Victória Sabbado. **A formação docente em Geografia**: por uma mudança do paradigma científico. *Giramundo*, Rio de Janeiro, V.2, N.4, P.47 – 59, Jul/dez. 2015

KOPPER, Moisés; RICHMOND Matthew. **Apresentação**: Situando o sujeito das periferias urbanas. *Novos Estudos CEBRAP*, 39 (1), 9-17, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.25091/S0101330020200001001>>. Acesso em: 26 jan. 2023.

KOWARICK, Lucio. **A Espoliação urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LEITE, Cristina Maria Costa. **O lugar e a construção da identidade**: os significados construídos por professores de geografia do ensino fundamental. 2012. Tese (doutorado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2012.

LEITE, Francisco Tarcísio. **Metodologia Científica**: métodos e técnica de pesquisa. São Paulo: Idéias e Letras, 2008.

LEITE, Maria Angela Faggin Pereira. **Destruição ou Desconstrução?** Questões da paisagem e tendências de regionalização. Editora Hucitec. São Paulo, 1994.

LENCIONI, Sandra. **Região e Geografia**. São Paulo: EDUSP, 2003

\_\_\_\_\_, Sandra. **Metrópole, metropolização e regionalização**. 1. Ed. – Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo – SP. Cortez Editora, 2006.

LIMA, Verônica Maria Fernandes de. **A Construção do Conceito de identidade Urbanística como Contribuição ao Campo de Desenho Urbano**. Cadernos do LINCC. [S. l.], v. 3, n. 3, p. 160–182, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/clincc/article/view/14850>>. Acesso em: 9 jul. 2023.

LIMONAD, Ester. COSTA, Heloisa. Soares de Moura. **Cidades excêntricas ou novas periferias?** Cidades, Presidente Prudente, v. 12, n. 21, p. 278-305, 2015.

LUCENA, B. **A valorização e o uso do lugar: o ensino de Geografia no cotidiano dos estudantes da periferia do Sol Nascente, Distrito Federal**. 2022. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia da Universidade de Brasília, 2022.

MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos; atualização da edição João Bosco Medeiros**. – 9. ed. – [Reimpr.] – São Paulo: Atlas, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da Pesquisa Social. In: Minayo, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOREIRA, Marco Antonio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Revista cultural La Laguna Espanha, 2010. Disponível em: <<http://moreira.if.ufrgs.br/oqueafinal.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2024.

NASCIMENTO, Lisângela Kati do. **O lugar do Lugar no ensino de Geografia: um estudo em escolas públicas do Vale do Ribeira-SP**. 2012. Tese (Doutorado em Geografia Física) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Acesso em: 2023-01-26

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo socio-histórico**. São Paulo: Scipione. 1997.

PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Lucineide Mendes (org.). **Os jovens e suas espacialidades**. Goiânia: Ed. Espaço Acadêmico, 2016.

\_\_\_\_\_, Flávia Maria de Assis. **A Segregação Espacial no Ensino de Geografia: alguns elementos teórico-metodológicos para seu estudo em sala de aula**. In: OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de; PIRES, Lucineide Mendes. (orgs.). **Ensinar sobre a Cidade**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2017.

PAVIANI, Aldo. **A lógica da periferização em áreas metropolitanas**. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de (orgs.). Território, Globalização e Fragmentação. 4º ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.

\_\_\_\_\_, Aldo. **Geografia Urbana no Distrito Federal: Evolução e Tendências**. Espaço & Geografia, Vol.10, Nº1 (2007), 1:22.

\_\_\_\_\_, Aldo. **Brasília, a metrópole em crise: ensaios sobre urbanização**. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2ª edição, 2010.

\_\_\_\_\_, Aldo; FERREIRA Ignez Costa Barbosa; BARRETO, Frederico Flósculo Pinheiro (Ogs.) **Brasília: dimensões da violência urbana**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2015.

\_\_\_\_\_, Aldo. **Área Metropolitana de Brasília a integrar: o desafio do desemprego e da descentralização de atividades**. In: VASCONCELOS, Ana Maria Nogales ... *et al* Território e sociedade: as múltiplas faces da Brasília metropolitana. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2019.

PELUSO, Marília Luiza; OLIVEIRA, Washington Candido. **Distrito Federal: Paisagem, População e Poder**. 1. ed. São Paulo: Editora Harbra, 2006. 121p.

PONTUSCHKA, Nídia Nacid. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3º ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). **Centro de Ensino Médio 02 do Gama** – Distrito Federal. Gama, 2023.

RACIONAIS, Racionais TV. **Racionais – Vida Loka II** (Clipe Oficial – HD). YouTube, 11 de jun. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Fu5kcgz73TY>>. Acesso em: 28 jun. 2023.

RAIMUNDO, Sílvia Lopes. **Território, Cultura e Política**. Movimento Cultural das Periferias, Resistência, e Cidade Desejada. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia. Área de concentração: Geografia Humana. São Paulo. 2017.

REGIS, Lourenço. **Identidade consumidas**. Revista Ambivalências. V.3, N.5, p.290-295, Jan-Jun/2015. Disponível em: <<file:///C:/Users/alexa/Downloads/3932-Texto%20do%20artigo-11135-3-10-20201229.pdf>> Acesso em: 25 mai. 2023.

REIS, José Carlos. **As Identidades do Brasil 2: De Calmon a Bomfim**. 4. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

RICHTER, Denis; PINHEIRO, Igor de Araújo. **A paisagem da cidade pelos mapas mentais: possibilidades e percursos na construção de uma leitura espacial crítica**. In: STEINKE, Valdir Adilson; SILVA, Charlei Aparecido da Silva; FIALHO, Edson Soares (Orgs.). Geografia da paisagem: múltiplas abordagens. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, 2022.

SANTOS, Karen Mata; MIRANDA, Jean Carlos; GONZAGA, Glauca Ribeiro. **A fotografia como recurso didático**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 18, p, 1-6, 2018.

SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço**: Técnicas e Tempo, Razão e Emoção. -4. ed. 2. reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. (Coleção Milton Santos;1).

\_\_\_\_\_, Milton. **Espaço e Método**. 5. ed. 3. reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed.rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – (Coleção educação contemporânea).

SERPA, Angelo. **A Paisagem Periférica**. In: YÁSIZI, Eduardo (org.). Turismo e Paisagem. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 161-179.

\_\_\_\_\_, Angelo. **Segregação, Território e Espaço Público na Cidade Contemporânea**. In: VASCONCELOS, Pedro de Almeida; CORRÊA, Pedro Lobato; PINTAUDI, Silvana Maria (org.). A cidade contemporânea: Segregação espacial. – 1. ed. 1º reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_, Angelo. **Por uma geografia dos espaços vividos**: geografia e fenomenologia. 1.ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2021.

SILVA, Anastácio Alves da Silva; TEIXEIRA, Vanessa Moura de Lacerda; SPOSITO, Eliseu Silvério. **Novas expressões de centralidades urbanas e a diferenciação socioespacial**: um olhar através das práticas espaciais. Geografares [online], 33, 2021, posto online no dia 15 de dezembro de 2021. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/geografares/2980>>. Acesso em: 13 set. 2023.

SILVA, Gilmar Elias Rodrigues da. **Valparaíso de Goiás-GO**: migração e dinâmica socioespacial – 1995/2010. 193 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais, 2012.

SILVA, Maciel Pereira da. **A motivação para aprender no ensino de Geografia**: o posicionamento da juventude estudantil em relação às metodologias de ensino em escolas públicas do Gama – DF 2021. 226 f., il. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

SILVA, Eliete Barbosa de Brito. **Valparaíso de Goiás**: o lugar das identidades, as identidades do lugar. 1995-2010. 2014. 226 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4226>>. Acesso em: 25 mai. 2023.

SOUSA, Marcelo José Lopes **O território**: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In. CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (orgs.). Geografia: conceitos e temas. – 2ª ed. – Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2000.

SOUZA, Sérgio Magno Carvalho de. **Expansão urbana, centralidade e constituição de subcentros no Distrito Federal**. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília, Programa de Pós-graduação em Geografia. Curso de mestrado em Geografia, UnB, 2010.

\_\_\_\_\_, Sérgio Magno Carvalho de. **Reflexões sobre Brasília e sua (s) região (ões): política regional e política metropolitana**. In: VASCONCELOS, Ana Maria Nogales ... *et al.* Território e sociedade: as múltiplas faces da Brasília metropolitana. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2019.

SOUZA, Sérgio Magno Carvalho de; CIDADE, Lúcia Cony Faria. **A produção do centro e dos subcentros no espaço metropolitano da RIDE-DF**. In: XVI Encontro Nacional da ANPUR, 2015, Belo Horizonte. Anais do 16º Encontro Nacional da ANPUR. Belo Horizonte: Anpur, 2015. v. 1. p. 1-23.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Cidades médias: reestruturação das cidades e reestruturação urbana**. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). Cidades médias: espaços em transição. São Paulo: Expressão Popular, 2007. p.233-253.

STUMPF, Ricardo; ZILDA, M. Santos. **Habitação: novos enfoques e perspectivas**. In: PAVIANI, Aldo (Org.). Brasília, moradia e exclusão. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. **A paisagem na Geografia física ou paisagem e natureza**. In: STEINGE, Valdir Adilson; SILVA, Charlei Aparecido; FILHO, Edson Soares. (orgs.). Geografia da paisagem: múltiplas abordagens. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, 2022.

SUHETT, Lenon Santiago Mendes. **Um debate geográfico sobre a relação escola-entorno na periferia**. Giramundo, Rio de Janeiro, V. 6, N.12, P.53-64, JUL./DEZ. 2019. Disponível em: <[https://www.academia.edu/es/66195425/Um\\_debate\\_geogr%C3%A1fico\\_sobre\\_a\\_rela%C3%A7%C3%A3o\\_escola\\_entorno\\_na\\_periferia](https://www.academia.edu/es/66195425/Um_debate_geogr%C3%A1fico_sobre_a_rela%C3%A7%C3%A3o_escola_entorno_na_periferia)> Acesso em: 25 mai. 2023.

TARTAGLIA, Leandro Riente da Silva. **Onde as periferias se encontram? Descolonizar a arte para reconstruir o espaço**. Anais do XIV ENANPEGE. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/78146>>. Acesso em: 08 jun.2023.

TREVISAN, Ricardo; AMIZO, Isadora Banducci; LEMOS, Rublana Cardoso Campos. **Cidades-satélites: o 2º cinturão de Brasília**. Anais do 16º Seminário de História da Cidade e do Urbanismo. Salvador. 2021

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Tradução: Lívia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2015. eBook Kindle.


\_\_\_\_, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução: Lívia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2015. Livro digital.

VASCONCELOS, Ana Maria Nogales, *et al.* **A vida adulta na metrópole e as desigualdades no mundo do trabalho**. In: VASCONCELOS, Ana Maria Nogales ... *et al.* Território e sociedade: as múltiplas faces da Brasília metropolitana. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2019.

VASCONCELOS, José Adirson de. **As cidades satélites de Brasília**. Brasília: 1988. Série Cidades Satélites de Brasília.



## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL DIAGNÓSTICO

	<b>QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO</b>	
	Professor(a): Alexandre de Pádua de Sousa Rodrigues	
	Ano: 2º anos	Disciplina: Geografia
Turno: Matutino		Turmas: Multimídia 2 e 5
<b>POR FAVOR, LEIA ATENTAMENTE AS PERGUNTAS E RESPONDA COM ATENÇÃO.</b>		
<p><b>1-</b> Em qual região você mora?</p> <p>a) Gama - DF  b) Santa Maria – DF  c) Riacho Fundo I – DF  d) Recanto das Emas – DF  e) Valparaíso – GO  f) Novo Gama – GO  g) Cidade Ocidental – GO  h) Luziânia – GO  i) Outros _____</p> <p><b>2-</b> “Eu sou um morador de periferia”. O quanto você concorda com essa frase:</p> <p>a) Concordo totalmente  b) Concordo parcialmente  c) Não concordo nem discordo  d) Discordo parcialmente  e) Discordo totalmente</p> <p><b>3-</b> São características de uma periferia urbana (pode marcar mais de uma opção):</p> <p>a) Baixa renda  b) Habitação precária  c) Transporte público limitado  d) Desigualdades sociais  e) Problemas com segurança  f) Poucas oportunidades de emprego  g) Comunidade forte  h) Preços acessíveis  i) Tradição e histórias  j) Outros _____</p> <p><b>4-</b> Na sua opinião, quais os principais desafios enfrentados pela periferia? (pode marcar mais de uma opção)</p> <p>a) Falta de infraestrutura adequada.  b) Acesso limitado aos serviços de saúde  c) Acesso limitado aos serviços de educação  d) Acesso limitados aos serviços de transporte  e) Altos índices de criminalidade e violência  f) Desemprego</p>		



- g) Discriminação
- h) Preconceitos
- i) Outros \_\_\_\_\_

**5-** Você acredita que a periferia é retratada de forma estereotipada pela mídia?

- a) Sim, frequentemente
- b) Sim, às vezes
- c) Não concordo nem discordo
- d) Não, raramente
- e) Não, nunca

**6-** Você se sente representado pelas políticas públicas voltadas para a periferia?

- a) Sim, totalmente
- b) Sim, parcialmente
- c) Não concordo nem discordo
- d) Não, parcialmente
- e) Não, totalmente

**7-** Quais políticas públicas representam você como estudante?

---

---

---

**8-** Na sua opinião, quais são as principais necessidades que devem ser atendidas na periferia? (marcar mais de uma opção)

- a) Investimentos em infraestrutura (transporte, energia, água, saneamento, entre outros)
- b) Acesso a serviços básicos de qualidade (saúde, educação, transporte, etc)
- c) Melhoria na segurança pública
- d) Criação de oportunidade de empregos
- e) Fortalecimento da participação comunitária
- f) Outros \_\_\_\_\_

**9-** “A educação é a principal preocupação do jovem estudante da periferia”. O quanto você concorda com essa frase?

- a) Concordo totalmente
- b) Concordo parcialmente
- c) Não concordo nem discordo
- d) Discordo parcialmente
- e) Discordo totalmente


**10-** Escreva uma ou duas palavras que representam as suas expectativas sobre o projeto que será realizado:

---

---

---

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO FINAL

	<b>QUESTIONÁRIO FINAL</b>	
	Professor(a): Alexandre de Pádua de Sousa Rodrigues	
	Ano: 2º anos	Disciplina: Geografia
	Turno: Matutino	Turmas: Multimídia 2 e 5
<b>POR FAVOR, LEIA ATENTAMENTE AS PERGUNTAS E RESPONDA COM ATENÇÃO.</b>		
<p><b>11-</b>“Após o projeto interventivo, minha visão de periferia mudou”. O quanto você concorda com essa afirmação?</p> <p>j) Concordo totalmente          k) Concordo parcialmente          l) Não concordo nem discordo          m) Discordo parcialmente          n) Discordo totalmente</p> <p><b>12-</b>Você acredita que a aprendizagem sobre as periferias ajudou a destacar as desigualdades e desafios enfrentados pelos sujeitos periféricos?</p> <p>a) Sim, totalmente          b) Sim, parcialmente          c) Não concordo nem discordo          d) Não, em parte          e) Não, de forma alguma</p> <p><b>13-</b>Na sua opinião, quais são as áreas em que os conhecimentos adquiridos sobre periferia podem ter impacto mais significativo em sua vida? (pode marcar mais de uma opção)</p> <p>k) Acesso a serviços básicos (saúde, educação, transporte, etc.)          l) Oportunidades de emprego          m) Infraestrutura e melhorias urbanas          n) Segurança e redução de violência          o) Engajamento comunitário</p> <p><b>14-</b>“A educação desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento sobre problemas e os desafios enfrentados pela periferia”. O quanto você concorda com essa frase?</p> <p>j) Concordo totalmente          k) Concordo parcialmente          l) Não concordo nem discordo          m) Discordo totalmente          n) Discordo parcialmente</p> <p><b>15-</b>Após o projeto interventivo, sua percepção de periferia mudou? Explique.</p> <hr/> <hr/> <hr/>		

---

---


**16**-Escreva uma ou duas palavras do que o projeto representou na construção do seu conhecimento sobre as periferias.

---

---

---

## APÊNDICE C – GUIA DE QUESTIONÁRIO ABERTO

	<b>GUIA DE QUESTIONÁRIO ABERTO COM OS ESTUDANTES ENVOLVIDOS NO PROJETO</b>	
	Professor(a): Alexandre de Pádua de Sousa Rodrigues	
	Ano: 2º anos	Disciplina: Geografia
	Turno: Matutino	Turmas: Multimídia 2 e 5
<b>QUESTIONÁRIO ABERTO DESTINADO A 10 ALUNOS DOS 2º ANOS</b>		
<p><b>17-</b> Você se identifica como sujeito periférico? Por quê?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		
<p><b>18-</b> Como você descreveria a realidade da periferia em termos de desafios e oportunidades?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		
<p><b>19-</b> Quais os principais problemas enfrentados pela periferia em sua opinião? E quais as soluções você sugere para lidar com esses problemas?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		
<p><b>20-</b> Quais são os aspectos positivos da vida na periferia?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		
<p><b>21-</b> Como a educação pode desempenhar um papel importante na transformação da periferia?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		

**22**-Na sua opinião, como os jovens podem participar e contribuir para melhorar a vida em regiões periféricas?

---

---


---

---

---

---

## APÊNDICE D – PLANO DE AULA 1

	<b>PLANO DE AULA 1</b>	
	Professor(a): Alexandre de Pádua de Sousa Rodrigues	
	Ano: 2º anos	Disciplina: Geografia
	Carga Horária: 1h e 40min.	Nº Aulas Semanais: 2
	Turno: Matutino	
		Turmas: Multimídia 2 e 5

<b>TÍTULO DA AULA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• PRINCIPIANDO PERIFERIA</li> </ul>

<b>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM, QUE O ALUNO SEJA CAPAZ DE:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar sua percepção sobre periferia por meio de questionário inicial diagnóstico;</li> <li>• Refinar a compreensão sobre o conceito de periferia;</li> <li>• Problematizar e documentar o conhecimento prévio acerca da periferia e da identidade periférica;</li> <li>• Estabelecer junto ao professor passos para estudar a rua: trajeto, duração e informações a se obter;</li> <li>• Analisar a paisagem com foco na construção de identidade.</li> </ul>

<b>RECURSOS NECESSÁRIOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caderno e caneta;</li> <li>• Notícias e reportagens impressas;</li> <li>• Computador e projetor.</li> </ul>

<b>OBJETIVO DE APRENDIZAGEM CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO NOVO ENSINO MÉDIO DO DISTRITO FEDERAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• CHSA73FG: Refletir criticamente sobre a própria experiência cotidiana nos diversos grupos e organizações da sociedade, buscando o entendimento, o diálogo e a proposição de juízos de valores, bem como a condução de posturas proativas e resolutivas dentro e fora da escola.</li> </ul>

<b>HABILIDADE DA BNCC</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• EM13CHS205: Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.</li> </ul>

<b>METODOLOGIA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aulas 1 e 2</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Questionário inicial diagnóstico na plataforma Google Sala de Aula;</li> <li>→ Os alunos serão recebidos em sala e apresentados a temática da aula: Periferia. Em seguida, o professor divulgará a dinâmica da aula na rua, onde os discentes vão caminhar do CEM 02 até a CRE do Gama.</li> </ul> </li> </ul>

→ Chegando ao destino (CRE), os discentes serão questionados: “O que vocês entendem por periferia? Vocês se identificam com a paisagem do percurso?”. Os questionamentos em tela nortearão o debate para verificar o que os discentes apresentam de conceitos prévios sobre periferia.

→ Em seguida, o professor apresentará algumas notícias impressas envolvendo o GAMA e a PMB, o objetivo é fomentar o debate sobre a forma com que essas regiões são retratadas na mídia;

→ Curiosidades das periferias. “O que vocês gostariam de saber mais sobre periferia?”, esse questionamento vai concluir a dinâmica fora da escola, o professor deve registrar o que os discentes já conhecem assim como o que desejam saber sobre as periferias.

## AVALIAÇÃO

- Participação e envolvimento dos alunos durante os debates;
- Engajamento nas atividades.

## REFERÊNCIAS

- Link das notícias:

CORREIO BRAZILIENSE. **Acidente deixa cinco feridos, no Gama, na noite deste domingo (2/7)**. 2023. Disponível em: <<https://www.correiobrasiliense.com.br/cidades-df/2023/07/5106149-cinco-feridos-em-acidente-no-gama-neste-domingo-2-7.html>>. Acesso em: 02, jun. 2023.


JORNAL DE BRASÍLIA. **Luz que protege moderniza iluminação pública no Gama**. 2023. Disponível em: <<https://jornaldebrasilia.com.br/brasilia/luz-que-protege-moderniza-iluminacao-publica-no-gama/>>. Acesso em: 01, jun. 2023.

PORTAL G1. **População de Cidade Ocidental (GO) é de 91.767 pessoas, aponta o Censo do IBGE**. 2023. Disponível em: <<https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2023/06/28/populacao-de-cidade-ocidental-go-e-de-91-767-pessoas-aponta-o-censo-do-ibge.ghtml>>. Acesso em: 25 jun. 2023.

PORTAL R7. **Mulher é morta com um tiro no pescoço pelo marido no Gama (DF)**. 2023. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/brasilia/df-no-ar/videos/mulher-e-morta-com-um-tiro-no-pescoco-pelo-marido-no-gama-df-03072023>>. Acesso em: 04, jun. 2023.  
.html>

POLÍCIA CIVIL-GO. **Homem é preso em flagrante por posse de arma em Novo Gama**. 2023. Disponível em: <<https://www.policiacivil.go.gov.br/delegacias/regionais/homem-e-preso-em-flagrante-por-posse-de-arma-em-novo-gama.html>>. Acesso em: 01, jun.2023.

## APÊNDICE E – PLANO DE AULA 2

	<b>PLANO DE AULA 2</b>	
	Professor(a): Alexandre de Pádua de Sousa Rodrigues	
	Ano: 2º anos	Disciplina: Geografia
	Carga Horária: 1h e 40min.	Nº Aulas Semanais: 2
	Turno: Matutino	
		Turmas: Multimídia 2 e 5

<b>TÍTULO DA AULA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• PROBLEMATIZANDO E INSTRUMENTALIZANDO PERIFERIA</li> </ul>

<b>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular o raciocínio do discente a partir de perguntas norteadoras sobre periferia e identidade;</li> <li>• Sistematizar os conceitos de periferia e identidade a partir da ótica científica.</li> </ul>

<b>RECURSOS NECESSÁRIOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadro branco e pincel;</li> <li>• Computador e internet;</li> <li>• Projetor;</li> <li>• <i>Software Google Earth</i>;</li> <li>• Letra de música;</li> <li>• Aparelho de som.</li> </ul>

<b>OBJETIVO DE APRENDIZAGEM CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO NOVO ENSINO MÉDIO DO DISTRITO FEDERAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• CHSA73FG: Refletir criticamente sobre a própria experiência cotidiana nos diversos grupos e organizações da sociedade, buscando o entendimento, o diálogo e a proposição de juízos de valores, bem como a condução de posturas proativas e resolutivas dentro e fora da escola.</li> <li>• CHSA13FG Construir questões, soluções de problemas e intervenções conscientes e reflexivas referentes às relações cotidianas da vida pessoal, escolar, social, política, econômica e cultural.</li> </ul>

<b>HABILIDADE DA BNCC</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• EM13CHS205: Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.</li> </ul>

<b>METODOLOGIA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aulas 3 e 4</b>              → Em formato de aula expositiva dialogada, as seguintes perguntas serão expostas no projetor: a) O Gama é periferia? b) Quais são os principais estereótipos associados às periferias? Quais os estereótipos dos moradores do Gama? E da PMB? O que significa ter identidade? Como ela é formada? O que é</li> </ul>



identidade periférica? A intenção das questões problematizadoras é estimular o raciocínio dos discentes em relação ao tema proposto.

→ Após o debate, os discentes irão assistir o clipe da música: “Vida Loka (parte 2)” do grupo de Rap Racionais Mc’s. Em seguida, relacionar o conteúdo da música com sua realidade.

→ Após as ações citadas, o professor vai projetar via *software Google Earth* a região central de Brasília (Plano Piloto), o Gama e a PMB, apresentar semelhanças e diferenças na ocupação do espaço, assim como conceituar periferia além da ótica locacional. Ainda com auxílio do recurso tecnológico, será fundamental estimular os alunos a refletirem sobre o conceito de identidade, levando em conta a complexidade do termo.


#### **AVALIAÇÃO**

- Participação e envolvimento dos alunos durante os debates;
- Relação da música com a realidade do discente.

#### **ANEXOS**

- Link da música:  
→ RACIONAIS MC’S. **Vida Loka II**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Fu5kcgz73TY>>.  
Acesso em: 02, jun.2023.

## APÊNDICE F – PLANO DE AULA 3

	<b>PLANO DE AULA 3</b>	
	Professor(a): Alexandre de Pádua de Sousa Rodrigues	
	Ano: 2º anos	Disciplina: Geografia
	Carga Horária: 1h e 40min.	Nº Aulas Semanais: 2
Turno: Matutino		Turmas: Multimídia 2 e 5.

<b>TÍTULO DA AULA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• INTERVENÇÃO - PERIFERIA</li> </ul>

<b>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitar os participantes a elaborar e apresentar atividade interventiva;</li> <li>• Fomentar a compreensão da importância da imagem no ensino de Geografia, capacitando os educandos a reconhecerem o papel significativo das representações visuais na construção do conhecimento geográfico.</li> </ul>

<b>RECURSOS NECESSÁRIOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadro branco e pincel;</li> <li>• Computador e internet;</li> <li>• Projetor.</li> </ul>

<b>OBJETIVO DE APRENDIZAGEM CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO NOVO ENSINO MÉDIO DO DISTRITO FEDERAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• CHSA73FG: Refletir criticamente sobre a própria experiência cotidiana nos diversos grupos e organizações da sociedade, buscando o entendimento, o diálogo e a proposição de juízos de valores, bem como a condução de posturas proativas e resolutivas dentro e fora da escola.</li> <li>• CHSA13FG Construir questões, soluções de problemas e intervenções conscientes e reflexivas referentes às relações cotidianas da vida pessoal, escolar, social, política, econômica e cultural.</li> </ul>

<b>HABILIDADE DA BNCC</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• EM13CHS103: Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).</li> <li>• (EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.</li> </ul>

<b>METODOLOGIA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas 5 e 6</li> </ul>

→ A aula terá início com exposição de imagens do Gama, Valparaíso, Novo Gama e Cidade Ocidental, a partir das fotos, o professor deve explicitar a importância das imagens na construção do conhecimento geográfico.


→ Os alunos serão questionados: “Qual lugar da sua periferia você registraria com uma foto?” A indagação abre espaço para apresentar a atividade de intervenção denominada: O Olhar da Periferia, que por sua vez, consiste em registrar com uma foto a periferia do discente.

→ A atividade interventiva segue alguns critérios, tais como: título da foto, autor, data, local e texto geográfico. Os alunos serão esclarecidos que a produção será base para a constituição de um E-book.

#### **AVALIAÇÃO**

- Participação e envolvimento dos alunos durante os debates;

## APÊNDICE G – ROTEIRO ATIVIDADE

	<b>ROTEIRO DE ATIVIDADE</b>	
	Professor(a): Alexandre de Pádua de Sousa Rodrigues	
	Ano: 2º anos	Disciplina: Geografia
	Turno: Matutino	Turmas: Multimídias 2 e 5

<b>TÍTULO DA ATIVIDADE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O OLHAR DA PERIFERIA</li> </ul>

<b>OBJETIVOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registrar a partir da ótica dos alunos as periferias em que estão inseridos.</li> <li>• Relacionar a imagem com o ensino de Geografia.</li> <li>• Estimular a pesquisa, o trabalho e a expressão criativa dos alunos.</li> <li>• Apresentação dos passos para produção do <i>E-book</i> com o material produzido.</li> </ul>


<b>RECURSOS NECESSÁRIOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipamento para fotografar (celular, câmera, tablet, etc.)</li> <li>• Notebook;</li> <li>• Projetor;</li> <li>• Acesso a plataforma <i>Canva</i>.</li> </ul>

<b>METODOLOGIA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada aluno deve registrar sua periferia a partir de uma foto individual, para tal, é importante seguir os seguintes critérios:             <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Título da imagem;</li> <li>→ Autor;</li> <li>→ Data do registro;</li> <li>→ Localização;</li> <li>→ Tipo de aparelho utilizado para a produção da imagem;</li> <li>→ Texto geográfico: o texto geográfico deve descrever e justificar a referida fotografia, contendo no máximo 200 palavras.</li> </ul> </li> <li>• Os alunos devem enviar seu registro para o <i>Google Drive</i> disponibilizado pelo professor</li> <li>• As fotos serão apresentadas pelos discentes em sala de aula;</li> <li>• O professor vai recolher todo o material produzido, uniformizar e confeccionar um <i>E-book</i> contendo o “olhar da periferia” dos discentes do CEM 02 do Gama.</li> <li>• Uma pasta será criada no <i>Google Drive</i> para que os alunos possam colocar as fotos por RA / Município com o nome dos discentes.</li> </ul>

<b>AVALIAÇÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registro da periferia;</li> </ul>

- Apresentação.

## APÊNDICE H – PLANO DE AULA 4

	<b>PLANO DE AULA 4</b>	
	Professor(a): Alexandre de Pádua de Sousa Rodrigues	
	Ano: 2º anos	Disciplina: Geografia
	Carga Horária: 1h e 40min.	Nº Aulas Semanais: 2
	Turno: Matutino	
		Turmas: Multimídias 2 e 5

<b>TÍTULO DA AULA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• PRÁTICA SOCIAL FINAL</li> </ul>

<b>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparar os resultados dos questionários I e II;</li> <li>• Selecionar discentes para participar do questionário aberto;</li> <li>• Avaliar as produções fotogeográficas dos discentes;</li> <li>• Fomentar o debate a partir das fotos apresentadas.</li> <li>• Refletir sobre possíveis soluções e ações que promovam a inclusão e o desenvolvimento das periferias</li> </ul>

<b>RECURSOS NECESSÁRIOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auditório Célio Ferreira;</li> <li>• Computador com internet;</li> <li>• Projetor;</li> <li>• Barbante, cartolina e fita.</li> </ul>

<b>OBJETIVO DE APRENDIZAGEM CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO NOVO ENSINO MÉDIO DO DISTRITO FEDERAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• CHSA73FG: Refletir criticamente sobre a própria experiência cotidiana nos diversos grupos e organizações da sociedade, buscando o entendimento, o diálogo e a proposição de juízos de valores, bem como a condução de posturas proativas e resolutivas dentro e fora da escola.</li> <li>• CHSA13FG Construir questões, soluções de problemas e intervenções conscientes e reflexivas referentes às relações cotidianas da vida pessoal, escolar, social, política, econômica e cultural.</li> <li>• CHSA08FG Reconhecer-se como sujeito e autor da História (e suas historicidades), da cultura (e suas diversidades) e do pensamento (e suas diferentes visões de mundo), fortalecendo, assim, a edificação de suas identidades.</li> </ul>

<b>HABILIDADE DA BNCC</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• EM13CHS103: Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).</li> <li>• (EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.</li> </ul>

- (EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

#### **METODOLOGIA**

- **Aulas 7 e 8**
  - A aula ocorrerá no auditório Célio Ferreira, com os discentes configurados em círculo, todos devem apresentar o registro fotogeográfico da sua periferia. Os registros estarão no *Google Drive* disponibilizado pelo professor, logo, projetado com auxílio do Datashow;
  - Apresentação do Questionário Final;
  - Após a apresentação, quinze alunos serão selecionados para o questionário aberto, seguindo os critérios de aceitação voluntária, diversidade de regiões de residência e o interesse pela temática.

#### **AVALIAÇÃO**

- Participação e envolvimento dos alunos durante os debates;
- Apresentação do registro fotogeográfico “O olhar da periferia”.