


Francisco Kennedy Silva dos Santos
Lucas Antônio Viana Botêlho
Mateus Ferreira Santos
(Organização)

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

CULTURA ESCOLAR E INOVAÇÃO
PARA ALÉM DOS "MUROS"





Francisco Kennedy Silva dos Santos
Lucas Antônio Viana Botelho
Mateus Ferreira Santos
(Organização)

**EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA, CULTURA ESCOLAR E INOVAÇÃO PARA
ALÉM DOS “MUROS”**

1º Edição



Edições LEGEP/UFPE
2023

Edições LEGEP/UFPE

Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente - LEGEP

Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFCH

Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - 6º Andar, Sala 621/Cidade Universitária, Recife - PE

CEP: 50670-901 | Fone PABX: (81) 2126.8277

Site: www.ufpe.br/legep

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife - PE

CEP: 50670-901 | Fone PABX: (81) 2126.8000

Site: www.ufpe.br

Capa: Lucas Antônio Viana Botêlho

Idioma: Português

Revisão: Comissão Editorial

Comissão Editorial

Francisco Kennedy Silva dos Santos – UFPE

Priscylla Karoline de Menezes - UFPE

Alexandre Peixoto Faria Nogueira - UFMA

Josias Ivanildo Flores de Carvalho – UFPE

Juliana Nobrega de Almeida - UEPB

Laecio da Cunha Oliveira – UERN

Lucas Antônio Viana Botêlho - UFPE

Mateus Ferreira dos Santos – UFPE

Coordenadoria de Processos Técnicos Catalogação da Publicação na Fonte.

UFPE/Biblioteca Central

Educação geográfica, cultura escolar e inovação para além dos “muros” (1.: 2023: Recife, PE).

Educação geográfica, cultura escolar e inovação para além dos “muros” / Francisco Kennedy Silva dos Santos, Lucas Antônio Viana Botêlho e Mateus Ferreira Santos (Organização). – Recife, PE: Edições Legep/UFPE, 2023.il. 738p.

1 PDF. (Livro Digital)

ISBN: 978-65-00-60069-8

Acesso: www.ufpe.br/legep/publicacoes

1. Educação – Educação Geográfica. 2. Geografia. 3. Ensino – Ensino de Geografia (2023: Recife, PE). I. Dos Santos, Francisco Kennedy Silva; Botêlho, Lucas Antônio Viana; Santos, Mateus Ferreira (Org.). II. Título.

CDU: 370
CDD 370.71

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

APRESENTAÇÃO

No decorrer das últimas décadas, a produção do conhecimento por entre as práticas pedagógicas, a que podemos nos referir como processo epistemológico sobre a prática, ampliou a forma como enxergamos, pensamos e mudamos o fazer no chão da escola. Ao passo em que os saberes foram se tornando múltiplos e isto possibilitou outros giros didáticos, passamos igualmente a entender tamanha complexidade do trabalho docente, das aprendizagens escolares e ver a escola como um ambiente que necessita de outras práticas.

Neste ritmo, acreditamos ser necessário caminhar para a construção de novas teias de conhecimento, de novas tessituras, múltiplas em sua origem e desdobramentos, incentivando um trabalho docente amplamente conectado com o mundo da vida, com a vida do mundo – ou dos mundos que habitam em cada um de nós. Vê-se como necessidade uma permanente (re)discussão sobre o que é o trabalho pedagógico e o que dele e nele pode ser feito, sobretudo perante as urgências sociais, econômicas, políticas e existenciais contemporâneas, que jamais devem ser desligadas do chão da escola.

Compreendemos, portanto, que todas as contribuições dadas por este livro convergem para este fim (ou meio?), buscando tecer um debate que amplie e amplifique a Geografia escolar e, por conseguinte, também contribua para fundamentar como campo de atuação e pesquisa nos espaços acadêmicos. Afinal, investigar os elementos que tecem as idas e vindas dos percursos de escolarização e de formação de uma consciência de mundo é um campo de pesquisa e de atuação e, neste caso, defendê-lo é compreendê-lo como tal.

A Edições LEGEP, ligada ao Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGEP/UFPE), lança o convite para leitura deste material. Não mais um, mas um material que traz consigo uma contribuição gigantesca ao cenário das pesquisas, práticas e divulgação científico-pedagógica em Geografia escolar. Ansiamos para que todos os leitores compreendam e defendam não somente o componente curricular de Geografia, ou a formação de professores neste área, ou o currículo... Pelo contrário, ou melhor dizendo, ainda mais queremos que todos os leitores deste material reconectem-se à Geografia escolar a partir de outros olhares-práticas por entre os percursos formativos onde quer que eles aconteçam.

Boa leitura!

Lucas Antônio Viana Botêlho
Comissão Editorial – Edições LEGEP

Sumário

1. PRÁTICAS ESCOLARES, PROCESSOS DO ENSINO E INOVAÇÃO EM GEOGRAFIA.....	8
METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM GEOGRÁFICA	9
APLICAÇÃO METODOLÓGICA DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA PROPOSTA NO ENSINO MÉDIO	20
A LITERATURA REGIONALISTA NAS AULAS DE GEOGRAFIA: UM ESTUDO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO	38
POR UMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA: PERCURSOS PARA UM PROTAGONISMO JUVENIL NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NO ENSINO MÉDIO.....	58
RELEVO BRASILEIRO NOS LIVROS DIDÁTICOS DA 6ª SERIE DO ENSINO FUNDAMENTAL: LINGUAGEM E ATIVIDADES	75
ATIVIDADES LÚDICAS COMO RECURSO DIDÁTICO NAS AULAS DE GEOGRAFIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE	91
A LITERATURA DE CORDEL COMO INSTRUMENTO PARA A COMPREENSÃO DOS CONCEITOS DE LUGAR E PAISAGEM ATRAVÉS DA ABORDAGEM DA GEOGRAFIA.....	108
O ENSINO DE SOLOS COMO INSTRUMENTO PARA A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: IMPORTÂNCIA, DESAFIOS E POSSIBILIDADES LÚDICO-PEDAGÓGICAS.....	126
CONTRIBUIÇÕES DE EDGAR MORIN PARA UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA “PÓS-”PANDEMIA	142
O ENSINO DE GEOGRAFIA COMO FERRAMENTA PARA O ESTUDO DA MONOCULTURA DA CANA-DE-AÇÚCAR: UMA REFLEXÃO ACERCA DOS IMPACTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DESSA PRÁTICA	156
O PAPEL DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NA ESCOLA DO ASSENTAMENTO TIRADENTES, MARI - PB	174
O INSTAGRAM COMO FERRAMENTA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: DO MUNDO GLOBALIZADO A REALIDADE EM SALA DE AULA.....	183
A LUDICIDADE NO ENSINO DA GEOGRAFIA: O QUIZ E SEU POTENCIAL PEDAGÓGICO	201
DIMENSÕES ENTRE CULTURA E EDUCAÇÃO: O BORDADO MANUAL DE PASSIRA ENQUANTO UMA FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA A GEOGRAFIA.....	212
2. DIDÁTICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	228
PERSPECTIVAS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: NARRATIVAS ESPACIALIZADAS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFPE	229
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E A INCLUSÃO: TESSITURAS SOBRE O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA CONSTRUÇÃO DE UM SABER/FAZER GEOGRÁFICO MAIS HUMANO E EMPÁTICO.....	239
POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA DURANTE AS AULAS REMOTAS.....	253

O ENSEJO POR PRÁTICAS DE ENSINO DIVERSIFICADAS E ATRATIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: A IMPORTÂNCIA DE METODOLOGIAS ATIVAS NA CONSTRUÇÃO DO SABER FAZER DOCENTE	263
AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA	282
REFLEXÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DURANTE A PANDEMIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA, EM GUARABIRA-PB	294
GEOGRAFIA DA INCLUSÃO: A EXTENSÃO COMO ELEMENTO ARTICULADOR DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA	310
CONSTRUINDO ESPAÇOS E VIVÊNCIAS: A FORMAÇÃO DOCENTE E O INTERCÂMBIO DE SABERES COM O COLÉGIO EDNA MAY CARDOSO, SANTA MARIA, RS	326
3. REPRESENTAÇÕES E LINGUAGENS NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	339
TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE DA INSERÇÃO DAS TDIC NA FORMAÇÃO E NA PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	340
A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA E AS NOVAS TECNOLOGIAS	350
TECNOLOGIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: POSSIBILIDADES DIDÁTICAS COM A UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS DO POWERPOINT.....	369
AS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA FACILITADORA DO ENTENDIMENTO DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA EM SALA DE AULA.....	381
A UTILIZAÇÃO DE PLATAFORMAS DIGITAIS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....	389
A INTERNET COMO RECURSO DIDÁTICO TECNOLÓGICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE SOBRE O TRABALHO DOCENTE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19	406
GEOGRAFIA E CINEMA: O FILME MOANA COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O RECONHECIMENTO DAS REPRESENTAÇÕES ESPACIAIS E CULTURAIS.....	416
CARTOGRAFIAS QUE EVOCAM SENSIBILIDADE: PELA AMPLIAÇÃO DO DESEJO DE SE CARTOGRAFIAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA!	424
O USO DAS IMAGENS CBERS-4A COMO SUBSÍDIO PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA GEOGRAFIA.....	434
AS REDES DIGITAIS EM MOVIMENTOS DE DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	447
OS DESAFIOS DO USODAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19	458
A CULTURA JAPONESA E A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: O POTENCIAL DOS ANIMES COMO RECURSO METODOLÓGICO.....	472
O PERCURSO DE INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO MUNICÍPIO DE RECIFE – PE: UM PROCESSO INCLUSIVO?.....	481
MÚSICA E GEOGRAFIA: ANALISANDO O TEMA A PARTIR DO OLHAR DE ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MOSSORÓ/RN.....	489
O USO DO INSTAGRAM COMO POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA A PARTIR DOS MOVIMENTOS SOCIAIS: UMA ABORDAGEM DECOLONIAL.....	507

GEOGRAFIA E PANDEMIA: ANÁLISE DO ENSINO DA CARTOGRAFIA BÁSICA NO MODO REMOTO.....	524
4. O CURRÍCULO E A AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL E NA PRÁTICA ESCOLAR DE GEOGRAFIA.....	540
PARÂMETROS GERAIS E DESAFIOS EXISTENTES NO ENSINO DE SOLOS NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA GEOGRÁFICA	541
OS DESAFIOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA PERANTE AS VULNERABILIDADES SOCIAIS NA REALIDADE ESCOLAR.	550
O ENSINO DE GEOGRAFIA EM UMA ESCOLA DO CAMPO: QUE ESPAÇO GEOGRÁFICO É CONSTRUÍDO POR PROFESSORES E ALUNOS?.....	560
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA COMO PROPOSTA BASILAR.....	581
ENSINO DE GEOGRAFIA NO MUNDO CAPITALISTA.....	591
5. GEOGRAFIA ESCOLAR E OS TEMAS TRANSVERSAIS CONTEMPORÂNEOS INTEGRADORES.....	605
O ENSINO DE GEOGRAFIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO 7º ANO E SEUS REFLEXOS EM UMA ESCOLA PRIVADA DE MOSSORÓ-RN	606
MIGRAÇÃO, REFÚGIO E DIVERSIDADE.....	625
O ENSINO DOS IMPACTOS AMBIENTAIS, POSITIVOS E NEGATIVOS, PARA ALUNOS DIAGNOSTICADOS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)	639
O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM DOIS DECÊNIOS: DE POLÍTICA PÚBLICA DA ESQUERDA À POLÍTICA PRIVADA DE GOVERNO.....	660
O “LUGAR” DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: CAMINHOS E DESCAMINHOS DA TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE PERNAMBUCO.....	670
O “LUGAR” DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: CANINHOS E DESCAMINHOS DA TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE PERNAMBUCO.	689
DESDOBRAMENTOS ACERCA DAS QUESTÃO ÉTNICO RACIAIS NA GEOGRAFIA ESCOLAR DO ENSINO BÁSICO.....	703
GEOfraficando: AS CONTRIBUIÇÕES GEOGRÁFICAS PARA AS INTERPRETAÇÕES DOS DADOS SOBRE A COVID-19.....	712
A PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ESPAÇOS ESCOLARES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES TEÓRICO-METODOLÓGICAS ATUAIS.....	729



1. PRÁTICAS ESCOLARES, PROCESSOS DO ENSINO E INOVAÇÃO EM GEOGRAFIA

METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM GEOGRÁFICA

Caroline Souto Arandas

Graduanda em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
caroline.arandas@ufpe.br
orcid.org/0000-0002-0003-4193

Clara Larissa Teixeira Moura

Graduanda em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
clara.teixeira@ufpe.br
orcid.org/0000-0002-3121-8091

Marina e Silva Lima

Graduanda em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
marina.slima@ufpe.br
orcid.org/0000-0002-3303-806X

Francisco Kennedy Silva dos Santos

Professor e Pesquisador do Programa de Pós-graduação em Geografia da UFPE
Bolsita de Produtividade do CNPQ
francisco.kennedy@ufpe.br
orcid.org/0000-0002-4431-5632

INTRODUÇÃO

A evolução tecnológica trouxe consigo novas formas de comunicação e interação entre as pessoas e os objetos de conhecimento, além de modificar as relações no mercado de trabalho. Isso requer a aprendizagem de competências que possibilitem o desenvolvimento pleno dos indivíduos para se tornarem capazes de atuar na sua realidade e conquistar o exercício pleno de sua cidadania. Porém, isso exige também uma mudança brusca nos métodos de ensinar e aprender conteúdos diversos, principalmente geográficos.

Dessa forma, torna-se de extrema importância que o docente se adapte cada vez mais a esse novo momento tecnológico que vem desencadeando uma grande transformação, torna-se então cada vez mais difícil conseguir prender a atenção, motivar os estudantes no modelo antigo de aulas expositivas e/ou fazendo uso apenas do livro didático (SANTOS, 2006). Os estudantes dessa era digital tem uma ligação muito forte com as novas tecnologias e é função do professor usá-las a favor da aprendizagem.

Seguindo essas premissas, diversos autores como Freire (1996), Santos (2006), Piaget (1930), Vasconcelos (1996), Cavalcanti (2002), entre outros, apontam que quanto mais dinâmico e interativo o ensino, mais incita a atenção e o interesse no conteúdo que está sendo trabalhado. Além de facilitar o desenvolvimento das competências gerais necessárias

à formação de indivíduos críticos e criativos, capazes de perceber o mundo e seu entorno de forma realista e não fantasiosa, apropriando-se de conteúdos que os possibilitem formar conceitos e os mobilizem a transformar a sociedade, intervindo em seu meio.

Por isso, estabelece uma conexão total com a geografia atual, já que essa ciência não só tem como objeto de estudo o espaço geográfico, mas também as relações que nele são estabelecidas, com vista à formação do pensamento espacial dos estudantes e de sua cidadania.

Desse modo, o papel do professor é promover o contato com as teorias e instrumentos de cognição que facilitem a formação da consciência espacial dos objetos, eventos, processos e relações como resultados da prática social. Entretanto, para desenvolver o ensino nessa perspectiva, o caminho metodológico a seguir precisa despertar a curiosidade e oferecer aparatos para que o aluno deixe de ser receptáculo de informações e passe a atuar como sujeito ativo na construção do seu conhecimento e formação de conceitos geográficos. Assim, Sancho e Hernández (2006), pontuam que:

[...] o uso das tecnologias é visto como um meio para fortalecer um estilo mais pessoal de aprender em que os estudantes estejam ativamente envolvidos na construção do conhecimento e na busca de respostas para seus problemas específicos (SANCHO e HERNÁNDES, 2006, p. 88).

Sendo assim, é importante considerarmos que o uso de metodologias ativas é imprescindível que os docentes se familiarizem e passem a utilizá-las em seu fazer pedagógico. Visto que diversas pesquisas indicam que a geografia em geral ainda vem sendo trabalhada de forma descontextualizada e engessada, com conteúdos prontos para que os estudantes apenas memorizem, levando-os, assim, a não encontrarem sentido nesses conteúdos em seu cotidiano. Tal prática resulta em alto índice de reprovação, desmotivação e gera um certo desprezo pela disciplina. Além do que, em muitas escolas, especialmente nas públicas, o professor ainda tem como entrave a falta de recursos materiais e didáticos, ou tem dificuldades em trabalhar com recursos tecnológicos, especialmente os digitais.

Nesta perspectiva, esses estudos também demonstram que a utilização de material lúdico na educação infantil e no ensino fundamental favorece a interação dos indivíduos com o meio físico e social devido a utilização da simbologia humana, no mundo das relações sociais. Além de motivar e despertar a curiosidade, amplia a compreensão de conceitos e a formação de competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (MEC, 2018). Desta forma, esses recursos metodológicos podem ainda dar oportunidade à formação de cidadãos que fogem do senso comum, desenvolvendo o pensamento crítico, por aprender de forma ativa e dinâmica.

Duarte (2011) salienta que o lúdico tem uma relação direta com brincar, sendo uma forma de vínculo que os estudantes estabelecem com algo que os divertem. As brincadeiras e jogos estão presentes na vida das pessoas desde a infância, sendo algo que se aprende de forma intuitiva. Diante desse cenário, esse trabalho procura apontar a colocação de autores através de uma revisão de literatura acerca das metodologias ativas e como estas podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem na Geografia.

A metodologia trata-se de uma revisão de literatura que incorpora uma abordagem qualitativa expondo dados descritivos das metodologias ativas no ensino de Geografia considerando suas potencialidades e limitações no processo de ensino e aprendizagem. Minayo (2009) salienta que a pesquisa qualitativa ocupa com um patamar de realidade que não deve ser quantificado, ou seja, ela trabalha sobre o universo dos significados, das aspirações, das crenças, dos valores, dos motivos e das atitudes. Por meio desta pesquisa busquei compreender a complexidade de fenômenos, fatos e processos estudados.

O estudo parte da articulação e da necessidade de se discutir criticamente a forma como se utilizam as metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem na Geografia e sua efetividade. Para tanto, foi utilizado a revisão de literatura especializada que trata acerca do tema, além de acessos a sites de busca acadêmica e consultas a bibliotecas virtuais e físicas. O critério de pesquisa para tais materiais teve como base a busca por palavras-chave como, ensino e aprendizagem, metodologias e conhecimento Geográfico.

AS METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Com o advento das novas tecnologias, modificando todos os ambientes sociais, inclusive o contexto educacional, o ensino tradicional já não é suficiente para a formação plena dos educandos por seu método passivo. Diante disso, a metodologia ativa se dá através da interligação entre educação, cultura, política, escola e sociedade, realizando-se pela utilização de métodos ativos e criativos, no qual o aluno é o agente do processo de aprendizagem (BACICH e MORAN, 2018).

É nesse viés que as metodologias ativas surgem como uma alternativa para transformar o processo de ensino em maneiras mais significativas para o aprendiz. Para acompanhar o desenvolvimento da nova geração que em sua maioria está imersa no mundo digital, as metodologias ativas podem ser a fórmula para alcançar aprendizagens mais significativas, através da promoção do aluno como protagonista nesse processo, em consonância com os princípios da BNCC (MEC, 2018).

De acordo com Bacich e Moran (2018), ao longo dos anos, os professores passaram a perceber a apatia escolar e o desinteresse dos educandos pelos seus estudos. Isso está diretamente relacionado ao método de transmissão de conhecimento. Dessa forma, a passagem de conhecimento sem a adequada recepção, não promove uma aprendizagem eficiente, pois, a real necessidade dos discentes não é atendida, o que resulta num dos principais motivos do aumento da evasão escolar.

Nesse contexto, esses autores apontam que as metodologias ativas podem viabilizar a transformação de aulas em experiências de aprendizagem que promovam significado aos estudantes da cultura digital, pois os avanços tecnológicos provocaram mudanças na sociedade que impõe uma nova organização escolar, que utilize as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs).

Ligadas às tecnologias, as metodologias ativas podem ser manuseadas de várias formas e em diferentes dispositivos móveis com acesso à internet sem fio, além disso, tem a possibilidade de serem usufruídas em vários ambientes e diferentes cenários, já que a união dos espaços virtuais e presenciais favorecem novas formas de pensamento através da diversidade tecnológica que quando são aplicadas para interação e aprendizagem, tornam-se um espaço híbrido de inter relações (BACICH e MORAN, 2018).

Dewey (2002 apud MORAES e CASTELLAR, 2018) já demonstrava que a ampla utilização das metodologias ativas podem trazer diversos benefícios ao processo de aprendizagem, ao levar em consideração que são estratégias que diminuem ou solucionam algumas problemáticas encontradas no ambiente escolar. Dentre suas competências está a de impulsionar a compreensão dos alunos por meio de atividades lúdicas, como a utilização de jogos, que se apresentam como um caminho para o professor obter resultados mais eficientes no processo de ensino e aprendizagem, constata-se então, que o aluno absorve conhecimento quando atua diretamente, produzindo algo e aprendendo na prática, por outro lado, apenas ouvindo o sujeito se torna passivo em relação ao seu processo de aprendizagem, ou seja, apenas memoriza conteúdos sem gerar reflexão.

Torna-se então, indispensável aprender na prática já que essa forma de atuação leva o estudante a pensar na forma ou na razão pelos quais se faz algo, logo, a escola em seu papel social tem a incumbência de ensiná-los a interpretar as coisas, os sinais e suas linguagens (Dewey, 1959 apud MORAES e CASTELLAR, 2018). Dessa forma, a reflexão é o caminho para aprendizagem ativa e pode ser atingido quando o mediador coloca o pensamento do aluno em mobilização, em contato com estímulos, através de atividades que os façam analisar, comparar e compreender dinâmicas, como salienta DEWEY (2002 apud MORAES e CASTELLAR, 2018).

Segundo Freire (1996), o professor deve compreender de uma vez por todas que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim, criar possibilidades para que o conhecimento seja produzido ou construído. Em consequência disso, é necessário que já no processo de formação do professor, o mesmo compreenda que ao mesmo tempo em que ele forma, ele também é formado, pois “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996 p.13), ou seja, não existe ensino sem aprendizagem. Através de suas experiências, os atores sociais construíram historicamente essa concepção, que os levou também a descobrirem que era possível nessa interrelação fazer uso de diversas formas metodológicas para ensinar. Esse pensador reitera ainda que o aprender prescinde ao ensinar de forma que para ele, não existe ensino se não houver aprendizado e para validar o ensino, o aprendiz necessita ser capaz de recriar ou refazer o que foi ensinado.

Por isso, é fundamental a recusa ao ensino bancário, que se debruça no autoritarismo e inibe a criatividade na relação entre docente e discente, no entanto, à medida que o educador trabalha a capacidade crítica, o instinto questionador, a criatividade, a inquietação, a curiosidade, o processo real de aprendizagem transformam os educandos em sujeitos ativos na construção e reconstrução do saber ensinado, mediado pelo educador que é um sujeito que tanto ensina, quanto aprende nesse processo (FREIRE, 1996).

Ainda de acordo com Paulo Freire (1996, p.16), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, na medida em que esses objetos encontram-se um no outro, eu ensino porque questiono, através do processo de indagação, e pesquiso para compreender, detectar, conhecer o desconhecido, para conseqüentemente intervir, assim, constitui-se o processo de ensino e aprendizagem.

As autoras Rolim *et al.* (2008), que tratam da relação do lúdico com o desenvolvimento e a aprendizagem, demonstram que Vygotsky (1998) já tratava do desenvolvimento dos processos psicológicos humanos, levando em consideração a individualidade de cada pessoa e o meio cultural que está imersa, para ele, o indivíduo se faz enquanto ser social e precisa do outro para aprimorar-se.

Vygotsky (1998 apud ROLIM *et al.*, 2008).), ao longo da sua vida, discorre sobre os aspectos da infância e acerca do papel que a ludicidade tem na capacidade de organizar o funcionamento psíquico infantil, esse psicólogo trás o lúdico como uma ferramenta para gerar uma diferenciação entre a ação e o significado. Assim, a criança em seu processo evolutivo, passa a estipular uma relação entre o ato de brincar e a aprendizagem. dessa forma, jogar é aprender, divertindo-se, a criança cria a base daquilo que, posteriormente, permitirá aprendizagens mais elaboradas. A ludicidade transfigura-se assim em uma

proposta educativa para encarar os problemas no processo de ensino aprendizagem, considerando que todo processo formador infantil gera adultos engajados. (VYGOTSKY,1998 apud ROLIM *et al.*, 2008).

De acordo com a obra “A difusão das ideias de Piaget no Brasil”, Vasconcelos (1996), revela uma questão a ser considerada, que também foi abordada por vários pesquisadores que influenciaram no processo de reforma educacional global, entre esses se consagram, William James, o filósofo e pedagogo John Dewey, ambos americanos, além dos suíços Edouard Claparède e Jean Piaget, todos convergem para a ideia de formação de novos métodos pedagógicos, que estão em consonância com o “princípio da atividade”, o qual retrata tanto as características do desenvolvimento psicológico, quanto às características da prática pedagógica.

Esse princípio aponta que a atividade pedagógica deve respeitar e encorajar as propensões ativas do desenvolvimento da criança, nesse sentido, a criança é integrada como um ser ativo, no qual a ação é movida pela curiosidade ou necessidade. O papel da ação educativa é o de oportunizar caminhos que facilitem a evolução da potencialidade infantil, de maneira espontânea e assim manifestem progressivamente os modos científicos e moral de pensar (VASCONCELOS 1996).

Na década de 30, Piaget *et al.* foi quem estimulou debates no tocante às relações entre o interesse, os métodos ativos, a ação propriamente dita e o desenvolvimento intelectual infantil, o mesmo, veiculou a ideia de que a dinâmica que leva a criança a compreender o mundo é um processo de criação ativa, no qual toda aprendizagem acontece a partir da ação dos seres sobre os objetos, de tal maneira, indivíduo que é ativo intelectualmente, correlaciona, classifica, descarta, coopera e cria hipóteses. Para Piaget, a construção do conhecimento depende da interação entre o ser e o meio, sendo assim, a inteligência das crianças não pode ser trabalhada através de métodos pedagógicos tradicionais. (VASCONCELOS 1996). Dessa forma, o psicólogo Jean Piaget afirma que:

(...) O interesse não é outra coisa, com efeito, senão o aspecto dinâmico da assimilação. Como foi mostrado profundamente por Dewey, o interesse verdadeiro surge quando o eu se identifica com uma ideia ou um objeto, quando encontra neles um meio de expressão e eles se tornam um alimento necessário à sua atividade. Quando a escola ativa exige que o esforço do aluno venha dele mesmo, sem ser imposto, e que sua inteligência trabalhe sem receber os conhecimentos já todos preparados de fora, ela pede simplesmente que sejam respeitadas as leis de toda inteligência (PIAGET, 1935/70 apud VASCONCELOS, 1996, p. 72).

Nesse sentido, em sua subjetividade o educando ao se identificar com uma determinada forma de pensar ou objeto e se apropria deles para se comunicarem com o mundo, estes se tornam combustíveis necessários a sua atuação. De tal maneira, é necessário

trabalhar levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos para facilitar, estimular e servir de base para a construção de novas aprendizagens.

Ou seja, é necessário que o mediador encontre métodos pedagógicos que conquistem e estimulem a atenção e o interesse do estudante, a partir disso, a busca pelo conhecimento pode partir dele mesmo, inserindo-se no processo educativo através de sua própria inteligência, sem a passagem de conhecimentos que já venham prontos, para que eles simplesmente absorvam sem questionar.

Assim, em conformidade com os diversos pressupostos da aprendizagem, citados acima, que contradizem o ensino tradicional, as metodologias ativas são as que promovem aprendizagens mais elaboradas, pois traduzem um novo modelo do educador pensar e agir no processo de ensino aprendizagem, estando conectado com princípios da BNCC, documento que apresenta competências e habilidades essenciais para auxiliar na construção de currículos das escolas públicas e particulares da educação básica brasileira.

Como ainda salienta Bacich e Moran (2018), existem diversos métodos ligados às metodologias ativas que têm a possibilidade de conferir autonomia como, aprendizagens baseadas em problemas e projetos, sala de aula invertida, design *thinking*, gamificação, entre outros.

Muito tem se discutido sobre os diferentes usos de metodologias ativas e como as tecnologias digitais auxiliam essas estratégias pedagógicas, diante disso é pertinente dizer que, por outro lado, apesar dos aparatos benéficos que as tecnologias podem oferecer na utilização de métodos ativos, existem as metodologias que não são necessariamente digitais, e podem ser trabalhadas visto a grande falta de acesso às tecnologias. As metodologias ativas não digitais como recursos didáticos são oriundas da necessidade de evolução educacional, porém não ligadas às tecnologias e sim as formas mais primitivas de comunicação, como as pinturas, desenhos, linguagens escrita e oral, focando no processo de ensino do educando, inteirando-o através da descoberta, da investigação e da resolução de problemas para minimizar a ausência tecnológica, aliadas a outras ferramentas, como: atividades de grupo, resolução de problemas, jogos não digitais, projetos, entre outros (SCHMITT, 2019).

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Conforme Coutinho (2014), a proposta de metodologias ativas para o ensino de Geografia, surgiu através das objeções contemporâneas no meio educacional geográfico, visto a necessidade de novos métodos de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento da dimensão espacial do aluno, com o intuito de induzi-los a se tornarem pensadores críticos e reflexivos de sua realidade e das outras, bem como, das relações sociedade e natureza.

Por mais que existam vários estudiosos, apontando as falhas e lacunas do modelo tradicional de ensino, entre eles podemos citar, Libâneo (2008), Somma (2003), Moura (2009), Freire (1996), Callai (2003) e outros, a Geografia escolar ainda se mantém no tipo de formato informativo, passivo, repetitivo, com métodos atrelados apenas a memorização e livro didático, provocando o desinteresse escolar.

Pontua-se também, que os estudantes da atual geração que já foram expostos ao ensino construtivista demonstram que é fundamental a dinamização e conexão dos saberes ao seu cotidiano, pois, seguindo esse caminho metodológico o educando acessa a real aprendizagem, visto que, a criança aprende pelo contato direto e experiências, se não dessa forma, perde-se então a “serotonina” da aprendizagem (COUTINHO, 2014).

Em virtude disso, Coutinho (2014) ainda relata que, o professor tem o papel crucial de ensinar o saber geográfico e de estimular os estudantes a compreenderem o espaço que habitam. Uma vez que metodologias ativas são utilizadas na Geografia e são abordadas de diversas maneiras, abre-se os olhos para o rico universo de recursos e práticas metodológicas a serem adotadas pelos educadores, como a inserção de aulas de campo, trabalhar com vídeos, músicas, jogos nas aulas de Geografia ou quaisquer atividades lúdicas (COUTINHO, 2014).

Como descrito por Menezes e Vasconcelos (2019), os instrumentos úteis aos professores de Geografia existem, ainda que haja falta de democratização no acesso a essas ferramentas, as Geotecnologias, por exemplo, que já fazem parte do cotidiano da maioria, são acessíveis em várias plataformas livres podendo auxiliar tanto em sala de aula, como em aulas de campo ou pesquisa, servem também para contribuir em análises da dinâmica espaço temporal no tocante ao Relevo, Vegetação, Urbanização, Hidrografia, entre outros aspectos, possibilitando assim a compreensão do espaço geográfico, através da investigação.

Em 1965, Pierre George colaborou consideravelmente com a Geografia em sua obra “Geografia Ativa” que trata justamente da ruptura aos modelos tradicionais no que tange ao desinteresse geográfico e puramente descritivo (LACOSTE, 2012). Em Menezes e Vasconcelos (2019) encontra-se o seguinte esclarecimento, a chamada “Geografia Ativa” irrompeu com o empenho de conceber diferentes metodologias para que os docentes de Geografia transformem suas aulas em espaços versáteis de aprendizado, visando desenvolver nos estudantes aptidões que o período atual determina às sociedades.

Essas aptidões são os níveis de habilidades atreladas ao desenvolvimento comunicativo, crítico e de liderança, salienta-se ainda a importância do aperfeiçoamento da capacidade de solucionar questões vividas no dia a dia, dessa forma, os sujeitos serão capazes de analisar e interferir nos impactos antrópicos em seus espaços de vivência.

Diante disso, um educador da Geografia Ativa pode utilizar não só as geotecnologias em seu benefício para facilitar a aprendizagem escolar dos conceitos geográficos, como também, sob o mesmo ponto de vista, utilizar a plataformas, como o Google for Education, que retrata o avanços dos adventos tecnológicos e colocam o destaque na internet para ampliar o acesso informacional, através de ferramentas digitais inovadoras, como Drive, Sala de Aula, Documentos, Planilhas, Formulários, Youtube, entre outros, além do Google Maps e Earth que podem contribuir significativamente para os docentes de Geografia (MENEZES e VASCONCELOS, 2019).

Contudo, inicialmente, é indispensável, para organizar um trabalho escolar, um bom planejamento, além da capacitação dos profissionais para uso das ferramentas. De modo que, a ação profissional alcançará seu objetivo educacional na sala de aula e o professor poderá estruturar atividades que tenham conexão com os conteúdos de Geografia a serem trabalhados, devem também, estar associados às práticas focadas na cidadania, desenvolvimento do respeito ao meio ambiental e o uso consciente das diversas plataformas tecnológicas. Porém, todo esse portal metodológico de mudanças no ensino e aprendizagem ainda são os grandes desafios escolares (MENEZES e VASCONCELOS, 2019).

Lana Cavalcanti (2002), já tinha essa perspectiva em relação à participação ativa do aluno no seu processo de construção de conhecimento geográfico, quando disse que:

Para a definição do que ensinar, para que ensinar, para quem ensinar, o professor tem múltiplas referências, entre as quais as mais diretas são, de um lado, os conhecimentos geográficos acadêmicos, tanto da Geografia acadêmica quanto da Didática da Geografia, e, de outro, a própria Geografia escolar, já estruturada pela escola ao longo do tempo. Portanto, ensinar conteúdos geográficos, com a contribuição dos conhecimentos escolares, requer um diálogo vivo, verdadeiro, no qual todos, alunos e professores, têm legitimidade para se manifestar, com base no debate de temas realmente relevantes e no confronto de percepções, de vivências, de análises, buscando um sentido real dos conteúdos estudados para os alunos (CAVALCANTI, 2002, p. 3).

Decerto, quando o mediador aproxima as vivências estudantis com os conteúdos geográficos, através de didáticas, a construção do conhecimento é facilitada pelo reconhecimento e utilização das ferramentas ativas. Nessa mesma linha de pensamento, Freire (2015), salienta ainda que:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos (FREIRE, 2015, p. 43).

Portanto, a interação do que vai ser trabalhado pelo professor, que deseja formar seres capazes de analisar e atuar no seu espaço, com o contexto social de seu aluno, é a chave para a assimilação cognitiva ser significativa

CONCLUSÃO

Com o desenvolvimento deste artigo, foi possível observar como as metodologias digitais podem contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem da Geografia se forem norteadoras nesse processo, considerando o aluno um sujeito ativo e o professor, enquanto mediador nesse processo, como agente de transformação social. Esse trabalho também revela um ponto de extrema importância, ao mesmo tempo que existem várias formas de utilizar as tecnologia como suporte ao ensino contextualizado há também um grande entrave no seu uso, isso é nítido nas práticas da maioria dos professores que não sentem segurança ou sensação de domínio, demonstrando a falta de capacitação docente que necessita ser ultrapassada.

Consciente de seu papel e dos recursos que podem ser utilizados, os docentes podem despertar para se apropriar, aplicar e fornecer meios, inclusive os digitais, com vistas à compreensão e transformação das diversas realidades. Mas, para isso, precisa ter claro o que, para que e de que forma vai trabalhar determinados conteúdos, nesse caso geográficos, para atingir seus objetivos, pautados numa reflexão sobre como o conhecimento trabalhado de forma lúdica pode motivar os alunos a compreender o espaço em que vivem e intervir de forma responsável.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB (Série: Desafios da educação).

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia, GO: Editora Alternativa, 2002.

COUTINHO, Joseane Scheila; CIGOLLINI, Adilar Antônio. Alternativas metodológicas para o Ensino da Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental. **Governo do Paraná**, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_geo_artigo_joseane_scheila_coutinho.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

DUARTE, Cátia Alexandra. **O papel do lúdico na aprendizagem matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade de Lisboa. 2011. Lisboa, Portugal. 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 166p.

LACOSTE, Yves. **A geografia: isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra**. 19. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Site: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>.

MENEZES, Rodrigo da Silva; VASCONCELOS, Carlos Alberto de. A Geografia ativa no ensino fundamental (anos finais): aplicação de metodologias ativas de aprendizagem e tecnologias da informação em sala de aula. *In: ENCONTRO REGIONAL NORTE-NORDESTE DA*

ABCIBER, 2., 2019, Aracajú. **Anais [...]** Aracajú: Universidade Tiradentes - UNIT, 2019, n. 1, 2019.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAES, Jerusa Vilhena de; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 2, p. 422-436, 2018.

ROLIM, Amanda Alencar Machado; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Mônica Mota. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008.

SANCHO, Juana María; HERNÁNDES, Fernando (orgs.). **Tecnologias para transformar a educação**. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006. 200p.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. 2. reimpressão. São Paulo: EDUSP, 2006.

SCHMITT, Janaína de Arruda Carilo. **Metodologias ativas com recursos didáticos não digitais utilizados na prática docente em educação profissional e tecnológica**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) –Universidade de Federal de Santa Maria - UFSM. 2019. 99p. Santa Maria, Rio Grande do Sul. 2019.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis, SC: UFSC, 2005.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. **A difusão das idéias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

APLICAÇÃO METODOLÓGICA DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA PROPOSTA NO ENSINO MÉDIO

Beatriz Esteliza Soares de Lima

Graduanda em Geografia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

beatrizesteliza@alu.uern.br

orcid.org/0000-0001-5286-5629

Raimunda Aurilia Ferreira de Sousa

Professora de Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

raimundaaurilia@uern.br

orcid.org/0000-0002-7897-9330

INTRODUÇÃO

A educação brasileira é sempre palco para debates e discussões acerca de Métodos de ensino pedagógicos, uma vez que a sociedade atual tem imposto muitos desafios e transformações no âmbito educacional. Com o advento das tecnologias, a educação brasileira necessita se atualizar a essas transformações, carecendo da adoção de novos aportes metodológicos no ambiente escolar, que possa atender os interesses dos/as estudantes que não se satisfazem apenas com didáticas de ensino sustentados em perspectivas ditas tradicionais, a chamada educação bancária que Freire (1996) menciona em seu livro *Pedagogia do Oprimido*.

As discussões em torno dos processos de formação escolar revelam que não é recente a busca por um método de ensino ou a forma mais adequada para alcançar melhores resultados no processo de ensino aprendizagem dos/as estudantes. Além disso, é interessante mencionar que o/a professor/a é visto/a, muitas das vezes, como o/a único/a que tem voz, razão e opinião na sala de aula.

Nesse sentido, vemos que para muitos profissionais da educação ainda é difícil trabalhar com a utilização de abordagens didáticas de ensino sustentados em perspectivas ditas tradicionais, em que é centrado somente na figura do/a professor/a, sendo considerado o detentor/a de todo o conhecimento, e os/as estudantes como ouvintes, por outras abordagens que desperte nos/as aluno/as a curiosidade em aprender, a autonomia e a criticidade, atribuindo também a estes uma parcela de responsabilidade no processo de ensino aprendizagem.

Nesse sentido, acreditamos que novas formas de ensino precisam ser implementadas na busca de práticas inovadoras no processo educativo, de modo que acompanhe os avanços tecnológicos, bem como, as mudanças de gerações. Uma das formas que podem ser

adotadas como um novo modelo educacional, trazendo uma nova roupagem ao processo de ensino aprendizagem se dar por meio das metodologias ativas, uma vez que elas não surgem como substituição a modelos de ensinos já existentes, mas como novas possibilidades.

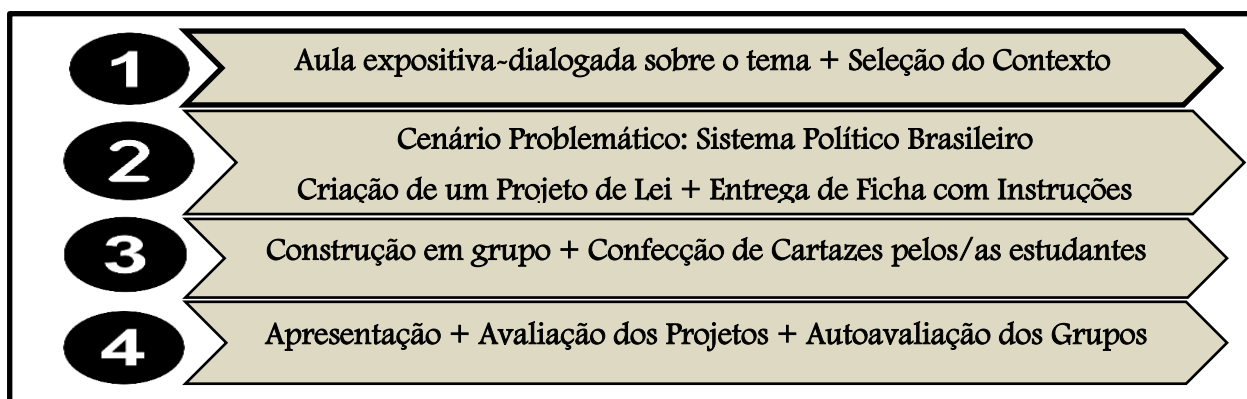
Dessa forma, na Geografia as metodologias ativas vêm sendo utilizadas como uma possibilidade que facilita a compreensão dos conteúdos de maneira significativa e lúdica, sendo necessário o desenvolvimento de atividades que provoquem nos sujeitos a autonomia e responsabilidade para o exercício da cidadania, objetivando a construção de um raciocínio geográfico.

Nesse sentido, nesse artigo descreveremos os resultados apresentados durante a aplicação da metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP em uma turma de 1º ano do ensino médio durante o Estágio Supervisionado em Geografia IV, que consiste no exercício de regência nesse nível de ensino, a partir da execução das quatro etapas metodológicas estabelecidas. Os resultados apresentados são frutos do trabalho de conclusão de curso em Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Como questão norteadora temos: Quais contribuições o uso de metodologias ativas traz para o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de geografia?

O estudo se desenvolveu durante o Estágio Supervisionado em Geografia IV nos meses de julho e agosto de 2022 em uma escola estadual da cidade de Assú/RN, que funciona a partir da reforma do novo ensino médio em período integral, com os/as discentes de uma das turmas do 1º ano.

Por meio de uma conversa informal com a professora da turma, definiu-se os conteúdos a serem planejados e trabalhados durante as regências. Considerando o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, documento este que vem sendo utilizado pela professora, ficou definido que trabalharíamos a respeito do Sistema Político Brasileiro e mediante isso, foi criado as etapas do desenvolvimento da proposta metodológica baseado na ABP, disposto na figura 1 abaixo:

Figura 1: Etapas da proposta metodológica a partir da Aprendizagem Baseada em Problemas



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Diante disso, foi proposto um cenário problemático envolvendo a proposta da ABP e apresentado para os/as estudantes, no intuito de que eles/as fossem estimulados a pensar criticamente, objetivando chegar a possíveis soluções. A aplicação da proposta se desenvolveu durante os meses de julho e agosto de 2022, no decorrer de dez aulas, considerando dois horários de aula semanais, sendo divididos em 40 minutos cada horário, um no turno vespertino e outro no turno matutino.

Dentre os principais resultados encontrados, de maneira geral, ficamos parcialmente satisfeitos com a pesquisa, mas acredita-se que esta possa contribuir para a prática futura de outros/as pesquisadores/as que queiram aprofundar-se na temática, entretanto, faz-se necessário uma melhor distribuição de tempo, principalmente se for desenvolvido durante o estágio. Também identificamos que o uso de metodologias ativas como a ABP ainda é pouco explorado no ensino de Geografia, carecendo assim de melhores investigações e aperfeiçoamento.

PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA A REALIZAÇÃO DA ABP NO ENSINO DE GEOGRAFIA

O uso de metodologias ativas nas aulas de Geografia pode ser de grande relevância, na medida em que contribuam para abrir a mente dos(as) estudantes, por isso a necessidade de incorporar metodologias inovadoras ao processo de ensino, visto que o ensino da Geografia tem o intuito de formar cidadãos críticos, além disso, Callai (2000) destaca que é preciso desenvolver o pensamento do/a estudante de forma autônoma.

À vista disso, Macêdo e Lima (2019) afirmam que

[...] para que a Geografia escolar possa contribuir efetivamente para uma formação plena da cidadania do estudante, precisa ser ensinada a partir de uma proposta

pedagógica que esteja aberta a atividades e técnicas que os levem à discussão, à formação de ideias, rompendo com a passividade e a concepção de professor transmissor de conteúdos (MACÊDO E LIMA, 2019, p. 2).

Os referenciais teóricos que trazem discussões a respeito da Aprendizagem Baseada em Problemas nos apresentam diferentes concepções acerca da temática, que surge com uma proposta de revitalização dos métodos de ensino aprendizagem. Entretanto, cada uma delas traz contribuições importantes que possibilitam uma melhor compreensão a partir de diferentes pontos de vista, evidenciando como pode ser utilizada em sala de aula, favorecendo na construção de novos conhecimentos.

Nesse sentido, Silva (2017, p. 21) argumenta que a APB “faz uso de um problema real para estimular o desenvolvimento de pensamento crítico e habilidades de solução de problemas e a aquisição de conceitos fundamentais da área de conhecimento em análise”, pensando no sentido que esta metodologia foi justamente pensada e elaborada para que os/as estudantes desenvolvam habilidades e/ou capacidades, a fim de garantir ao aprendiz a aquisição de determinadas competências previstas no currículo escolar, complementando assim a sua aprendizagem individual.

Logo, concebemos também a geografia como uma ciência tradicionalmente interdisciplinar e transdisciplinar, em que se formos analisar as possibilidades para o uso de muitas metodologias, sem dúvida as práticas ativas é uma excelente possibilidade para a construção do conhecimento geográfico.

Procurando refletir sobre essas questões, o primeiro contato com a turma se deu ainda no Estágio III durante os meses de março e abril de 2022, durante a etapa de observação, onde pudemos presenciar a dinâmica da turma e a metodologia que a professora vinha utilizando.

Foi observado que a turma é bastante numerosa e agitada, mas que em sua maioria se empenhavam na realização das atividades, e que a professora fazia uso de metodologias bem dinâmicas, com atividades que envolviam interação, como jogos e quiz com perguntas e respostas, em que os/as estudantes se sentiam motivados a aprender. Já durante o Estágio Supervisionado em Geografia IV, realizado nos meses de julho e agosto de 2022, nos encontros com a mesma turma, pode-se planejar, organizar e executar as etapas da proposta metodológica a partir da ABP, por meio de um cenário problemático criado.

Para isso, foi definido o tema a ser trabalhado mediante conversa com a Professora da turma, dando sequência ao que ela já vinha trabalhando em suas aulas. O conteúdo para a aplicação da metodologia da ABP foi o “Sistema Político Brasileiro”, que foi definido conforme estabelecido no Referencial Curricular do Ensino Médio do Potiguar, fazendo parte do currículo das escolas estaduais do estado do Rio Grande do Norte.

Sobre o conteúdo, se relaciona ao campo da Geografia Política que conforme Castro (2011, p. 17), “pode ser compreendida como um conjunto de ideias políticas e acadêmicas sobre as relações da Geografia com a política e vice-versa”, tendo em vista que contribui para a formação da cidadania em sala de aula, considerando que no ensino médio os/as estudantes estão iniciando a sua participação na vida política, além de ser um tema muito debatido atualmente devido estarmos em um ano eleitoral.

Partindo dessa perspectiva, procedemos ao desenvolvimento de cada etapa, de forma mais detalhada, buscando compreender o desenvolvimento metodológico do cenário problemático, sendo realizado durante dois encontros semanais de 40min cada, ao longo de 6 semanas entre o desenvolvimento e apresentação final.

A primeira etapa ocorreu durante três aulas, em que foi apresentado aos/as estudantes o conteúdo referente ao sistema político brasileiro de forma expositiva e dialogada, considerando que a escola oferece projetores do tipo data show para uso em sala de aula e sem empecilhos que dificultassem sua utilização. O uso desse recurso dinamizou bastante as aulas, visto que conseguimos fazer uso de ilustrações e esquemas de modo que os/as discentes conseguissem compreender e assimilar o que estava sendo estudado com mais facilidade.

Essas aulas teóricas tiveram o objetivo de discutir como funciona o sistema político brasileiro, entendendo as formas e sistemas de governo, dando ênfase para o presidencialismo, que é o sistema de governo brasileiro. Tratamos sobre os três tipos de poderes (Executivo, Legislativo, Judiciário), tudo isso fazendo um compilado do que o Referencial Curricular Potiguar sugere para ser abordado no ensino médio.

Ao longo desta etapa, os/as estudantes iam participando, tirando dúvidas e fazendo questionamentos. A partir disso, foi passada para estas questões a serem respondidas sobre os assuntos discutidos em sala de aula, fazendo com que já se aproximassem das etapas seguintes, como por exemplo, uma questão estava relacionada aos três poderes de Estado (executivo, legislativo e judiciário) em que foi solicitado que discorressem sobre a função de cada um desses poderes e quem seriam os representantes para cada um dos poderes.

Este questionamento foi de suma importância para a etapa seguinte, tendo em vista que os/as discentes se aprofundaram na temática. Mediante isso, definiu-se a escolha do contexto, sendo criado um cenário problemático para os/as estudantes, tendo total relação com as temáticas já discutidas nas aulas.

Vale destacar que como os horários eram repartidos, sendo cada aula em um turno, em conversa informal com a professora da turma, nos foi relatado que como muitos/as estudantes moram em área rural, não há transporte para as comunidades no turno

vespertino, o que acabava influenciando na ausência de muitos/as estudantes, tendo em vista que não podem ficar à tarde devido à ausência do transporte, além disso, neste mesmo turno os/as discentes costumam faltar as aulas ou reservam o tempo da aula para realizar as atividades de outros/as docentes, e isso foi notório em todas as aulas durante cada etapa.

Neste sentido, a segunda etapa consistiu na apresentação da proposta de um cenário problemático aos/as estudantes. Para Carvalho (2009) *apud* Souza; Dourado (2015, p. 191) “a definição do cenário na ABP é uma das etapas mais importantes, pois a escolha de um bom contexto problemático é garantia de que a investigação desenvolvida pelos alunos seguirá com grande possibilidade de alcançar o objetivo pretendido”.

Pensando nisso e considerando os conteúdos discutidos, propomos aos/as estudantes a criação de um Projeto de Lei, utilizando para reflexão a seguinte pergunta: o que está precisando melhorar na sua cidade ou no Brasil? A proposta de criar um projeto de lei na escola é um exercício de estímulo e construção do papel do sujeito enquanto cidadão/ã, sendo que de acordo com a Constituição Federal de 1988, cidadão é todo indivíduo no pleno gozo dos direitos civis e políticos.

Tratar dessa temática no primeiro ano do ensino médio é de suma importância, uma vez que provocará discussões sobre a autonomia e o pensamento crítico do/a estudante, construindo em sala de aula um espaço realmente democrático, entendendo como um processo de preparação dos jovens para exercer seu papel enquanto cidadão/ã, se tornando conscientes de seus direitos e deveres políticos. Para que isso seja possível é preciso que sejam constantemente estimulados.

Pensando nisso, orientamos a formarem grupos de até oito integrantes, sendo definido pelo critério de livre escolha, objetivando um melhor aproveitamento dessa etapa, uma vez que a turma já possui seus grupos formados desde o início do ano letivo, então tendo mais afinidade, conseqüentemente teríamos um maior envolvimento dos/as discentes neste processo, mediante isso, foram formados 6 grupos.

Esta etapa se desenvolveu em mais três aulas, considerando que para este momento foram entregues uma ficha para criação do Projeto de Lei a cada grupo com instruções a serem seguidas, que precisaria conter: o nome do projeto, o número, o objetivo, a justificativa, a aplicação, a fiscalização e a punição. Em seguida, explicamos cada uma das instruções, esclarecendo o que deveria conter. Mediante isso, os/as estudantes se reuniram em grupo para discutir e debater o que iriam elaborar, como dispostos na figura 02 abaixo, que por motivo de direitos de imagens, a identidade dos/as estudantes foram preservadas.

Figura 2: Sequência de imagens dos/as estudantes reunidos em grupos para criação do Projeto de lei.



Fonte: Lima (2022)

Durante esse momento, a professora pesquisadora colocou à disposição para esclarecimento de dúvidas, além disso começou a conversar individualmente com os grupos (Figura 3), sondando os que estes/as estavam pensando em abordar e dando sugestões, de maneira que os conhecimentos prévios dos/a estudantes servissem como ponto de partida para as suas descobertas.

Figura 3: Sequência de imagens dos/as estudantes recebendo orientações sobre a elaboração do Projeto



Fonte: Silva (2022)

De acordo com Peixoto (2019, p. 69) “o estudo em grupo além de tornar o processo mais dinâmico e menos monótono, corrobora com o desenvolvimento de um senso crítico no aluno, que aprenderá a compartilhar experiências, ouvindo, julgando, comparando e defendendo suas ideias de solução perante as de seus colegas”, sendo este um momento que se sentiram mais envolvidos e participativos no seu processo de aprendizagem.

No decorrer do processo de elaboração do Projeto de Lei, foram feitas observações que serviram para identificar as variáveis relacionadas ao comportamento dos/as discentes e o envolvimento destes/as no desenvolvimento da atividade. Para isso, utilizou-se da

técnica de observação realizada pela pesquisadora, considerando a interação pesquisador/pesquisado, analisando por meio de observações e conversas com os/as estudantes, na busca de levantar dados que comprovem ou contestem a aplicabilidade e eficiência da ABP na aprendizagem dos envolvidos.

À vista disso, durante a elaboração do Projeto de Lei observou-se que os grupos não se envolveram totalmente, uma vez que demoraram mais que o tempo previsto nesta etapa, como também, notava-se que uns integrantes se empenhavam mais que outros, embora fossem estimulados a contribuir com o grupo. Na aula em que era para seguir para outra etapa, os/as estudantes ainda não tinham elaborado o projeto e como justificativa, alegaram que não tiveram tempo de se reunir e fazer em outro momento, que tinham esquecido a ficha em casa, um grupo chegou até a perder a ficha e disponibilizamos outra. Esses foram alguns dos pontos que fizeram atrasar um pouco esta etapa, bem como em dois momentos não ocorreu aula com a turma devido a dinâmica da escola, em que houve outros direcionamentos a serem seguidos.

Apesar desses contratempos, os/as estudantes desenvolveram Projetos de Lei bem interessantes. Como forma de reunir os que eles/as produziram, elaboramos um quadro síntese que traz um compilado das principais informações discutidas e construídas pelos/as discentes, considerando além do nome, o objetivo que deveria conter o intuito da Lei; e a justificativa, que consistia em descrever a relevância dessa Lei, como disposto no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Síntese das informações mais importantes dos Projetos de Lei criado pelos/as estudantes

PROJETO DE LEI (PL1): LEI DO ESPAÇO NET
OBJETIVO: Que sejam disponibilizados Wi-fi grátis e de qualidade em lugares necessários, como escolas, hospitais, praças, etc.
JUSTIFICATIVA: Acontece que em muitas situações as pessoas precisam acessar a internet e não tem disponível, como se comunicar com outras pessoas em caso de urgência, na escola para realizar pesquisas, quando é preciso fazer o uso do GPS para poder se localizar, entre outros casos.
APLICAÇÃO: Seriam instaladas torres com sinal de internet em pontos estratégicos, ou apenas colocado roteadores em lugares necessários considerando a disponibilidade de acesso já existente para que todos possam ter acesso a internet gratuita e de qualidade.
PROJETO DE LEI (PL2): SINALIZAÇÃO EM FRENTE AS ESCOLAS

OBJETIVO: Garantir a segurança dos alunos e dos pedestres que passam por estes locais, além da necessidade de conscientização dos motoristas.

JUSTIFICATIVA: É necessário para que não ocorram acidentes em frente as escolas e que a segurança dos alunos seja garantida e respeitada.

APLICAÇÃO: Seria necessário a presença de semáforos, placas de sinalização e faixas de pedestres em frente à escola e que houvesse algum guarda de trânsito orientando e fiscalizando.

PROJETO DE LEI (PL3): LEI DA LICENÇA MENSTRUAL

OBJETIVO: Garantir a licença no trabalho das mulheres durante o período menstrual por 3 dias sem descontar no seu salário mensal.

JUSTIFICATIVA: Porque durante o período menstrual, as mulheres sentem dores intensas que causam desconforto e sofrem diferentes emoções, então, seria interessante que elas fossem dispensadas do trabalho durante os primeiros dias da menstruação.

APLICAÇÃO: O atestado médico seria cedido as mulheres com dores fortes devido as cólicas durante a menstruação e as empresas sob ordens do Ministério do trabalho, teriam que conceder a licença sob esse atestado médico sem interferir no salário.

PROJETO DE LEI (PL4): LEI DA PENA DE MORTE EM CRIMES GRAVES

OBJETIVO: Reduzir os crimes graves, como abusos sexuais (estupros), feminicídios e homicídios.

JUSTIFICATIVA: Devido a impunidade diante de muitos crimes cometidos, essa lei serviria para as pessoas pensem bem antes de cometer os crimes.

APLICAÇÃO: Após serem presos e no momento do julgamento, se o juiz visse que haveria necessidade, a morte seria a punição para que a pessoa não viesse a cometer mais esses crimes, que no nosso ver são imperdoáveis.

PROJETO DE LEI (PL5): CLIMATIZAÇÃO DAS SALAS DE AULA DAS ESCOLAS

OBJETIVO: Apresentar uma boa condição de estudo e conforto para os estudantes.

JUSTIFICATIVA: A importância dessa lei é que muitas escolas não oferece uma estrutura que forneça aos alunos um maior conforto, nossa escola, por exemplo, sentimos um calor exaustivo que nos causa muito suor.

APLICAÇÃO: O Governo deveria fornecer ar-condicionado para as escolas para que venham ser instalados nas salas de aulas, e gerar um maior conforto para os alunos.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Após as propostas dos Projetos de Lei construídos pelos/as estudantes, prosseguimos para a etapa seguinte, que dar continuidade a anterior, para então podermos fazer uma análise de todo o exposto. A etapa final, diz respeito a confecção de cartazes como forma de divulgação de sua lei, além da apresentação para a turma e a autoavaliação final dos grupos, perdurando por mais três aulas. Essa etapa também durou mais do que o tempo previsto, visto que os/as estudantes demoraram na confecção, esqueciam o cartaz em casa e ou/faltavam no dia, no turno vespertino os/as estudantes faltavam bastante nas aulas, o que comprometia no desenvolvimento da atividade.

Nesta etapa, os/as estudantes se reuniam com seu grupo para poder confeccionar os cartazes, mas o que se observou é que somente dois ou três integrantes do grupo é que faziam. Dessa forma, estes/as ficaram livres para fazerem uso de sua criatividade, de modo que representassem no cartaz um desenho e/ou textos que ilustrassem e se relacionasse com a sua proposta de lei.

Nas figuras 6, 7, 8 e 9 abaixo, estão as produções que os/as estudantes fizeram baseado no seu Projeto de Lei, em que tiveram que apresentar para a turma e para a pesquisadora. Por meio da construção do Projeto de Lei mediante o uso da ficha e através do que os/as estudantes relataram durante a apresentação, discutimos os projetos desenvolvidos.

Figuras 4 e 5: Cartaz construído referente ao PL1 (esquerda) e cartaz construído referente ao PL2 (direita)



Fonte: Lima, 2022.

Figuras 6 e 7: Cartazes construídos referente ao PL3 (esquerda) e cartaz construído referente ao PL4 (direita)



Fonte: Lima, 2022.

Referente ao PL1, os/estudantes trouxeram uma proposta de Lei em que teriam a disponibilidade de acesso à internet em locais públicos, sendo uma alternativa para as pessoas que não tem condições de pagar internet em casa, ou que estiverem em outras localidades que não fornece o acesso liberado, ficando isso mais claro durante a apresentação. Além disso, relataram a questão de a própria escola não fornecer uma internet de qualidade e liberada para que eles possam realizar pesquisas, a não ser no laboratório de informática, sendo que como a escola é integral eles passam a manhã e tarde.

Todavia, no decorrer dos dias estavam sendo colocados pontos de acesso à rede Wi-fi nas salas de aula, para ficar disponível para os/as estudantes, chegando até a dizerem: “olha Professora, nossa Lei já está sendo colocada em prática”, percebeu-se dessa forma, a escolha do Projeto de Lei associada com a realidade em que vivem. Sobre o cartaz, os/as estudantes quiseram ilustrar as distribuições de pontos de acesso à internet por muitos lugares.

O mesmo podemos observar no PL5, em que consideraram importante um projeto de Lei que garantisse a Climatização das salas de aula das escolas. Vale salientar que o grupo não concluiu a confecção do cartaz durante o tempo estabelecido e também não realizou a apresentação, mas considerando o processo de elaboração do Projeto, na tirada de dúvidas, e o que colocaram na ficha, relataram que o desconforto é muito grande, principalmente durante o turno vespertino que a temperatura é mais elevada, sem contar que a sala de aula só possui um ventilador funcionando que fica concentrado no fundo da sala.

Para Coutinho Filho (2007, p. 1) “uma boa qualidade de ensino não só depende da capacitação dos professores, mas também das condições físicas das salas de aulas, ambientes em que os mesmos interagem com os alunos”, dessa forma, a maioria das escolas brasileiras não oferecem condições de conforto térmico satisfatório, uma vez que a infraestrutura de muitas escolas não dispõe do mínimo, chegando a comprometer o processo de ensino aprendizagem dos/as professores/as e estudantes, além da possibilidade de comprometer na saúde destes/as.

Desse modo, Cavalcanti (2012, p. 2) nos diz que “[...] como se vê, as exigências são muitas, e as condições para cumpri-las não são dadas, precisam ser conquistadas”, sendo este um desafio das implementações de escola em tempo integral que não oferecem uma estrutura mínima que garanta a permanência com qualidade dos/estudantes na escola.

Outro Projeto de Lei interessante foi o da sinalização na frente das escolas (PL2) de maneira que assegure a segurança dos/as estudantes e dos/as pedestres que passam por estes locais. Durante a apresentação, ficou evidente também que a escolha partiu das vivências dos integrantes do grupo, que conseqüentemente também é partilhada por outros/as estudantes. Ressalta-se que apesar de ter uma faixa de pedestre em frente à escola (embora esteja um pouco apagada), os motoristas que trafegam ali muitas das vezes não respeitam a sinalização, sendo que um dos motivos é que no início da rua tem um semáforo, então em muitos casos, aceleram os veículos e/ou motocicletas para conseguirem passar com o sinal aberto, o que muitas das vezes assusta os/as estudantes, causando perigo a sua integridade física, sem contar que não há uma fiscalização.

Apesar de no ano de 2008 o Deputado Federal João Sandes Júnior (não está em exercício) ter criado um Projeto de Lei que torna obrigatório a faixa de pedestres em frente às escolas públicas e privadas de todo o território nacional, em 2014 foi mantido o veto total ao Projeto de Lei, ou seja, não foi aprovada no plenário. O que é um fato lamentável, não só da faixa de pedestre, mas também uma fiscalização eficiente, tendo em vista que nesses ambientes, acontecem a circulação de pessoas ao longo de todo o dia, então é interessante que se tenha uma maior segurança.

Em relação ao cartaz produzido, observou-se que foi confeccionado por apenas um/a integrante do grupo no primeiro dia que a atividade foi proposta, todavia, não se teve uma preocupação de relacionar este a sua temática, então, por meio do desenho ilustrado não ficou tão bem representado, embora tenham recebido orientações para melhorá-lo, todavia, esqueceram de trazer o cartaz no dia solicitado, entregando-o em outra aula.

Referente aos PL3 e PL4, os/as estudantes partiram para outro contexto social. O PL3 discute a Licença do trabalho a mulheres no período menstrual, considerando durante a

apresentação que muitas mulheres sentem forte dores e desconforto, mas que são “obrigadas” a irem trabalhar para que não venha prejudicar no seu salário, além disso, foi argumentado que esta ideia já está em debate no Brasil, porém, como o parlamento em sua maioria é composto por homens, acaba que não dão uma maior atenção para esta causa.

O cartaz produzido representou um calendário menstrual e uma mulher sentindo cólicas, representando essa luta pelos direitos das mulheres. Consideramos relevante trazer essa temática e levantar essa questão em sala de aula, uma vez que falar sobre menstruação muitas das vezes pode ser considerado um tabu para ser debatido em aula, mas que devemos desconstruir isso tendo em vista que esse período é uma condição biológica da maioria das mulheres, devendo ser respeitado, além disso, pode ser problematizado a questão da pobreza menstrual, que muito tem se debatido atualmente, referente a discussão que muitas meninas e mulheres não dispõem de recursos, infraestrutura e conhecimento para que tenham condições básicas de cuidar da sua menstruação.

Na sequência, temos o PL4 no qual entendemos ser um pensamento um pouco radical, em que traz a proposta da Lei da Pena de Morte em Crimes Graves, considerando os crimes de estupro, feminicídios e homicídios. Durante a apresentação deixaram claro que seria uma forma das pessoas pensarem bem antes de cometerem os crimes, e que a ideia teria surgido diante das impunidades que os/as estudantes veem que acontece no Brasil. No cartaz produzido, representaram um tribunal simbolizando um julgamento em que o juiz está condenando o delinquente a pena de morte.

A Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 5º inciso XLVII, dispõe que não haverá pena de morte, com exceção em caso de guerra declarada, então, a pena de morte no Brasil, só aconteceria se mudasse a Constituição, e além disso, teria que abandonar tratados que foram assinados a países internacionalmente, então, é necessário respeitar a lei máxima do nosso País que fundamenta as regras para o bom convívio social, que apesar de muitas não serem seguidas, são importantes que divergências sejam controladas e civilizadas.

Ao longo dessa etapa, a pesquisadora assumiu a função de avaliadora, fazendo uso de uma ficha de avaliação dos Projetos de Lei que tinha como critérios de avaliação: a organização do grupo, a relevância do projeto, o cartaz produzido e a apresentação. A seguir, no quadro 2, estão dispostos a avaliação dos grupos.

Quadro 2: Avaliação dos Grupos a partir do Projeto de Lei construídos pelos/as estudantes

PL1 – Lei do Espaço Net	Excelente	Ótimo	Bom	Regular	Inadequado	Insuficiente
Organização do Grupo				X		
Relevância do Projeto		X				

Cartaz Produzido		X				
Apresentação		X				
Observação/Sugestões (Grupo de 7 estudantes)	Na primeira apresentação, o grupo não apresentou de maneira adequada, de modo que somente dois integrantes estavam presentes, todavia, estes não participaram da construção efetiva do projeto de lei, então estes não sabiam bem o que falar, diante disso, solicitamos que se apresentassem novamente em outra aula. Já na segunda apresentação, estavam todos os integrantes do grupo, em que apresentaram com muita clareza o que pretendiam, expondo o que pensaram.					
PL2 – Sinalização em frente as Escolas	Excelente	Ótimo	Bom	Regular	Inadequado	Insuficiente
Organização do Grupo				X		
Relevância do Projeto		X				
Cartaz Produzido						
Apresentação		X				
Observação/Sugestões (Grupo de 4 estudantes)	Não apresentou o cartaz no dia solicitado, somente explicaram como funcionaria a Lei. Dois integrantes do grupo foram os que estavam presentes e apresentaram, mas estavam muito seguros do que falavam, expondo com clareza sem dificuldade.					
PL3 – Lei da Licença Menstrual	Excelente	Ótimo	Bom	Regular	Inadequado	Insuficiente
Organização do Grupo			X			
Relevância do Projeto		X				
Cartaz Produzido		X				
Apresentação		X				
Observação/Sugestões (Grupo de 6 estudantes)	Somente uma integrante do grupo estava presente, mas apresentou com muita segurança e clareza.					
PL4 – Lei da Pena de Morte em Crimes Graves	Excelente	Ótimo	Bom	Regular	Inadequado	Insuficiente
Organização do Grupo				X		
Relevância do Projeto					X	
Cartaz Produzido			X			
Apresentação			X			
Observação/Sugestões (Grupo de 5 estudantes)	Foi sugerido após a apresentação, a alteração do nome da Lei, que antes era Lei dos Decentes, porém não condizia com o que eles traziam como proposta, então posteriormente, nos trouxe esse novo nome. Somente três integrantes apresentaram, os outros não quiseram participar. A apresentação desse grupo também foi muito clara, demonstrando segurança na fala, todavia, não trazendo aspectos adequados, mas coerente com o que o grupo pensou.					
PL4 – Climatização das Salas de Aula das escolas	Excelente	Ótimo	Bom	Regular	Inadequado	Insuficiente
Organização do Grupo				X		
Relevância do Projeto		X				
Cartaz Produzido						
Apresentação						
Observação/Sugestões	Produziram o cartaz, mas não concluíram e não apresentaram.					

(Grupo de 4 estudantes)	Um dos quatro integrantes estava presente, e mesmo sendo estimulado a apresentar, não teve o interesse.
-------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

À vista disso, podemos ponderar uma visão geral dos grupos e da autoavaliação dos estudantes nesse processo. Durante todas as etapas, não houve muito compromisso por parte dos/as estudantes, em sua maioria, no desenvolvimento das atividades ao longo do tempo estabelecido, isso fez com que se prolongassem mais do que o planejado.

Além do mais, as aulas durante a tarde eram praticamente insatisfatórias, tanto devido a questão de alguns dos/as estudantes não poderem estar presentes devido serem da zona rural e não ter o transporte no turno vespertino; quanto pela questão de muitos/as não comparecerem as aulas, mesmo estando na escola.

Vale salientar que os/as estudantes não se reuniam em outros momentos para discutir sobre a atividade, e em muitos casos quando chegava na aula ainda não tinham feito nada, ou tinha esquecido a ficha ou o cartaz, ou até mesmo, não comparecia ninguém do grupo, então a assiduidade e a pontualidade não eram fatores que pudessem ser considerados positivos.

Em relação ao trabalho em grupo, notou-se que de fato só se envolviam no máximo três pessoas de cada grupo, e quando questionados da experiência em grupo disseram que realmente não funciona, que nem todos colaboravam e que preferiam grupos menores. Isso se notou também nos momentos de apresentação, uma vez que embora fossem todos os integrantes do grupo para apresentar para turma, somente um ou dois relatavam o que tinham feito, porque de fato eram os únicos envolvidos. Durante as apresentações, era preciso pedir silêncio sempre porque a turma conversava bastante, bem eufóricos, o que acabava atrapalhando, e mesmo tentando sempre manter o controle da turma, não durava muito tempo e era preciso novamente estar intervindo, o que acabou dificultando o andamento das etapas.

Todavia, precisamos levar em consideração a minoria que participou e desenvolveu as atividades, e que estava sempre presente durante as aulas, questionando e tirando dúvidas. Em relação a autoavaliação dos/as estudantes nesse processo, ao final das apresentações eram feitos alguns questionamentos sobre que acharam desse processo, chegando alguns a relatarem que nunca tinham desenvolvido um Projeto de Lei antes, mas que acharam bastante interessante e gostaram da experiência, chegando a dizer que se sentiram como um Presidente, que assumiram uma grande responsabilidade e queriam que na prática o que eles tinham proposto acontecesse, de modo que eles também seriam beneficiados com isso e que o país necessitava dessas mudanças.

Pensando nisso, Pereira (2012, p. 21) nos traz que “A Geografia, juntamente com outras ciências humanas, cumpre o importante papel de analisar e discutir a sociedade. Desse modo entende-se que a Geografia possa contribuir muito significativamente para a formação de um cidadão crítico em relação a compreensão da realidade”, de maneira que se torna uma ciência que investiga, analisa, questiona e estuda os fenômenos sociais, naturais, econômicos e políticos da sociedade.

Dessa forma, os/as estudantes foram estimulados a desenvolver um raciocínio geográfico, visando aumentar as possibilidades para a resolução de questões que expuseram como pertinentes de maneira crítica, entendendo as necessidades do nosso país, uma vez que, “não é possível compreender o mundo atual sem um mínimo de conhecimento geográfico” (CARVALHO SOBRINHO, 2018, p. 4), valorizando assim, a formação de/as estudantes cidadãos e adotando maior protagonismo na interpretação da sociedade.

Diante do exposto, foi o que esperou-se fazer durante a aplicação das etapas da metodologia ativa fundamentada na Aprendizagem Baseada em Problemas. Dessa experiência, tiramos como pontos positivos: a utilização dos conhecimentos prévios; estímulo para a construção do pensamento crítico; relação do problema com situações da vida real. Como negativas: a falta de motivação e interesse por parte de muitos/as discentes; dificuldade em fazer com que todos participassem, tendo em vista que alguns colaboraram mais do que outros; e principalmente, exige mais tempo, e sua realização durante o estágio acabou sendo mais problemático devido a carga horária na escola ser menor, como também, é preciso considerar questões da dinâmica da escola, mas consideramos a experiência proveitosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, o esforço em desenvolver uma proposta metodológica envolto da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) no ensino de Geografia durante o Estágio Supervisionado IV, em uma turma do ensino médio, demonstrou que esta consiste em uma das possibilidades, principalmente, no que concerne a Geografia, de contribuir para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Apesar das dificuldades encontradas durante o desenvolvimento da ABP, considera-se que a aplicação da metodologia se deu de forma eficaz para os que de fato se envolveram nesta, uma vez que, os/as estudantes, apresentaram seus projetos com mais segurança, uma vez que foram frutos de um processo de investigação e reflexão, conduzidos por eles mesmos. Ademais, enxergaram em si mesmos o potencial e a capacidade de realizar algo em prol da sociedade, assumindo grande responsabilidade, conseqüentemente, isso promoveu a

habilidade de analisar criticamente problemas enfrentados pela sociedade, levando em conta o que trouxeram de possíveis soluções.

Ainda assim, apesar das metodologias ativas considerarem o/a estudante o/a protagonista de seu processo de ensino aprendizagem, viu-se que nem todos/as de fato foram, então por meio disso nos surgiu questionamentos ao longo desse processo que nos fazem refletir sobre até que ponto ou a partir de que ponto o/a estudante de fato é o/a protagonista? Isso faz que com que a gente pense também sobre que nem sempre o problema vai estar na metodologia utilizada, mas que perpassa uma série de questões estruturais envolto da problemática da educação brasileira, tendo em vista que a realidade é bem mais complexa.

De maneira geral, ficamos parcialmente satisfeitos com a pesquisa, mas acredita-se que esta possa contribuir para a prática futura de outros/as pesquisadores/as que queiram aprofundar-se na temática, entretanto, faz-se necessário uma melhor distribuição de tempo, principalmente se for desenvolvido durante o estágio. Além do mais, há a necessidade de muito compromisso por parte dos/as estudantes, trabalhando de forma colaborativa em grupo, coisa que não se efetivou durante a pesquisa.

Para a ciência, esperamos que esta pesquisa sirva de suporte para ser utilizada em outras turmas de ensino médio nas aulas de Geografia, ou em outros componentes que julgarem adequado. Ademais, percebemos que o uso de metodologias ativas como a ABP ainda é pouco explorado no ensino de Geografia, carecendo assim de melhores investigações e aperfeiçoamento.

Diante do exposto, pensando em uma educação que se propõe a formar sujeitos que consigam pensar criticamente e se posicionar diante dos problemas da sociedade, faz-se necessário que sejam estabelecidas metodologias ativas para a aprendizagem escolar, de modo que auxiliem em uma educação de qualidade, formando sujeitos que compreendam o seu mundo e atuem sobre ele, do qual o ensino da Geografia assume e contribui diretamente com isso.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In*: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org.) **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**, Editora Mediação. 2000. 173p.

CARVALHO SOBRINHO, Hugo de. Geografia escolar e o lugar: a construção de conhecimentos no processo de ensinar/aprender geografia. **Geosaberes**, v. 9, Ceará, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322295987_Geografia_escolar_e_o_lugar_a_c

onstrucao_de_conhecimentos_no_processo_de_ensinaraprender_geografia. Acesso em: 28 jul. de 2022.

CASTRO, Iná Elias de. **Geografia e Política: Território, escalas de ação e instituições**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011. Disponível em: <https://we.riseup.net/assets/232075/Castro,%20In%E1%20Elias,%20Geografia%20e%20Pol%C3%ADtica.pdf>. Acesso em: 05 set. 2022.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O Ensino de Geografia na Escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

COUTINHO FILHO, Erivaldo Fernandes; SILVA, Edlaine Correia da; COUTINHO, Antônio Souto; SILVA, Luiz Bueno da. Avaliação do conforto ambiental em uma escola municipal em João Pessoa. *In: IX Encontro de Extensão*, João Pessoa: Editora Universitária, 2007. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/IXEnex/extensao/documentos/anais/5.MEIOAMBIENTE/5CTDEPPEX01.pdf>. Acesso em: 07 set. 2022.

MACÊDO, Helenize Carlos de; LIMA, Janiara Almeida Pinheiro. O ensino da geografia e estudo das questões socioambientais: abordagem para formação da cidadania. **Anais [...] IV CONAPESC...** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/57016>. Acesso em: 28 jul. de 2022.

PEIXOTO, Priscilla Costa. **A arte de combinar: uma proposta metodológica para o Ensino Médio baseada na resolução de problemas**. 2019. 103f. Dissertação (Mestrado em Matemática) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/19525/1/PriscillaCostaPeixoto_Dissert.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

PEREIRA, Robson da Silva. **Geografia - a reflexão e a prática no ensino**. São Paulo: Blucher, 2012.

SILVA, Fabiana Carvalho. **Proposta de avaliação formativa aplicando aprendizagem baseada em problemas (ABP) no Ensino Médio**. 2017. 78f. Dissertação (Mestrado em Projeto de Ciências) – Universidade de São Paulo, Lorena, 2017. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/97/97138/tde-21112017-135922/publico/PED17003_C.pdf. Acesso em: 02 set. 2022.

SOUZA, Samir Cristino de; DOURADO, Luís. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **Revista Holos (Natal. Online)**, v. 5, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2880/1143>. Acesso em: 01 set. 2022.

A LITERATURA REGIONALISTA NAS AULAS DE GEOGRAFIA: UM ESTUDO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO

Ana Paula da Silva

Mestranda em Geografia - Universidade Federal de Campina Grande
anapaulageo37@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8688-8260

Josandra Araújo Barreto de Melo

Doutora em Recursos Naturais – Universidade Estadual de Campina Grande
ajosandra@yahoo.com.br
orcid.org/0000-0002-9826-587X

INTRODUÇÃO

Ainda é comum ouvir do discente que a disciplina de Geografia é enfadonha, cansativa e sem utilidade. Esse estigma acompanha a história da Geografia brasileira, desde que esta passou a ser ministrada nas escolas do Brasil. Mesmo com todos os avanços vivenciados pela Geografia, ainda se ouve este tipo de comentário por parte dos alunos. Isto se deve ao fato de muitos professores se privarem de desenvolver novas metodologias ou aprimorar outras já existentes, que facilitem o processo de ensino-aprendizagem geográfica.

Na busca para romper com esse estigma, destaca-se a acuidade para um ensino que desperte no discente o interesse pela Geografia, reconhecendo a sua real importância, bem como levá-los a conhecer mais profundamente o seu lugar, rompendo com seus próprios preconceitos, os quais foram adquiridos por falta de conhecimentos mais aguçados.

A pesquisa realizou-se a partir de uma experiência obtida durante a execução do subprojeto Geografia/PIBID/UEPB desenvolvido no ano de 2015 em uma turma do 2º ano do Ensino Médio, com um total de 22 alunos, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Assis Chateaubriand, localizada na cidade de Campina Grande.

A real importância deste trabalho consiste em mostrar a importância da utilização de estratégias no processo de ensino-aprendizagem geográfica, bem como a contribuição da utilização destes recursos para o estudo do Semiárido brasileiro. Compreende-se serem estes instrumentos facilitadores na compreensão das relações socioespaciais ocorridas ao longo do tempo, despertando nos discentes um olhar crítico acerca da região Nordeste, principalmente da porção Semiárida, pois essa sub-região é apresentada, em muitos casos, pelos meios de comunicação e pelos livros didáticos, de maneira estereotipada e negativa.

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho consiste em analisar a importância da utilização de recursos metodológicos nas aulas de Geografia, despertando no discente o interesse em conhecer o seu lugar de vivência através de obras da literatura regionalista.

RESSIGNIFICANDO O ENSINO DE GEOGRAFIA ATRAVÉS DA UTILIZAÇÃO DE RECURSOS E METODOLOGIAS

Ainda é comum atualmente questionar os alunos sobre a importância da Geografia para suas vidas e receber como resposta que esta nada tem a oferecer por ser uma disciplina enfadonha, porém, fácil de passar e menos importante que Português e Matemática. Logo, se torna desnecessário um maior empenho na mesma.

Esse desinteresse pelo saber geográfico não é algo recente, é fruto de uma longa história de metodologias mnemônicas e de memorização que os alunos vivenciaram ao longo do tempo, como já citado anteriormente, na qual esse era realmente o papel da Geografia, tornar as pessoas alienadas aos seus superiores, como afirma Souza Neto:

As pessoas podem até não acreditar, mas a ciência geográfica tem uma utilidade e poucos conseguem ver, pois um dos papéis que cumpre é justamente o de cegar a sociedade, desde a infância, de uma leitura da produção social deste espaço cheio de contradições. Por outro lado, como em tudo mais, o fazer científico só serve quando feito por prazer, coisa esquecida nestes tempos cabeludos em que viver para a felicidade é quase um crime, parafraseando Brecht. A Geografia, assim como a criança, é um perigo para os homens sérios que fazem do lucro seu sentido existencial, porque por meio da brincadeira ela pode deixar muitos reis completamente nus (SOUZA NETO, 2008, p 65-66).

Incapaz de fazer uma leitura do mundo ao seu redor, o aluno passa apenas a reproduzir aquilo que aprende, pois isso é o que conhece por verdade. Um emaranhado de saberes distantes de sua realidade e, assim, distante do seu interesse.

Em contrapartida, se ensinada como realmente é, esta tem um poder de liberdade sem medidas, liberdade no sentido literal, capaz de tornar o homem uma águia, com um olhar indescritível e voos altos. Isso são características de um homem livre, e essa liberdade deve ser iniciada na sala de aula através do fazer pensar geográfico.

Assim, torna-se necessário levar os discentes a perceberem a importância que tem a Geografia para suas vidas fora do âmbito da sala de aula, onde não mais necessitam de notas azuis em seus boletins no fim de cada bimestre como forma de conseguir êxito e sim de conhecimento da realidade. Sabendo desconstruir as ideias que lhes são passadas e, a partir daí, reconstruí-las a partir de um olhar reflexivo.

Estes precisam compreender o quanto a Geografia tem o poder de torná-los críticos reflexivos, capazes de posicionarem-se diante dos desafios que a sociedade enfrenta cotidianamente em seus vários aspectos, como por exemplo, no contexto da política atual.

Torna-se, portanto, mais prazeroso para o aluno fazer uma leitura do seu cotidiano em sala de aula onde possa ser o protagonista do processo de ensino e aprendizagem, estudando fatos de sua realidade em vez de memorizar conteúdos distantes.

Para que esta Geografia ganhe espaço em sala de aula e no coração dos discentes é preciso que o professor seja ousado, arrisque-se, não tenha medo. É necessária coragem para derrubar muros e construir novas pontes de conhecimento, é necessário fazer as aves saírem dos ninhos cômodos e levantarem voos altos e destemidos, indo ao encontro da sociedade com a finalidade de iniciar o seu processo de aprendizagem.

Com isso, para que os discentes tenham um maior apreço pelo processo de ensino e aprendizagem geográfica é necessária a utilização de novas metodologias que facilitem esse processo, de forma prazerosa. Acerca deste aspecto Kimura afirma que:

Como é sempre o professor o mediador do conhecimento a ser desenvolvido nas escolas, cabe-lhe trabalhar com desafios como; o que e de que maneira ensinar? Quer dizer, estando no cerne do ato educacional o fazer-pensar do professor e do aluno, o ensinar-aprender adquire uma importância fundamental (KIMURA, 2010, p. 81).

Assim, o professor deve cotidianamente refletir sobre novos meios de despertar no aluno o gosto pelos conteúdos abordados em sala de aula, desenvolvendo metodologias que facilitem esse processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, é necessário que compreenda o seu papel de mediador, facilitando, de certa forma, o caminho que o aluno irá percorrer em busca de novos saberes. Sobre este aspecto Cavalcanti afirma que:

O trabalho do professor consiste, pois, em tornar possível a aprendizagem do aluno. Isso significa que o sujeito central do ensino é o aluno com o seu processo cognitivo, e o papel do professor é o de mediação. O ensino é um processo de conhecimento pelo aluno, mediada pelo professor. O professor, nessa mediação, encaminha esse processo com base em suas concepções teóricas e metodológicas a respeito de como ele deve ocorrer. O trabalho da mediação “didática” do professor é, portanto, o de propiciar a atividade cognitiva do aluno por meio de um encaminhamento metodológico, para que esse aluno construa conhecimento e desenvolva habilidades cognitivas (CAVALCANTE, 2008, p. 59).

Dessa forma, o ato de refletir sobre a metodologia que o professor utilizará para ministrar cada conteúdo deve ser criterioso, pois cada turma é única e nem sempre a mesma metodologia funcionará em turmas diferentes.

Também se torna relevante que o professor desperte no aluno o desejo de fazer uma leitura da sua própria realidade, trazendo, assim, o conteúdo para a escala local, para que o aluno se sinta protagonista no processo de ensino e aprendizagem geográfica. Sobre esta perspectiva Cavalcante afirma que:

Os professores de Geografia estão frequentemente preocupados em encontrar caminhos para propiciar o interesse coletivo dos alunos, aproximando os temas da espacialidade local e global dos temas da espacialidade vivenciada no cotidiano (CAVALCANTI, 2010, p.1).

Verifica-se, portanto, que, para que o aluno se sinta interessado pela aula, é de fundamental importância que o professor traga o conteúdo em estudo para a escala local, de maneira que o discente se sinta um agente influenciador, despertando a curiosidade em estudar aspectos do lugar onde vive, que antes eram desconhecidos.

Partindo dessa perspectiva, a utilização da literatura regionalista torna-se um excelente recurso metodológico, que facilita esse processo de aprendizagem. É através da leitura de obras que retratam a realidade do lugar onde vive o discente em determinado tempo da história, que permite que ele compreenda o processo de produção e reprodução deste espaço ao longo do tempo, mesmo este ainda não fazendo parte dele, mas que conta a história do passado de seu povo.

As obras literárias, por sua vez, podem ser entendidas como uma representação social condicionada a certos períodos históricos e utilizadas, no ensino da Geografia, como instrumento de análise e confronto com outros contextos históricos. Além disso, facilitam abordagens pedagógicas interdisciplinares (SEED, 2008, p. 84).

Assim, ao fazer a leitura de uma obra literária que conta a história do seu lugar, o aluno passa a ter outro olhar, despertando também a curiosidade e impulsionando-o a ir mais além, em busca de novas descobertas. Nesse sentido, o aluno começa a desconstruir as imagens deturpadas que lhe eram passadas, tornando-se, portanto, mais crítico e menos alienado. A respeito desta perspectiva Colferai e Gomes (p.8) afirmam que:

O importante, no sentido pedagógico, é a literatura ser um objeto para que o aluno possa refletir sobre o seu modo de vida, as condições que o meio pode oferecer para se ter uma vida mais digna, não alienada. É um meio para se compreender o mundo, ampliando a visão desse mundo (COLFERAI; GOMES, S/A, p.8).

Dessa forma, o discente passa a confrontar o seu modo de vida com uma realidade vivida pelo seu povo em um determinado tempo da história. E nesse confronto de ideias passa também a compreender as relações socioespaciais ocorridas nesse espaço, conseguindo, ao fazer esta leitura, confrontar suas conclusões com as ideias que lhe são passadas e, com isso, iniciar o seu processo de fazer-pensar geográfico através de um olhar crítico-reflexivo.

Também ao fazer a leitura de uma obra literária regionalista, o aluno começa a fazer a ligação, por exemplo, das paisagens descritas na história com os conteúdos vistos em sala de aula como, relevo, hidrografia, clima, entre outros, despertando assim, ainda mais a sua curiosidade e procurando conhecer cada vez mais o seu lugar.

Portanto, a partir do estudo das obras literárias regionalistas o discente tem a oportunidade de conhecer o passado de seu povo, sua história, e assim compreender as modificações causadas na paisagem ao longo do tempo, podendo assim, desconstruir a imagem estereotipada desta região.

METODOLOGIA

CARACTERIZAÇÃO GEOGRÁFICA DO ESPAÇO DA PESQUISA

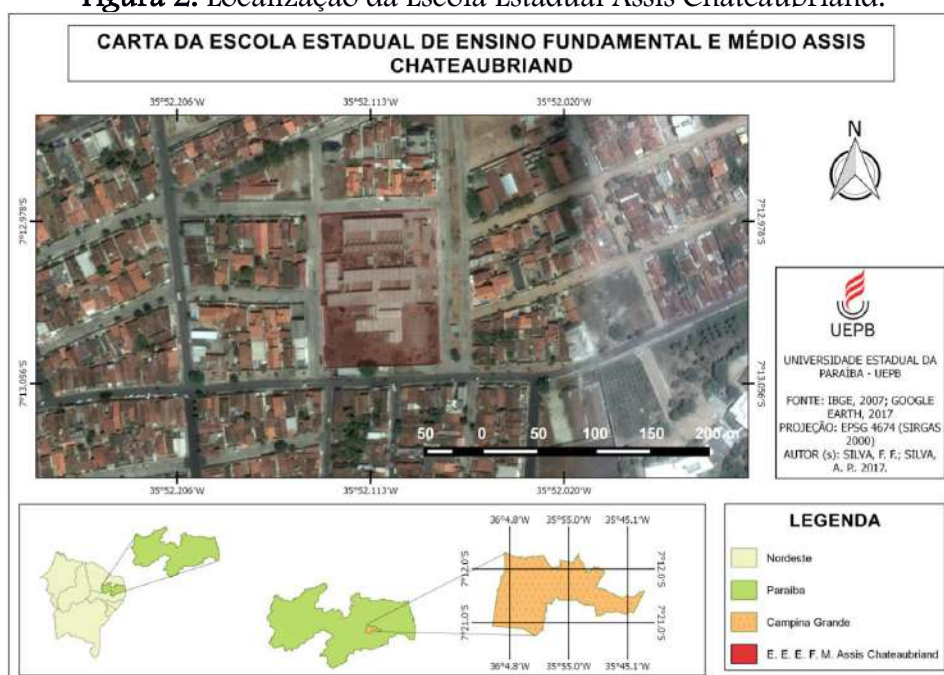
A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Assis Chateaubriand (Figuras 1 e 2) está localizada na Avenida Tavares, bairro Santo Antônio, Zona Leste da cidade de Campina Grande, PB.

Figura 1: Escola Estadual Assis Chateaubriand, Campina Grande, PB



Fonte: Arquivo Ana Paula da Silva (2017)

Figura 2: Localização da Escola Estadual Assis Chateaubriand.



Fonte: Fernando Florêncio da Silva (s/d).

Esta instituição trabalha com as modalidades de Ensino Fundamental - Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos - EJA, atendendo não apenas à demanda do bairro de Santo Antônio, mas também dos bairros circunvizinhos como José Pinheiro, Glória, Monte Castelo, Nova Brasília, além de uma parte da zona rural do Município de Massaranduba- PB.

TIPO DE PESQUISA E MÉTODO

O desenvolvimento deste trabalho se deu por meio de uma pesquisa qualitativa, na qual se buscou utilizar recursos e metodologias que facilitassem o processo de ensino-aprendizagem geográfica, despertando no aluno maior interesse em conhecer a sua região.

Esta pesquisa é fundamentada no método fenomenológico. Segundo este método, é de grande relevância considerar a percepção do aluno, para assim compreender a dinâmica do seu lugar, a partir de suas vivências. Assim, observa-se que:

É importante termos em mente a “primordialidade” dada ao “mundo vivido” na reflexão fenomenológica. Segundo esse conceito o mundo é sempre percebido. É o olhar que se dá para o horizonte. Não é a objetividade do “natural”, mas a percepção que se dá no “mundo-vivido”. Um objeto pode ser visto sob diversos olhares, de diversas maneiras, nunca de uma única e exclusiva maneira. O ser se manifesta no mundo da vida em sua infinitude de sentidos (GUIMARÃES 2012 apud MALA; ROCHA, 2016, p. 6).

Assim, buscou-se levar o discente a fazer sua própria leitura da realidade local, como forma de confrontar e desconstruir a imagem deturpada que era passada da sua região através das suas próprias observações. No método fenomenológico, segundo Sposito apud Silva (2016, p.43) “é o sujeito quem descreve o objeto e suas relações a partir do seu ponto de vista, depois dele se apropriar intelectualmente”. Com isso, o aluno tem a oportunidade de tirar as suas próprias conclusões acerca de seu objeto de estudo, em vez de apenas adquirir conhecimentos já prontos que, nem sempre, condizem com a verdade.

TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS

Esta monografia foi desenvolvida a partir de intervenções realizadas durante todo o ano letivo de 2015 na turma do 2º ano D do Ensino Médio - turno tarde na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Assis Chateaubriand. O projeto foi realizado a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, Subprojeto de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba-PB, Campus I.

Alguns procedimentos metodológicos foram utilizados para a execução dos projetos de intervenção e sempre auxiliados pela professora supervisora. É necessário enfatizar que o envolvimento da turma foi de suma importância na execução de tais projetos, os quais tinham como objetivo tornar as aulas de Geografia mais prazerosas a partir da utilização de recursos metodológicos, que facilitassem o processo de ensino-aprendizagem geográfica, tornando-as mais atraentes e menos enfadonhas. Para tanto, o uso das categorias geográficas Lugar e Região foi de total importância.

O projeto constituiu em utilizar a literatura regionalista como principal recurso metodológico para a compreensão das relações socioespaciais ocorridas no Semiárido nordestino, ao longo do tempo. As obras utilizadas foram: “O Quinze”, de Raquel de Queiroz, “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto, “O Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna e “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos.

Este trabalho foi dividido em sete etapas, com início a partir de aulas expositivas dialogadas, através de uma visão holística do Semiárido na sala de aula, bem como na biblioteca, lugar onde se encontravam as obras regionalistas a serem exploradas. Posteriormente, os alunos iam conhecendo a história do seu lugar, descrita nas bibliografias usadas (Figura 3) e confrontando-as com a realidade que conheciam e que ouviam falar dos mais idosos, que vivenciaram longos períodos de estiagem.

Figura 3: Aula de Geografia na Biblioteca da Escola.



Fonte: Arquivo Ana Paula da Silva (2015).

Em seguida, como segunda etapa, dividiu-se a turma em equipes, sendo que cada equipe recebeu uma obra da literatura regionalista para fazer a leitura e análise. Ao final da leitura destas obras foi realizada uma oficina com a produção de cartazes, sendo esta, a terceira etapa do projeto (Figura 4). Nesse momento, os alunos confeccionaram o material que foi utilizado nas apresentações de seus seminários.

Figura 4: Oficina de produção de cartazes.



Fonte: Arquivo Ana Paula da Silva (2015).

Ao final da leitura e análise das obras, como quarta etapa, os alunos apresentaram, através de seminários, as obras analisadas, proporcionando dessa forma, uma roda de discussão, envolvendo ativamente toda a turma durante o desenvolvimento da aula.

Na quinta etapa do projeto buscou-se uma melhor compreensão da vida do sertanejo, que ora era retratado como retirante, fugindo da seca, ora retornava para a sua terra, com saudades, esperando a chuva chegar. Foi feita também uma análise das músicas do cantor e compositor Luiz Gonzaga, o saudoso “Rei do Baião”. Assim, foram utilizadas músicas como, Asa Branca, A Volta da Asa Branca e Nordeste Pra Frente. Em seguida, na sexta etapa foi realizado um laboratório de campo para o açude Epitácio Pessoa, na cidade de Boqueirão-PB (Figura 5), com a finalidade de compreender o processo de desenvolvimento pelo qual o Nordeste passou em meados do século XX, através das obras de crescimento ocorridas no açude supracitado.

Figura 5: Apresentação de Seminários.



Fonte: Arquivo Ana Paula da Silva (2015).

Em cada etapa que se procedia, percebia-se o envolvimento ativo dos discentes que, entusiasmados, buscavam se aprofundar, cada vez mais, nos conteúdos estudados. Dessa forma, iam conhecendo a história do Semiárido, os problemas socioespaciais existentes ao longo do tempo, refletindo sobre o papel do poder público que, muitas vezes, não procura, de maneira concreta, amenizar os problemas como os longos períodos de estiagem, bem como desenvolver este lugar através de incentivos fiscais por meio de políticas públicas para tal fim.

Assim, o projeto teve, durante toda sua realização, uma sequência lógica de estudos desenvolvidos, levando a um só ponto em comum: a compreensão da realidade vivenciada pelo homem do Semiárido ao longo do tempo até os dias atuais. Ao final, na sétima etapa, a turma apresentou seu projeto para toda escola, onde todos tiveram a oportunidade de

conhecer a história do Semiárido, bem como perceber a importância do projeto para o processo de ensino-aprendizagem geográfica dos discentes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente, serão apresentados os resultados obtidos através das discussões realizadas em sala de aula, a partir de uma visão holística da região Nordeste, mais especificamente do Semiárido. Em seguida, sobre as demais técnicas utilizadas nas intervenções desenvolvidas nas aulas de Geografia.

Ao iniciar o projeto, mediante uma leitura holística do Semiárido, proporcionou-se ao aluno o conhecimento acerca do passado do seu lugar e do seu povo, desde o início do século passado, mais precisamente a partir de 1915, ano em que ocorreu a terrível seca relatada por Raquel de Queiroz, em sua obra “O Quinze”. Assim, os alunos iam relacionando os conteúdos vistos em sala às histórias que seus familiares lhes contavam em casa. Nesse contexto, surgiam as discussões entre a turma, bem como as experiências que estes iam relatando.

Verifica-se que essa visão holística foi de fundamental importância, pois despertou nos discentes a curiosidade em conhecer o passado de seu lugar, contribuindo assim, positivamente, para o processo de ensino-aprendizagem da Geografia. Partindo daí, iniciou-se o processo de desconstrução de ideias errôneas que a mídia e alguns livros didáticos trazem da região Nordeste, bem como do Semiárido. Com uma nova visão, os alunos iam reconstruindo a realidade, a partir da análise de obras de autores de sua própria região.

Dando continuidade, será apresentada a segunda parte do projeto, que foi a leitura das obras da literatura regionalista, sendo elas: “O Quinze”, de Raquel de Queiroz, “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto, “O Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna e “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos. Tal etapa foi dividida em duas partes; a primeira, que consistiu na divisão das equipes e distribuição das obras literárias e a segunda, que consistiu na apresentação das obras para toda a turma.

Essas obras foram escolhidas por retratar a vida do sertanejo de forma tão verdadeira. A obra “Vidas Secas” retrata o cotidiano de uma família de sertanejos que vivem a fugir da seca. Fabiano, o pai, homem honesto e trabalhador, que não se conformava com a exploração dos seus patrões, admiravam as pessoas que estudavam. Sinhá Vitória, sua esposa, mulher de fibra, tinha aprendido a contar e ajudava seu marido na administração do pouco que recebia, pois ele sempre era enganado por seus patrões, por ser analfabeto.

Seus dois filhos eram suas motivações para continuar lutando, o mais novo tinha o seu pai como um herói, o mais velho sonhava em ir para escola, como forma de garantir uma vida melhor e sua cadela Baleia parecia ser a única que compreendia seus sonhos. A vida dessa família era um constante ciclo de chegadas e partidas, sempre sonhando com um lugar onde pudesse não sofrer com os castigos da seca.

A peça “Auto da Compadecida” narra à história de sertanejos, que também vivenciavam a fome e a dureza do sertão. João Grilo e Chicó, principais personagens, trabalhavam em uma padaria onde eram muito explorados por seus patrões, o padeiro mesquinho e sua esposa adúltera e, como forma de sobrevivência, usavam da esperteza. A história apresenta a questão da fé por interesse, do coronelismo, do cangaço, do papel da mulher na sociedade vigente, naquela época. E termina com a morte e ressurreição de João Grilo, mostrando a devoção a Virgem Maria, muito forte no Sertão nordestino.

A peça “Morte e Vida Severina” narra à história de Severino, que saiu do Sertão pernambucano para o Litoral, fugindo da seca e, pelo caminho, se deparou com duras realidades, como a questão agrária, onde presencia um velório de uma pessoa morta por latifundiário e, assim, foi se deparando com tantos outros que, como ele, Severino vivenciaram as duras realidades da seca e da fome, mas que não resistiram. E, juntamente, com a morte de tantos outros Severinos, ele presenciava também a morte do rio Capibaribe, que ia secando, ao longo do seu curso.

Ao ver essa cena, Severino, aos poucos, perdia a esperança e também a vontade de viver, mas decidiu continuar e, ao passar pela Zona da Mata, chegou a pensar em ficar por lá mesmo, porém mudou logo de ideia, continuou a sua caminhada até chegar a Recife. Decidiu, então, descansar um pouco no muro de um cemitério onde ouviu a conversa de dois coveiros sobre a vinda dos sertanejos para o litoral e que acabavam morrendo, com isso Severino decidiu se suicidar pulando dentro do rio, mas foi surpreendido pelo choro de uma criança que acabara de nascer e que lhe devolveu a esperança de viver.

O romance “O Quinze” narra a grande seca de 1915, considerada a maior seca do século XX, a qual gerou muita fome e, conseqüentemente, muitas mortes e migrações para outras regiões do país. A obra só foi publicada em 1935. Conta a história de Conceição, uma jovem com 22 anos de idade, com pensamentos muito ousados para a sua época. Ela era uma menina culta e que morava na capital, Fortaleza, indo para Quixadá apenas nas férias, para a fazenda de sua avó, a qual carinhosamente chamava de Mãe Nácia. Conceição era solteira, mas sentia algo por seu primo Vicente, um rude criador de gado e proprietário de terras.

Ao longo da história, a família de Sinhá Nácia se mudou para Fortaleza, fugindo da seca e deixou Vicente cuidando da fazenda. Não só eles, mas inúmeras famílias

decidiram migrar para Fortaleza ou para a Amazônia, pois naquele período a extração de látex era uma importante fonte de renda, devido a demanda do mercado exterior. Estes seguiam e, ao longo do caminho, iam se juntando a outros retirantes, que também tinham o mesmo objetivo. A história descreve a vida de Chico Bento e sua família e o seu sofrimento ao longo do caminho, bem como a sua chegada em Fortaleza, na qual foi se abrigar no campo de concentração e que, por sorte, se encontrou com Conceição que trabalhava lá e que lhe arrumou um emprego.

Nesse meio tempo, Conceição começou a refletir sobre a diferença entre os dois, pois ela vinha de um mundo totalmente diferente do dele. Terminado o longo período de estiagem, a família voltou para o Sertão.

O romance “O Quinze”, portanto, descreve o quanto a seca castigou o sertanejo, onde os menos favorecidos não tinham a mesma sorte da elite, pois mostra a vida dos retirantes e seus sofrimentos. Também descreve o aumento da desigualdade social e os problemas sociais gerados nos grandes centros urbanos, com a chegada dos retirantes. Observa-se também o papel da mulher na sociedade da época, muito desvalorizado, onde a própria autora enfrentou muitos preconceitos por defender seus direitos como mulher e lutar por eles.

Diante disso, percebe-se que estas obras literárias se tornam um importante recurso para se compreender as relações socioespaciais ocorridas ao longo do tempo no Sertão nordestino, pois descrevem fielmente o modo de vida das pessoas de determinada época, sendo essenciais para compreender a região na atualidade.

De início, a turma teve certa resistência para ler as obras, haja vista não ter o hábito de ler. Porém, ao passo que o projeto ia caminhando, os discentes iam iniciando as leituras e, em sala, relatavam cenas do livro, sempre comparando com as realidades que ouviam em casa de seus parentes mais idosos. Também relatavam que ao fazer a leitura começavam a imaginar as cenas, tornando assim, a leitura mais prazerosa. Verifica-se, portanto, como se torna importante para o aluno o ato de ler, para se compreender o conteúdo estudado. Sobre este aspecto Callai (2012) afirma que:

A Literatura dá forma concreta a sentimentos, dilemas criados pela imaginação, ou seja, o poder imagético tem papel fundamental, pois tornam reais os sonhos, as angústias. Ao efetivar-se em texto, a Literatura dá, portanto a imaginação a roupagem das palavras para interligar tempos e espaços, autores e leitores em um gesto de comunicação solidária (CALLAI, 2012, p.7).

Após a leitura foi realizada uma oficina de cartazes, na qual os discentes prepararam o material para apresentação de suas obras. Observou-se a importância do planejamento e

da delegação de atribuições aos alunos para que tivessem a oportunidade de produzir o seu próprio material didático e protagonizar no seu processo de ensino-aprendizagem.

Nas quatro aulas que sucederam a oficina foram realizadas as apresentações dos seminários, sendo esta, a terceira parte do projeto em que os alunos puderam expor seus materiais produzidos e apresentar as obras para toda a turma, proporcionando momentos para discussão e questionamentos. De início, alguns alunos tiveram certa resistência em apresentar seus trabalhos para a turma devido à sua timidez, entretanto, através do diálogo, eles acabaram aceitando apresentá-los

Através das obras estudadas, eles compreenderam como se davam as relações socioespaciais do sertanejo que, mesmo castigado pela seca, era apaixonado pelo seu lugar, mas, que devido à falta de água e, conseqüentemente de alimento, retirava-se para outras regiões em busca de melhores condições de vida para si e para os seus. Sobre este aspecto Queiroz afirma que:

Agora, ao Chico Bento, como único recurso, só restava arribar. Sem legume, sem serviço, sem meios de nenhuma espécie, não havia de ficar morrendo de fome, enquanto a seca durasse. Depois, o mundo é grande e no Amazonas sempre há borracha... E a imaginação esperançosa aplanava as estradas difíceis, esquecia saudades, fome e angústias, penetrava na sombra verde do Amazonas, vencida a natureza bruta, dominava as feras e as visagens, fazia dele rico e vencedor (QUEIROZ, 2003, p.31).

Ainda sobre este mesmo aspecto Ramos menciona:

Não sentia a espingarda, os sacos, as pedras miúdas que lhes entravam nas alpercatas, o cheiro de carniça que lhe empestavam o caminho. As palavras de Sinhá Vitória encantavam-no. Iriam para diante, alcançariam uma terra desconhecida. Fabiano estava contente e acreditava nesta terra, porque não sabiam como ela era nem onde era. Repetia docilmente às palavras de Sinhá Vitória, as palavras que Sinhá Vitória murmurava porque confiava nele. E andava para o Sul, metidos naquele sonho. Uma cidade cheia de pessoas fortes. Os meninos em escola aprendendo coisas difíceis e necessárias... Chegariam a uma terra desconhecida e civilizada, ficariam presos nela. E o sertão continuaria a mandar gente para lá. O sertão mandaria para a cidade homens fortes como Fabiano, Sinhá Vitória e os meninos (RAMOS, 2016, p.128).

A partir dessas leituras, os discentes puderam compreender o modo de vida do sertanejo, que se retirava da sua terra embalado nos seus sonhos na busca por um lugar onde pudesse se esconder da seca enquanto ela castigava seu amado sertão, um lugar existente muitas vezes em seu imaginário. Percebeu-se, nesta etapa do projeto, que os alunos estavam entusiasmados, pois participaram ativamente das atividades propostas, assim como o estudo das letras das músicas “Asa Branca”, “A volta da Asa Branca”, ambas de autoria de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira e “Nordeste Pra Frente”..

Na quarta etapa da pesquisa foi feita uma análise de algumas músicas de Luiz Gonzaga. O cantor e compositor Luiz Gonzaga do Nascimento nasceu no dia 13 de dezembro de 1912, na cidade de Exu, sertão pernambucano. Filho de Januário José dos Santos e Ana Batista de Jesus. Luiz, o Rei do Baião como ficou conhecido, encantou o povo brasileiro com suas músicas, que descrevem a vida do sertanejo, o cotidiano de um povo simples e muito feliz que, mesmo sofrendo com os longos períodos de estiagem, os seus corações amam o lugar onde vivem e choram ao ter que partir fugindo da seca.

A partir da análise destas músicas como quarta parte deste projeto, foi trabalhado em sala o modo de vida do homem do Semiárido antes e depois da publicação das obras de desenvolvimento regionalista, pois, através da música “Asa Branca (3 de março de 1947)”, os alunos puderam compreender o sofrimento do sertanejo, que precisava se retirar para outras regiões para fugir da seca, entretanto, deixava, com muita tristeza, sua terra e aqueles a quem amava.

Ao analisar a letra dessa música, os alunos puderam compreender o sentido de pertença e afetividade do sertanejo com o seu lugar, pois a letra retrata a dor da sua partida por deixar sua terra e seu grande amor, mas que anseia a chegada da chuva para que possa regressar. Esta música foi eleita pela Academia Brasileira de Letras, em 1947, como a segunda música mais ouvida pelos brasileiros, seguida apenas por “Aquarela” de Ari Barroso (1939).

Na música “A Volta da Asa Branca” que é uma continuação de “Asa Branca”, os alunos puderam compreender o processo de regresso do sertanejo à sua terra natal no período de chuva, quando este ouvia, agora com o peito explodindo de felicidades e não mais de tristezas, os comentários através dos poucos meios de comunicação de que a chuva voltara a molhar o seu amado torrão.

Entretanto, a música “Nordeste Pra Frente (1968)” serviu como um divisor de águas para que os alunos pudessem compreender a importância que teve as obras de desenvolvimentos no Nordeste para o crescimento da região, pois ela retrata a chegada da SUDENE nos vários estados do Nordeste, principalmente no perímetro do Semiárido, e descreve com orgulho o quanto estas obras alavancaram a economia deste lugar. Nessa música, Luiz Gonzaga retrata os avanços ocasionados no Nordeste, ocorridos ao longo do tempo e, ao descrever tais avanços, vai enaltecendo a sua região com orgulho, assim, verifica-se o sentimento de afetividade que ele tinha com o seu lugar.

Todavia, foi apresentado aos discentes “os dois lados da moeda”, tanto os pontos positivos que a SUDENE trouxe, como as críticas que são tecidas a este órgão. Porém, vale salientar que a instituição contribuiu para o desenvolvimento do Nordeste e que, a partir de

então, essa imagem de que o Semiárido é um lugar pobre e que não tem nada a oferecer ficou no passado, restando apenas subespaços que ainda não conseguiram acompanhar esse desenvolvimento. Assim, verifica-se também que ao passar do tempo o sertanejo foi aprendendo a conviver com o Semiárido. Sobre este aspecto Malvezze afirma que:

O segredo da convivência está em compreender como o clima funciona e adequar-se a ele. Não se trata mais de acabar com a seca, mas de adaptar-se de forma inteligente. É preciso interferir no ambiente, é claro, mas respeitando as leis de um ecossistema que, embora frágil, tem riquezas surpreendentes (MALVEZZE, 2007, p.12).

Partindo dessa premissa, o sertanejo passou a não fugir da seca, muito menos, a tentar acabar com ela e sim a explorar este lugar que escondia as suas belezas e o seu potencial. Ao fazer a análise das letras das músicas, comparando-as com as obras lidas, pode-se perceber o quanto os alunos desenvolveram a criticidade no que concerne às imagens deturpadas que são passadas do lugar onde moram, onde, como já citado, é pobre e nada tem a oferecer.

Em seguida, foi feito um estudo em sala através da apresentação de slides, no qual os discentes puderam conhecer, a partir de imagens mostradas, lugares no Semiárido que possibilitam a desconstrução dessas imagens estereotipadas. A partir dessas imagens foi feito um mapeamento referente aos principais polos econômicos e pontos turísticos do Semiárido, bem como a sua importância para o PIB regional e até nacional. Nesta etapa foi notório o quanto os alunos estavam empolgados com o projeto, pois traziam notícias da mídia sobre sua região e desconstruíam a imagem existente, a partir de debates em sala. O interesse dos alunos em relação ao objeto de estudo aumentava mais e mais, tendo em vista que eles relatavam que tinham adotado o hábito de assistir telejornais. Portanto, esta metodologia muito contribuiu não só para o aprendizado, mas também para a formação cidadã.

A sexta etapa do projeto foi um laboratório de campo para o açude Epitácio Pessoa, na cidade de Boqueirão-PB (Figura 6). Na aula de campo, os alunos puderam conhecer uma obra do DNOCS, que está diretamente ligada a eles, haja vista esse ser o reservatório que abastece a cidade de Campina Grande-PB. Eles puderam compreender também a importância desta obra, para atrair investimentos para a sua cidade, através dos incentivos fiscais da SUDENE, pois a partir da sua construção, muitas indústrias se instalaram na cidade e muitos empregos foram gerados.

Figura 6: Aula de Campo: Açude Epitácio Pessoa- Boqueirão-PB



Fonte: Carlos Augusto Barbosa (s/d)

A escolha para visitar este açude aconteceu pelo fato de ele ser uma das mais importantes obras do DNOCS na Paraíba e que está diretamente ligada à vida dos alunos, já que abastece a cidade de Campina Grande-PB, onde a maioria dos alunos da pesquisa reside.

Dando continuidade a esta etapa, já em sala, na aula posterior ao laboratório de campo foi feita uma discussão sobre o que foi visto em campo, paralelo a tudo o que foi estudado nas etapas anteriores. Dessa forma, foi notória a participação dos alunos através de questionamentos acerca do conteúdo estudado. Portanto, verifica-se que esta etapa foi de fundamental importância para o andamento do projeto, pois os discentes puderam ver concretamente algo que faz parte do seu objeto de estudos.

Como culminância, os alunos apresentaram para toda a escola e demais convidados os frutos de sua pesquisa, relatando a aprendizagem adquirida (Figura 7) e os desafios, mas também as experiências vivenciadas, e o quanto o projeto serviu, não apenas para a sua formação estudantil, mas contribuiu para torná-los cidadãos mais conscientes e críticos e menos alienados pelos meios midiáticos.

Figura 7: Culminância do Projeto.



Fonte: Arquivo da autora (2015)

Desta forma, percebe-se o quanto este projeto foi de fundamental importância para o processo de ensino-aprendizagem geográfico, pois a partir de um planejamento pode-se envolver todos os discentes em todas as etapas que se procederam, despertando a sua atenção, a curiosidade e o entusiasmo por conhecer o seu lugar, bem como um olhar mais crítico reflexivo ante os desafios da sociedade que o cerca.

Também se torna relevante destacar a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/UEPB, que possibilitou a aplicação e o desenvolvimento deste projeto, através de subsídios que garantem uma interação entre a universidade e a sala de aula do ensino básico, sendo esta segunda o campo de pesquisa daqueles que, mais tarde, se juntarão a tantos outros que, com os mesmos sonhos, criarão pontes de conhecimento para a formação da sociedade, bem como para o desenvolvimento da educação no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver esta pesquisa foi possível analisar a importância da utilização de recursos metodológicos nas aulas de Geografia. No caso em estudo, os recursos literários como forma de levar o discente a desconstruir as imagens deturpadas que traziam: a primeira de que a Geografia é uma disciplina sem serventia e a segunda e mais importante, de que o Semiárido é um lugar pobre, atrasado e incapaz de despertar no discente o interesse de estudá-lo e conhecê-lo melhor sendo o seu lugar, a partir das experiências

obtidas na turma de 2º ano de ensino médio da Escola Estadual Assis Chateaubriand no ano de 2015, através de intervenções didático-pedagógicas, realizadas via PIBID/CAPS/UEPB.

Observa-se, portanto, a contribuição da disciplina de Geografia para levar os discentes a desenvolver um olhar mais crítico e reflexivo acerca das relações socioespaciais acontecidas ao longo do tempo no lugar em que vivem. Salienta-se assim, a efetiva participação de Lacoste, ao defender sobre o poder da Geografia, que pode ser utilizada como uma arma, pois esta desperta no indivíduo o poder de liberdade a partir do ato de refletir e posicionar-se diante das realidades vivenciadas. A realização e resolução de exercícios antes considerados enfadonhos e desnecessários pelo alunado, na medida em que os mesmos não conseguiam associar a importância da ciência geográfica para com suas vidas.

Também foi notório observar o quanto as obras de literatura regionalista são uma excelente ferramenta para o processo de aprendizagem, pois facilitam a compreensão do aluno acerca do conteúdo abordado no que se refere ao passado de seu lugar e de seu povo, pois, na medida em que os alunos começavam a fazer a leitura, eles, por si só, descobriam um novo mundo escondido nas entrelinhas das obras, mundo esse que guarda a história de seu lugar e de seu povo, e assim, tomavam gosto pelo ato de ler e de pesquisar. Logo, Colferai e Gomes corroboram de forma significativa quando defendem a importância da contribuição deste recurso para levar o aluno a refletir sobre o seu modo de vida, confrontando-a com a história do seu lugar.

Observou-se que a utilização de recursos metodológicos no ensino de Geografia contribui de forma grandiosa para o processo de ensino-aprendizagem bem, como para a formação do aluno como cidadão crítico reflexivo, capaz de se posicionar diante das urgências por uma sociedade mais humana. Este recurso, quando utilizado de forma correta, levando em consideração o conhecimento empírico do aluno, servirá como ferramenta para alavancar o desenvolvimento intelectual e cidadão do mesmo.

Assim, percebeu-se a partir da análise de cada etapa realizada, o interesse dos discentes, já que todos participavam com empenho de cada atividade realizada, bem como nas discussões realizadas ao longo do projeto. Portanto, o objetivo deste trabalho foi alcançado com êxito.

Com isso, o PIBID demonstra ser uma excelente via de crescimento para o bolsista, haja vista dar oportunidade para o mesmo desenvolver projetos e pesquisas em sala de aula, lugar este que será seu futuro campo de trabalho e assim de constante pesquisa, também faz essa ligação do mundo acadêmico com a sala de aula do ensino regular, ligação essa que se

torna fundamental para qualquer estudante de licenciatura que se empenha ao máximo, mas que desconhece o mundo que o espera.

Hoje, se faz cada vez mais necessário, professores de Geografia capazes de lidar com as novas exigências da sociedade contemporânea, com uma sala de aula em que os alunos já sabem que não são meros receptáculos e que estão ali para desenvolver suas habilidades e competências, alunos que trazem um emaranhado de informações que precisam ser transformadas em conhecimento. Este trabalho, porém, apresentou alguns possíveis caminhos que podem ser seguidos na busca por uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. A. M. Dois Momentos na História da Geografia Escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, v. 1, n. 2, jul/dez. 2011, p. 19-51.

ANDRADE, M. C. **Geografia, ciência da sociedade**: uma introdução à análise do pensamento geográfico. São Paulo: Atlas, 1992.

BARBOSA, R. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da educação pública**. In: BARBOSA, Ruy. Obras completas de Ruy Barbosa. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946.

CAVALCANTI, L. S. **A Geografia escolar e a cidade**: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

CAVALCANTI, L. S. **A Geografia e a Realidade Escolar Contemporânea: avanços, caminhos, alternativas**. Seminário Nacional Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, 2010. Anais... 2010.

CLAVAL, P. **Epistemologia da Geografia**. Tradução Margareth de Castro Afeche Pimenta, Joana Afeche Pimenta. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2011.

CONFERRAI, D. I. G.; GOMES, M. F. V. B. **A literatura como instrumento para uma geografia do campo**. S/A. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1605-8.pdf> . Acesso em: 25 de outubro de 2017.

KIMURA, S. **Geografia no Ensino Básico**: questões e propostas. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LACOSTE, Y. **A Geografia**: Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. São Paulo: Papyrus, 1988.

MAIA, F. G.; ROCHA, J. D. T. **A Fenomenologia na Pesquisa em Educação: Um Olhar Sobre a Etnometodologia e a Etnopesquisa Crítica**. Blumenau. V.11, n.3, P. 718-136. 1016. Disponível em: [file:///C:/Users/Ana%20Paula/Downloads/5543-19532-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ana%20Paula/Downloads/5543-19532-1-PB%20(1).pdf) . Acesso em: 18 de novembro de 2017.

MALVEZZE, R. **Semiárido**: uma visão holística. Brasília: Confea, 2007.

MELO NETO, J. C. **Morte e Vida Severina**. Recife: Fundaj, Massagana, 2009.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. 21° ed. São Paulo: Annablume, 2007.

MORAIS, M. M. CALLAI, H. C. **As possibilidades entre Literatura e Geografia**- Rio Grande do Sul, 2012.

PESSOA, R. B. **Um olhar sobre a trajetória da geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de Ensino Médio sobre a Geografia atual**. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2007.

PONTUSCK, N. N., **Para ensinar e aprender Geografia**. 3° ed. São Paulo: Cortez, 2009.

QUEIROZ, R. **O Quinze**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2010.

RAMOS, G. **Vidas Secas**. Rio de Janeiro.

ROCHA, G. O. R. Geografia no Currículo Escolar Brasileiro (1837-1942). **Revista de Educação Cultura e Meio Ambiente**. n°12, vol II, 1998.

SEED, **Diretrizes Curriculares Para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Para o Ensino Médio**. Curitiba. 2008.
Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_geo.pdf. Acesso em: 25 de outubro de 2017.

SILVA, F. F. **Recursos Didáticos no Ensino de Geografia: experiências a partir do Subprojeto Geografia/PIBID/UEPB**. Monografia (Curso de Graduação em Geografia), Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016.

S/N. **Cadernos Geográficos** / Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de Geociências. – n.1 –Florianópolis: Imprensa Universitária, 1999.

SUASSUNA, A. **Auto da Compadecida: Ilustrações de Romero de Andrade e Lima**- 36° edição- São Paulo, 2013.

VESENTINI, J. W. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: _____ (org). **O ensino de Geografia no Século XXI**. Campinas, SP. 2013.

VLACH, Vânia Rubia Farias. **A propósito do ensino de geografia: em questão, o nacionalismo patriótico**. 1988, 206f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

POR UMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA: PERCURSOS PARA UM PROTAGONISMO JUVENIL NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NO ENSINO MÉDIO

Allyson Wesley Gonçalves Carneiro

Mestrando do Curso de Pós-Graduação em Geografia-PPGEO/UFPE
allyson.wesley@ufpe.br
orcid.org/0000-0001-6302-4905

Nayane Camila Silva Cavalcanti

Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Geografia-PPGEO/UFPE
nayane.cavalcanti@ufpe.br
Orcid.org/0000-0002-0230-6666

Natália Karoline Cândido Salvador

Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Geografia-PPGEO/UFPE
natalia.salvador@ufpe.br
orcid.org/0000-0003-2215-082X

Priscylla Karoline de Menezes

Docente do Curso de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE
priscylla.menezes@ufpe.br
orcid.org/0000-0001-6659-2799

INTRODUÇÃO

O jovem¹, faz parte de um grupo social que é muito importante para o futuro da nação. Porém, não se vê muito presente esse grupo inserido em ações de participação social e até mesmo no exercício da sua cidadania. Com base nisso, é importante destacar a importância de inserir os jovens estudantes em ações dentro do âmbito escolar, fazendo deles o protagonista de sua vida, e a partir daí começar a semear a ideia do protagonismo juvenil dentro das escolas, partindo de suas experiências escolares, já que passam a maior parte do dia nesse local. Diante disso, o artigo busca evidenciar uma prática estudantil que tenha como eixo basilador o protagonismo juvenil, além de inserir o alunado do ensino médio como protagonista nas aulas de Geografia.

Para mais, o espaço geográfico envolve elementos complexos e bastante abstratos, além disso, incorpora uma série de fatores de ordem natural – física, social, econômica, política e cultural – que interagem dialeticamente para deixar suas marcas no processo de criação do espaço (PIRES, 1997). Nessa perspectiva entendemos o espaço geográfico como

1 Neste artigo, entendemos jovem como as pessoas com idade entre 15 e 24 anos, conforme definição feita pela Organização das Nações Unidas (ONU), 2010.

principal conjunto de elementos e conceitos que ajudam a convencer sobre a realidade. No movimento de ensino e aprendizagem o ensino de Geografia interage com as disciplinas nas ciências humanas como história, sociologia e filosofia para tentar recriar traços de um espaço vivido por outras sociedades. A finalidade dessa dinâmica entre as disciplinas é ampliar a visão dos indivíduos que estudam sobre a temática a fim de trazer à tona as diferentes adaptações nas dinâmicas de sociedade.

Com base nesse entendimento utilizamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Geografia para elaborar um conteúdo programático do terceiro bimestre para as turmas do segundo ano do ensino médio. O tema chave escolhido para esse período bimestral foi “A população mundial: quem somos? Onde estamos? E como viemos?”. Esses questionamentos possibilitam compreender a construção de uma realidade que sobrepujou outras e deu moldes para a sociedade que estamos inseridos hoje. Refletir como está disposto o conceito e as concepções do protagonismo juvenil da BNCC, irá nos ajudar a entender quais encaminhamentos e práticas são direcionados ao processo de ensino e aprendizagem dos jovens.

METODOLOGIA

Para dar início a descrição metodológica deste artigo, faremos um mapeamento das nossas ações metodológicas. Escolhemos a abordagem qualitativa, pois entendemos que as informações que iremos colher e compilar têm uma base intersubjetiva, ou seja, nossos investimentos buscam alcançar sujeitos em suas ações. Teremos como base a pesquisa de caráter exploratório que nos dará suporte a partir das reflexões que surgirão no decorrer da escrita, por meio de pesquisa bibliográfica e análise de documentos (Base Nacional Comum Curricular). A pesquisa quanto à face social tem características voltadas para pesquisa-ação, que entre suas características envolve vários atores na resolução de problemas. A seguir, no quadro 1, podemos identificar algumas citações diretas de autores sobre a abordagem qualitativa, e as tipologias de pesquisa, sendo elas: pesquisa-ação e pesquisa exploratória.

Quadro 1: Referências sobre a abordagem e tipologia da pesquisa dialogando com autores

		DIÁLOGO COM AUTORES
ABORDAGEM	Qualitativa	Segundo Godoy (1995, p. 62), a pesquisa qualitativa apresenta características como o: “Caráter natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; O significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida, que deve ser uma preocupação de investigador”.
TIPOLOGIA	Pesquisa-ação	No que se refere a pesquisa-ação, Thiollent (1986, p. 14) “é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação estão envolvidos de modo cooperativo”.
	Pesquisa exploratória	Gil (1999, p. 43) enfatiza que a pesquisa exploratória “[...] têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”

Fonte: Os autores (2022)

O campo da pesquisa ocorreu na Escola de Referência em Ensino Médio de Beberibe (EREMB), localizada na zona norte do Recife - PE, no bairro de Beberibe. A atividade foi iniciada no início do segundo semestre de 2022 e a culminância ocorreu entre os dias 17 e dia 21 de outubro de 2022. Os atores da pesquisa são: o professor de Geografia e os estudantes do segundo ano do ensino médio, no qual foi desenvolvido a ideia de protagonismo juvenil voltado para a monitoria em sala de aula. Alguns dos partícipes foram selecionados no início do primeiro semestre para a monitoria de Geografia, tendo como objetivo aprender e auxiliar o docente e outros estudantes no processo formativo.

A monitoria foi fundamental para a coleta de informações sobre a participação dos estudantes nas atividades. Os monitores foram coordenados pelo professor de Geografia durante toda a atividade, desde a separação do tema até o dia das apresentações. Enfim, o objetivo da pesquisa foi evidenciar uma prática estudantil que tenha como eixo basilador o protagonismo juvenil, além de visualizar uma possibilidade de inserir os estudantes do ensino médio na realização de atividades que estimulem quanto ao protagonismo nas aulas de Geografia.

PROTAGONISMO JUVENIL E A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Para fundamentar o protagonismo juvenil do estudante do Ensino Médio, foi feita uma análise bibliográfica de Antônio Carlos Gomes da Costa, ele foi um dos redatores do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e também um autor de livros sobre o protagonismo social do jovem no Brasil. Para Costa (2000, p. 6), o protagonismo juvenil, envolve a criação de espaços e condições que possibilitem aos jovens a se engajar em atividades voltadas à resolução de problemas, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso.

Nessa perspectiva, a escola como espaço de produção do conhecimento sistematizado, precisa proporcionar aos discentes, condições para desenvolverem e desempenharem o papel de sujeito da produção de sua inteligência e não ser apenas receptor do conhecimento (FREIRE, 2011). Diante disso, os jovens devem desenvolver autonomia, iniciativa e compromisso dentro da escola, em vista do protagonismo social. Para que isso se concretize nas instituições é crucial a mediação dos professores, pois ele tem a função de orientador no processo de aprendizagem dos estudantes. Educar um protagonista é dar-lhe a liberdade de descobrir seu lugar no mundo e de se engajar em uma atividade social, política e cívica ativa (COSTA, 2000).

Para mais, a escola apresenta um papel importante no processo de educar um protagonista, pois esta instituição deve proporcionar o acesso ao conhecimento intelectual do estudante, além de uma formação para a cidadania; formando indivíduos que não sejam apenas cidadãos de papel, mas que saibam seu papel na sociedade, buscando para o futuro uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, para Carneiro; Nogueira (2008, p. 88), “Para tal cidadania constituir-se socialmente, mais que necessidade formativa na escola, deverá ser uma experiência socioindividual vivenciada na e com a escola.”. Por essa razão, é fundamental o papel da escola na formação cidadã, pois é nesse local que o estudante da educação básica irá aprender a exercer sua cidadania.

É importante ressaltar sobre o significado da palavra “protagonismo”, que de acordo com Costa (2016, p. 1) “indica o ator principal, ou seja, o agente de uma ação, seja ele jovem ou um adulto, um ente da sociedade civil ou do Estado, uma pessoa, um grupo, uma instituição ou um movimento social”. É um conceito muito amplo que cabe diferentes interpretações, e o enfoque deste texto é abordar a ação dos estudantes do Ensino Médio como monitores da disciplina de Geografia, tendo responsabilidades, opinando e tomando decisões no processo de aprendizagem.

No que se refere ao protagonismo juvenil é o envolvimento do estudante em atividades que vão além da sua vida pessoal, ações que geram efeitos na sociedade. Destarte, o jovem se torna um elemento central e ativo da prática educativa, participando de todo

processo de ensino e aprendizagem, desde a elaboração, execução e na avaliação das ações. A ideia é tornar o jovem estudante ativo na participação social, contribuindo não somente no âmbito escolar, mas também fora dele.

A educação geográfica, por sua vez, procura analisar e compreender os princípios e as metodologias mais adequadas ao trabalho com o saber geográfico, diante disso com ela é possível selecionar e estruturar os conteúdos da Geografia, selecionando as competências e os valores, onde os estudantes possam se desenvolver adequadamente. Quando ela é incrementada nas escolas básicas, desempenha um papel central no processo tendente ao desenvolvimento pelos estudantes da capacidade de pensar criticamente, de enunciar e de resolver problemas, ferramentas indispensáveis para compreender o mundo.

Essa ideia tem forte relação com o desenvolvimento do protagonismo juvenil nas escolas, pois, a educação geográfica é mais do que ensinar e aprender a geografia, é também quando o sujeito pode construir as bases e se inserir no mundo em que vive, compreendendo suas dinâmicas através do entendimento de espacialidade (CALLAI, 2011). A mesma autora reforça afirmando que o significado da educação geográfica,

é transpor a linha de simplesmente obter informações para realização de aprendizagens significativas envolvendo/utilizando os instrumentos para fazer a análise geográfica. Considera-se, portanto, que entender a sociedade a partir da espacialização dos seus fenômenos pode ser uma contribuição para a construção da cidadania (CALLAI, 2011, p. 2).

Assim sendo, com ela é possível apoiar os estudantes a conhecer e a compreender os fenômenos vivenciados, formando uma consciência espacial dos fenômenos. Ao entender o sujeito como agenciador de seu conhecimento, pois ao ler o mundo, ele poderá projetar um mundo (CARNEIRO e NOGUEIRA, 2008). Os autores acrescentam que “A educação geográfica que se busca é comprometida com a formação da cidadania responsável com o planeta e o espaço social habitado pelos sujeitos-alunos” (2008, p. 92). Em síntese, é uma visão em torno do modo dos sujeitos pensar e agir no espaço, conhecendo a si próprio e sua relação com o mundo e com o próximo. Parafraseando Cavalcanti (2008), para que os estudantes compreendam o espaço vivido, é necessário que aprendam a olhar o espaço num contexto mais global, tendo em vista que o discente deve ter uma referência geral para compreender o local, fazendo uma análise crítica do lugar. Com isso, o saber geográfico é fundamental para a formação integral dos indivíduos.

PROTAGONISMO JUVENIL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento educacional, que tem por objetivo direcionar conteúdos, temas, e conceitos que devem ser abordados no contexto

escolar. Desta maneira estes direcionamentos buscam encaminhar para que professores façam usos desses instrumentos metodológicos no campo escolar. Contribuindo para formação de estudantes (LOPES, 2022).

Para a BNCC, a definição de juventude diz respeito a um conceito vinculado como o indivíduo interage no mundo social, ativo, e que percebe seus problemas do cotidiano, ou seja, um ator social pleno, consciente de suas realidades cotidianas. De acordo com este documento curricular, quando levamos em consideração os jovens no processo educacional, devemos nos atentar para seus processos culturais e que sejam interconectados com os projetos de vida nas escolas. Assim o documento infere:

Considerar que há juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, ainda, assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, p. 463).

Além disso, a BNCC acredita que compete as escolas, propiciar ferramentas que incentivem o desenvolvimento dos aspectos científicos tecnológicos, promovendo articulações com várias áreas do conhecimento, como por exemplo, domínios das linguagens interconectadas com seu cotidiano (BRASIL, 2018).

Essas articulações pontuadas sobre Juventude na BNCC relacionam-se com os pensamentos e reflexões de Apple (2006), quando aponta que tanto a escola como o currículo necessitam de ousadia. É necessário reverberar ações que instiguem os estudantes a dominarem ações que estimulem “algumas responsabilidades por sua própria aprendizagem” (APPLE, 2006, p. 41).

Para a BNCC, o conceito de itinerário formativo, remete a ideia de uma formação profissional. Como também, refere-se de que maneira os educandos tem acesso a estes cursos que visam a capacitação de uma profissão. Contudo, já na lei nº13.415/17, a vinculava a itinerários formativos acadêmicos, que tinha uma relação com uma ou mais profissões (BRASIL, 2018, p. 467).

O referido documento aponta que é importante pensar numa formação integral, tendo como eixo articulador uma política educacional. Ainda inferem que “é necessário que os sistemas de ensino, as redes escolares e as escolas possam orientar seus currículos e propostas pedagógicas para colocar as demandas das juventudes em diálogo com os contextos locais” (BRASIL, 2017). Esses apontamentos e reflexões são também destacados por Lopes (2022, p.15) “[...] a formação básica geral, a ser desenvolvida em todo o território

nacional, e ainda continua [...]” que são a parte flexível do currículo e que devem responder as necessidades dos “arranjos produtivos locais”.

A reforma do Ensino Médio destaca a importância de articular os direcionamentos deste parâmetro curricular pensado por e para a educação integral. Corroborando e definindo competências gerais, como também seus itinerários formativos, como são estabelecidos nessa figura 1, abaixo:



Fonte: Base Nacional Comum Curricular -Ensino Médio, 2018.

Para o referido documento, as competências específicas sejam Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais aplicadas, foram estabelecidas desde as Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998, regido pelo parecer CNE/CEB nº15, aprovado em 1 de junho de 1998.

De acordo com Lopes (2019), a BNCC, surge através da medida provisória nº (MP/746), logo aprovada e instituída pela Lei nº 13.415/17. Nela houve poucas discussões de forma integrada com as instituições educacionais, sem participação social. Para (Lopes, p. 30, o documento, frisa uma iniciativa que visa uma busca por investimentos públicos privados no Ensino Médio [...] “Para introduzir mudanças na organização curricular e nas formas de financiar o ensino médio, com a indução de que os recursos públicos possam ser usados pelo setor privado, sobretudo visando ofertar o itinerário de formação técnica e profissional”.

Para Lopes (2019, p.61), o currículo não pode ser aplicado de forma homogênea em todas as escolas. Ele compete levar em consideração, as realidades educacionais dos sujeitos envolvidos nas práticas educacionais. Como ela afirma “[...] O currículo precisa fazer

sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. É próprio de qualquer textualização, dentre elas a textualização curricular”. De acordo com a autora, tanto as políticas curriculares nacionais, como os decretos sobre a educação realizados pelo Ministério da educação têm apontado para divergências políticas que visam uma flexibilização curricular. Investindo em termos como: temas transversais, conteúdos, interdisciplinaridade e contextualização (LOPES, 2019, p. 61).

Para Lopes (2019, p. 63) as disciplinas escolares não são só divisões epistemológicas alicerçadas nas áreas científicas. Baseadas em Goodson, a autora corrobora que falar em disciplinas escolares é levar em consideração a divisão do trabalho dos professores, a prática das exigências sociais como também a formação dos professores. Segundo a autora, quando se fala em variações curriculares, é necessário considerar que eles não só se estruturam em divisões, mas remete também que as disciplinas são reflexos de associações que são resultado de identidades sociais.

Para a autora a reforma do Ensino Médio através da BNCC, submete os projetos de vida, a uma prática restritiva. Dessa forma, acabam incidindo uma prática reducionista, por estabelecer metas que devem ser seguidas pelos jovens assim a autora elucida:

a proposta de integração curricular apresentada pela BNCC do ensino médio não viabiliza a flexibilidade curricular a qual alude; pelo contrário, tende a ser restritiva de possibilidades de integração curricular por tentar controlar o projeto de vida dos jovens estudantes por meio de metas fixadas a priori. Assim sendo, a proposta de quebrar a disciplinaridade pode permanecer inalcançável, principalmente se ações não forem desenvolvidas, nos estados e municípios, para ampliar o diálogo com as comunidades disciplinares, tendo em vista as condições de trabalho e as identificações docentes nas escolas.

Além disso, Lopes (2019), destaca que a implementação dos itinerários formativos na BNCC, visa articular a junção de investimentos privados no setor educacional. Na medida que vinculam os itinerários formativos com a questão profissional. O conceito de itinerário formativo começou a ser discutida em 2012. Por exemplo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio, em sua resolução nº6 de 20 de setembro de 2012, já disponibilizava, em seu Título 1, capítulo primeiro, disposições preliminares acerca dos itinerários formativos para o ensino Médio. Assim, especificamente no Artigo 3º pontuaram:

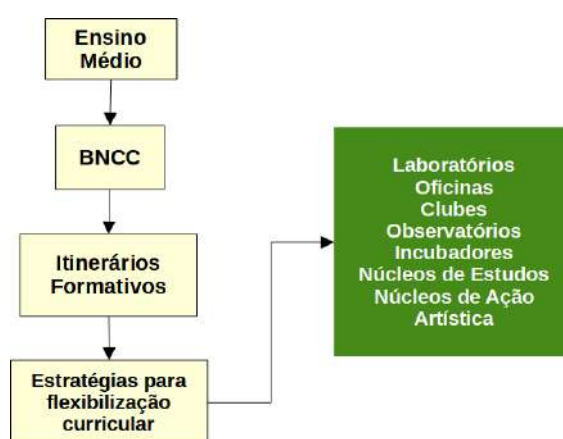
§ 2º Os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, observadas as normas do respectivo sistema de ensino para a modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
[...] “§ 3º Entende-se por itinerário formativo o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências

profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas. § 4º O itinerário formativo contempla a sequência das possibilidades articuláveis da oferta de cursos de Educação Profissional, programado a partir de estudos quanto aos itinerários de profissionalização no mundo do trabalho, à estrutura socio-ocupacional e aos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços, o qual orienta e configura uma trajetória educacional consistente (BRASIL, 2012).

Para Lopes (2019), falta um aprofundamento direcional na BNCC sobre os itinerários formativos. Por exemplo na BNCC, a concepção de itinerário deve estar articulada para uma “flexibilização da organização curricular”, e que possam fornecer alternativas que os estudantes utilizem no ambiente escolar. Ademais, o documento destaca que, tanto os sistemas de ensino como as escolas devem levar em consideração as culturais locais, e as necessidades dos discentes. Assim corroboram:

Os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes. Nesse contexto, os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes (BRASIL, 2017, p. 471).

Ao destacar os itinerários formativos, relacionam com o conceito de protagonismo juvenil, sinalizando a necessidade de articular os saberes disciplinares interconectados para uma exercitação colaborativa, favorecendo o protagonismo dos estudantes. Dessa forma, sugerem algumas articulações baseadas na flexibilização curricular. Como na figura 3, abaixo:



Fonte: Os autores, baseado na BNCC (2022).

No documento BNCC Ensino Médio, o termo protagonismo juvenil é citado 5 vezes. Seu conceito está atrelado a uma vinculação aos itinerários formativos. Nesse sentido, a Base aponta[...] “ Uma nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a

oferta de itinerários formativos, para atender a multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional” (BRASIL, p. 467).

O protagonismo juvenil, na área temática *Ciências Humanas e Sociais aplicadas* destaca uma indicação, que estimule nos jovens conhecimentos a partir de práticas didáticas. No tópico “*Diálogos entre os indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades*”, é proposto que com base em conceitos científicos e procedimentos metodológicos, se estructurem o conhecimento por meio do desenvolvimento de hipóteses e argumentações, construindo um diálogo crítico sobre a realidade. Assim pontua a BNCC

É por meio do diálogo, que os estudantes ampliam sua percepção crítica tanto em relação a produção científica quanto as informações que circulam nas mídias, colocando em prática a dúvida sistemática, elemento essencial para o aprimoramento da conduta humana (BRASIL, 2017, p. 548).

O conceito de protagonismo juvenil também é sinalizado no tópico em que é abordado no estudo do território, e seus processos sociais, políticos econômicos e culturais. É sugerido que ao estudar essa temática leve-se em consideração o raciocínio geográfico, que remete ao estudo do espaço geográfico, destacando como ocorrem as mudanças sejam econômicas, políticas, e culturais na sociedade. Quando inferem:

Toda a complexidade dos fluxos populacionais e da circulação de mercadorias, especialmente nas sociedades contemporâneas, merece ser identificadas e analisada por meio de diversos instrumentos e linguagens, com especial destaque para as novas tecnologias e para o protagonismo juvenil (BRASIL, p. 548).

Essas ponderações sobre o raciocínio geográfico, são abordados nas reflexões de Ascensão; Leite; Portela (2017), que ao fazerem apontamentos acerca da curricularização no ensino de geografia, a partir de políticas educacionais, inferem que seja necessário explicitar de maneira mais clara, relações sobre os conceitos estruturadores. Desse modo, citam como exemplo, escala e tempo. Posteriormente, continuam reverberando a importância de levar em consideração conceitos estruturantes, os articulando com os processos metodológicos a partir do seu enfoque com as leituras espaciais com base em conceitos de localização descrição e interpretação. As pesquisadoras assentam-se que seja necessário dispor de definições claras desses conceitos, que os docentes possam encaminhar para uma aprendizagem mais efetiva dos jovens em formação. Desse modo, Ascensão; Leite; Portela (2017, pág.141) corroboram que [...]”entendimentos claros referentes a articulação entre o conhecimento disciplinar e as abordagens que contemplem os e contextos diversos; que contemplem a diversidade como caminho para a equidade de direitos”.

PRINCIPAL OBJETO DE ESTUDO DA GEOGRAFIA: ESPAÇO GEOGRÁFICO COMO EXPERIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DE REALIDADE DE ESTUDANTES DO 2ª ANO DO ENSINO MÉDIO

A Geografia como área de conhecimento sempre expressou (desde sua autonomia) sua preocupação com a busca da compreensão da relação do homem com o meio (entendido como entorno natural). Pensando além, para ir ao encontro da interpretação dos lugares, a geografia tem que considerar que as formas sociais são produtos históricos, resultado da ação humana sobre a superfície terrestre, e que expressam a cada momento as relações sociais que lhe deram origem. Com base em Faria (2018, p. 215 – 216),

[...] A Geografia vem ampliando sua esfera de conhecimentos e seus métodos de abordagem e isto faz com que seu objeto seja sempre revisto, atualizado e moldado de modo que venha a atender às constantes adaptações do estudo a este mundo que não cessa de se transformar.

Esse movimento ajuda os estudantes a compreender sobre diferentes interações de sociedades pré-colombianas. A diferença entre as civilizações passadas e a sociedade atual, que tem por base o estilo eurocêntrico, dinamiza um choque de conhecimentos distintos sobre estilos de uso e vivência no espaço. Para (SANTOS, 1997, p. 50), a realidade geográfica é expressa através da interação entre os fixos e os fluxos, no entanto os fixos, pelo próprio autor, são cada vez mais artificiais e mais fixados ao solo e os fluxos são cada vez mais diversos, mais amplos, mais numerosos, mais rápidos. Santos (1997) apresenta então outra possibilidade de se conceituar espaço, que consiste em trabalhar com as categorias, configuração territorial e relações sociais.

Para auxiliar na compreensão desse tema em sala de aula, uma interação foi realizada no formato seminário com alunos do ensino médio. Como metodologia para auxiliar no processo formativo dos estudantes, o professor de Geografia responsável pelas turmas articulou apresentações com auxílio de alunos que fazem parte do protagonismo na escola. Cada turma ficou responsável por construir uma narrativa a partir de temas sugeridos. Os alunos protagonistas que auxiliaram nessa atividade, foram os monitores de Geografia. Esses estudantes foram escolhidos por meio de um processo seletivo organizado pelo corpo de supervisão pedagógica e o professor de geografia. Cada turma possui 2 estudantes monitores, para esses estudantes são determinadas várias incumbências como: repassar informações sobre atividades e avaliações, informar os colegas sobre horários e modificações de atividades e aulas, auxiliar os colegas com dificuldades na disciplina, auxiliar o professor em atividades. Por meio dessas ações, cada monitor é avaliado por participação em atividades.

1º Etapa: Descrição do tema e exposição do processo avaliativo para os alunos.

A escola em que ocorreu essa atividade foi a *Escola de Referência em Ensino Médio de Beberibe (EREMB)*, localizada na zona norte do Recife, estado de Pernambuco. O conteúdo trabalhado com os alunos foi sobre espaço geográfico, o tema foi: *Formação do espaço geográfico a partir das primeiras civilizações americanas*. A escolha dessa temática foi importante para que os estudantes pudessem perceber sobre o modo de vida e criação do espaço geográfico segundo outras realidades em tempos diferentes. Ao final da exposição de conteúdo, foi sugerido uma apresentação de seminário para os alunos do segundo ano do ensino médio. Na primeira etapa os alunos foram informados sobre a temática e formação dos grupos. Antes de escolher cada grupo e tema, foi realizada uma reunião com os estudantes que fazem parte da monitoria. Nessa reunião foram apresentadas as ações que cada grupo precisava realizar e como os monitores poderiam auxiliar na construção de cada grupo.



Imagem: Gabrielly Albuquerque (Aluna EREMB).

No que os grupos e os monitores seriam avaliados no trabalho? Os grupos precisavam organizar um material de apresentação em formato digital e trabalhar de maneira criativa o modo de exposição desse material. Sendo assim, esses dois critérios seriam observados pelo professor. A avaliação da participação dos monitores levou em consideração a interação do monitor com cada grupo e ao final do processo cada monitor precisou responder a um formulário relatando a dedicação do grupo ao trabalho e sua experiência com a equipe.

2º Etapa: Organização dos grupos e temas para montagem das apresentações

Houve a participação de três turmas do segundo ano, tendo cada uma dessas turmas dois monitores. O tema sugerido foi: A realidade espacial dos povos Indígenas e das civilizações Inca, Asteca, Maia. A partir desse tema dividimos em quatro partes designadas aos grupos. Com ajuda e sugestão dos monitores foi realizado um sorteio on-line para separar aleatoriamente 4 grupos, contendo cada um desses grupos uma média entre 10 e 12 integrantes. Assim como na separação dos grupos, os monitores sortearam os temas para cada grupo. O número elevado de integrantes dos grupos se deu devido a problemas de evasão escolar, que a maioria das escolas públicas vêm enfrentando e que se intensificou nos últimos dois anos de pandemia do COVID 19. Além dessa evasão, muitos estudantes têm passado por problemas psicológicos e isso afetou a participação de muitos envolvidos.

3º Etapa: auxílio dos monitores na montagem das apresentações

Nessa etapa foi sugerido que os monitores junto com os grupos formados criassem canais em rede social para melhor compartilhamento de informações. Cada monitor ficou responsável por 2 grupos. Os grupos ficaram livres para escolher a metodologia de apresentação do seminário, foi percebido nesse momento as escolhas individuais e criativas de cada grupo. Dentre as apresentações tinha vídeo, teatro, podcast e apresentações livres, utilizando slides. Nesse momento foi possível perceber que as equipes aceitavam os monitores e esses protagonistas passaram a fazer parte dos grupos, assumindo uma responsabilidade de liderança e supervisão.



Imagem: Gabrielly Albuquerque (Aluna EREMB).

4º Etapa: Dia das apresentações

Duas semanas foram separadas para as apresentações, a ordem das execuções ficou a critério dos grupos, porém o professor solicitou que cada grupo precisava enviar o material para o professor três dias antes da apresentação. No dia das apresentações, todo o material de exposição já tinha sido entregue ao professor, os integrantes dos grupos precisavam estar presentes e os monitores precisam articular os grupos no espaço escolhido pelo professor. Nessa etapa percebemos que alguns trabalhos não tinham sido entregues no prazo e alguns monitores, por motivos pessoais não compareceram, porém, outros estudantes se dispuseram a colaborar com a organização para apresentação, com isso ficou evidente que o trabalho tinha sido aceito pelos estudantes. No total, doze apresentações ocorreram em duas semanas, entre exposição teatral, podcast, exposição livre por meio de slides os grupos aplicaram tempo e trabalho na confecção do material e exposição do conteúdo. Dentre todas as apresentações selecionamos a que mais atendeu as expectativas do professor.

Link da apresentação:
https://drive.google.com/file/d/1HjpSOi7xPm_wieD9mmGPSnep8Saxlzz/view

5º Etapa: Feedback das equipes e exposição do resultado individual para cada integrante

Nessa última etapa, o professor respondeu as apresentações das equipes em dois momentos. No primeiro momento cada grupo recebia um retorno positivo sobre a apresentação, essas falas positivas funcionam para tranquilizar as outras equipes que viriam a se apresentar depois. No segundo momento, por meio da frequência, cada estudante foi convidado a ter um feedback individual com o professor. Esse foi um momento muito importante do trabalho, pois cada estudante que participou das apresentações foi questionado sobre como ele se sentiu no momento da apresentação, como ele se percebeu na apresentação e o que ela achava que precisava melhorar para apresentações futuras. O momento foi importante também porque aproximou os estudantes para a disciplina compreendendo a importância da interação em grupo. Os monitores também receberam o feedback, eles foram questionados sobre a sua participação no processo avaliativo e como poderiam melhorar em atuações futuras.



Imagem: Gabrielly Albuquerque (Aluna EREMB).

CONCLUSÃO

As ideias aqui apresentadas nos permitem perceber o quanto essas observações são importantes, instigantes e necessárias para que se possa ter uma maior compreensão prática sobre o protagonismo juvenil. A partir do conhecimento documental que reforça a base das instituições se pode ter um respaldo para trabalhar e incentivar estudantes. O assistencialismo proveniente do movimento de ensino e aprendizagem na Geografia escolar permite que os estudantes possam construir conhecimento para melhor se destacar na sociedade contemporânea. Mas, sendo coerente com os autores aqui citados, é necessário deixar claro, que essa não é uma vantagem pronta, pois, está em constante (re)construção dinâmica, o que não nos permite apresentar o que aqui foi posto como algo acabado, completo.

As proposições aqui apresentadas têm por base os documentos oficiais da educação básica brasileira, esses dão sustentação para nos resguardar sobre ações no assistencialismo no chão de sala. Tomamos por base a BNCC, por meio desse documento compreendemos que o currículo precisa ser flexível, sendo assim, o professor de Geografia potencializa discursos e ações em atuação na sala de aula, nas suas rotinas didáticas e faz a diferença no cidadão e cidadã que há de vir. A compreensão do protagonismo juvenil de acordo com Costa (2016), deixou evidente que esse movimento de responsabilidade e formação com estudantes, não passa de uma ação que faz do estudante um ator que funciona como catalizador para outros estudantes. Observamos esse movimento na prática o que tornou nosso trabalho motivador e nos deu esperança.

Por fim, compreendemos que este artigo cumprirá seu papel de conseguir alcançar e despertar no professor de Geografia, especificamente o que atua na educação básica, o interesse de aprofundar as ações no chão da sala de sala associadas ao protagonismo juvenil, à luz dos documentos e autores aqui referenciados e outros que também existem e discutem sobre essa temática. Pois, a partir de mais trabalhos elaborados exercitando esse assistencialismo o professor poderá melhor contribuir na formação dos seus educandos, levando-os a uma consciência do seu papel como cidadão disponível em propagar mais interações.

REFERÊNCIAS

ASCENÇÃO, V.O.; LEITE, C.M; PORTELA, M.O. **Currículo e ensino de Geografia: um diálogo a ser posto**. In: A geografia no cenário das políticas públicas educacionais-Goiânia: C&A Alfa& Comunicação, 2017.

APPLE, M.W. **Ideologia e Currículo**. 3.ed.-Porto Alegre; Artmed, 2006.

CALLAI, Helena Copetti. O conhecimento geográfico e a formação do professor de geografia. **Revista Geográfica de América Central**. vol. 2, julho-dezembro, 2011, p. 1-20

CARNEIRO, Sônia M. M.; NOGUEIRA, Valdir. Educação Geográfica e a Consciência Espacial Cidadã. **Revista Contrapontos**, Santa Catarina, v. 8, n. 1, p. 85-101, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. **A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para vida urbana cotidiana**. São Paulo: Papyrus, 2008. p. 81-104.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 30 de janeiro de 2012**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional. Brasília, DF: MEC, 20 de setembro de 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate**. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 13.415/2017** de 13 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm.

Resolução Ministério da Educação Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica. Resolução

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil: o que é e como praticá-lo**. 2000.

FARIA L.R. Resenha do Livro de Milton Santos. A Natureza do Espaço: espaço e tempo, razão e emoção. In: Caminhos de Geografia. Uberlândia v. 9, n. 26 set., 2008 p. 215 - 226 .

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP. Paz e Terra, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Maria Luisa M. e Carvalho e Silva. Editora Planta, 2004.234p.

LOPES, A.C. Itinerários Formativos na BNCC do Ensino Médio: Identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Relatos da Escola**, Brasília, v.13, n.25, p.59-75, jan-/maio, 2019.

LOPES, S.F. A concepção de Protagonismo e Autonomia do Contexto do novo Ensino Médio. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2022.

PEREIRA, Ana Maria de Oliveira; KUENZER, Acacia Zeneida; TEIXEIRA, Adriano Canabarro. Metodologias ativas nas aulas de Geografia no Ensino Médio como estímulo ao protagonismo juvenil. **Educação**, Santa Maria, núm. 44, 2019, p. 1-23.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

SANTOS, Milton. Espaço e Método. São Paulo, Nobel, 1985. _____. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 2 ed. São Paulo, Hucitec, 1997.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

RELEVO BRASILEIRO NOS LIVROS DIDÁTICOS DA 6ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL: LINGUAGEM E ATIVIDADES

Suelene Barreto de Melo

Mestranda em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande
carrosselsuelene@gmail.com
orcid.org/0000-0002-3782-0526

Ana Paula da Silva

Mestranda em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande
anapaulageo37@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8688-8260

INTRODUÇÃO

No cotidiano das escolas públicas que trabalhamos, é comum os alunos socializarem seus dramas sociais vivenciados e informações sobre diversos fenômenos divulgados nos meios de comunicação. Deslizamentos de encostas, erosão, enchentes, alagamentos, poluição de rios e córregos, terremoto e tsunamis são alguns dos acontecimentos mais comentados pelos educandos em relação aos conteúdos das temáticas físico-naturais no ensino da geografia escolar.

No período de ocorrência das precipitações pluviométricas mais intensas e em intervalos curtos de tempo, escutamos na sala de aula as explicações sofridas dos alunos que narram a agonia da família ao ver a casa, localizada na margem do rio Jaguaribe, na área urbana da cidade de João Pessoa, ser invadida pelas águas do rio que procuram seguir seu percurso natural no leito, agora ocupado por muitas residências. Também escutamos os dramas provocados pela ameaça de desabamento de áreas de risco nas encostas, espaços também ocupados por casas. Nesse sentido, o professor precisa mediar a aprendizagem de conceitos geográficos que auxiliem o aluno a interpretar a espacialidade da vida cotidiana, pois “um espaço assim produzido, mas aparentemente desorganizado, é de difícil compreensão para o cidadão” (CAVALCANTE, 2012, p. 48).

Tonini (2014) expõe a importância da geografia escolar no Ensino Fundamental como a base para o aluno pensar no seu espaço, contribuindo para a sua formação cidadã e construção de sua identidade, pertencimento e autonomia de pensamento. Contextualizando as análises dos fenômenos no lugar em que vive, o aluno pode interpretar de forma crítica o mundo em que vive.

Esses componentes físico-naturais do espaço geográfico são trabalhados em todas as séries dos anos finais do Ensino Fundamental. Entretanto, observamos que é no 6º ano que

capítulos do livro de geografia são destinados exclusivamente para o ensino dessas temáticas. Entre eles, o componente curricular relevo e sua dinâmica.

Diante dessas representações espaciais vividas e do senso comum dos alunos, propomos avaliar a linguagem dos textos e os tipos de atividades presentes no componente curricular relevo brasileiro nos dois livros didáticos de geografia do 6º ano do Ensino Fundamental, que trabalhamos na escola pública dos municípios de João Pessoa PB e de Areial PB, escolas estas na qual as pesquisadoras trabalham.

REVISÃO DA LITERATURA

A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DAS TEMÁTICAS FÍSICO-NATURAIS NA GEOGRAFIA ESCOLAR: O EXEMPLO DO RELEVO

É sabido da importância do estudo do relevo na geografia escolar nos anos finais do Ensino Fundamental. Ao longo da história da geografia escolar brasileira o estudo desta temática sempre esteve presente no currículo. Entretanto, é importante salientar que de início a geografia que era ensinada na escola não abordava os aspectos humanos e sociais, de modo que apenas trabalhava os aspectos físicos.

Desde que a disciplina de geografia ganhou status de disciplina autônoma no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, fundado pela Companhia de Jesus em 1837 que se pode observar a presença da temática do relevo, entretanto como relata Pessoa (2008), o estudo dessa temática não passa de simples descrição e memorização dos aspectos do relevo da Europa e posteriormente do Brasil. Isso é perceptível na obra do Padre Manoel Aires de Casal, *Corografia Brasílica*, livro muito utilizado no Brasil no século XIX.

Sobre esta obra de Aires de Casal, Vlach (2004) comenta que a mesma não podia ser classificada sequer como descritiva, pois apenas trazia trabalhos baseados na nomenclatura e sem nenhum caráter científico. Quanto a obra “*Geografia Geral e Espacial do Brasil*” de Thomaz Pompeo de Souza Brasil editado em meados do século XIX e que foi durante muitos anos utilizada nas aulas de Geografia das escolas brasileiras, Issler (1973) adverte do quanto esta obra é fantasiosa. Rocha (1996) comenta sobre o método utilizado na mesma como sendo o dialogístico, baseado em perguntas e respostas, Souza Neto (2000) esclarece que esta obra trazia o método de ensino utilizado na época, de enumeração dos fenômenos e repetição dos modelos comuns à Geografia Clássica.

E por décadas o conteúdo de relevo se apresentou no currículo de geografia das escolas brasileira de forma isolada, com caráter descritivo e sem nenhuma relação com a realidade do aluno. Essa herança de uma geografia física pensada de forma fragmentada e

impossível de ser pensada conjuntivamente é segundo Suertegaray (2004), devido, sobretudo aos estudos de Humboldt ainda em meados do século XIX. Assim, ainda segundo a autora, essa fragmentação resultou na construção do conhecimento da natureza dividido em subáreas. Essa subdivisão gerou um distanciamento ainda maior do que se poderia ter de um estudo das condições físicas, mais especificamente do relevo associado aos agentes sociais. Assim, a autora defende que essa subdivisão resultou em uma geografia física fragmentada e incapaz de responder aos questionamentos da sociedade e assim urgiu a necessidade de a geografia tomar um caráter crítico.

Nesta perspectiva crítica, posterior ao modelo de geografia tida como tradicional, enfadonha, nomenclaturista e que apresentava um modelo de geografia dividido em geografia física e geografia humana, o estudo do relevo se apresenta de forma conjuntiva com a relação sociedade e natureza. De modo que o ser humano ao se apropriar do relevo, passa a modifica-lo, e essas ações antrópicas na maioria das vezes causam um impacto negativo tanto para o próprio ser humano, quanto para a natureza. Desse modo, compreende-se que não se pode pensar o estudo do relevo dissociado das questões de cunho social.

Partindo da necessidade de superar a dicotomia existente na geografia no tocante aos aspectos físicos e humanos, Silva (2022) nos lembra que natureza e sociedade são indissociáveis, assim, o espaço geográfico é o fruto dessa interação entre homem e natureza. Moraes (2011) também defende que a abordagem do estudo do relevo deve ser realizada de forma contextualizada com a sociedade atual, de modo que as relações entre sociedade e natureza sejam enfatizadas por estarem interligadas.

Desse modo, o estudo do relevo torna-se um importante fator para a compreensão de muitos dos problemas sociais, pois ao passo que o ser humano se apropria de uma parte do relevo e estabelece uma relação socioespacial neste espaço, ali ele passa a desenvolver meios de sobrevivência e assim, passa a modificar esse espaço.

Levando-se em conta as formas de apropriação do relevo pela sociedade capitalista atual, observa-se que o ser humano está se apropriando deste, cada vez mais violentamente. Portanto, o relevo passa a ser apropriado muitas vezes de forma inapropriada por aqueles que dentro de um sistema capitalista excludente não conseguem se ascender economicamente e ocupam áreas consideradas de risco pelos órgãos públicos por não poder custear uma moradia em um lugar seguro. Outros, os que são donos do capital, se apropriam muitas vezes indevidamente do relevo agredindo-o e exaurindo-o sem pensar nas consequências para a natureza como um todo e para as futuras gerações.

Daí a importância de um estudo do relevo que contemple tanto os aspectos físicos quanto sociais de forma integrada. Faz-se necessário tanto um estudo específico desta temática, caracterizando-o como também a importância deste para o ser humano e como o homem o explora.

Para um estudo eficaz do relevo é necessário que o professor domine os conceitos, sobre este aspecto Cunha (2018) adverte que o domínio de tais conceitos é imprescindível para a compreensão de uma determinada realidade e espacialidade geográfica. Roque e Valadão (2017) também são enfáticos em afirmar que a compreensão de tais conceitos é a base para a construção de conhecimentos.

A partir do estudo do relevo o aluno poderá compreender, portanto, as diferentes formas de apropriação, bem como suas causas e consequências. Desse modo torna-se imprescindível que o aluno estabeleça uma relação entre o conteúdo visto em sala de aula e o seu cotidiano. Ao fazer essa relação o discente conseguirá compreender melhor a importância da geografia para sua vida e como esta está diretamente ligada à sua vivência. Assim, para um estudo eficaz do relevo faz-se necessário que o aluno consiga entender seus conceitos, bem como conseguir estabelecer uma relação deste estudo com as formas de apropriação do mesmo pelas diferentes sociedades.

2.2 O componente curricular relevo nos livros didáticos de geografia: critérios de avaliação.

Segundo Pontuschka (2009, p. 342 - 343), “o livro didático de geografia não pode apresentar-se como um conjunto de informações sem nexos ou correlações. [...] ele pode não contribuir para a produção de um conhecimento que ajude o aluno a enriquecer sua visão de mundo mediante estudos geográficos”.

O livro didático é o recurso mais utilizado nas salas de aula pelos professores. Na escola pública, a disponibilidade de recursos materiais é insuficiente para o desenvolvimento do trabalho, limitando aos professores e alunos outras fontes de estudo. Diante essa realidade, é fundamental que os livros da disciplina sejam elaborados de modo que auxiliem docentes e alunos no processo de ensino e aprendizagem significativa nas reflexões geográficas. Como expõe Pontuschka (2009, p. 344), “principalmente porque sabemos que, no que tange a milhares de famílias brasileiras, o livro não faz parte dos elementos culturais presentes em seus lares”.

Na escola pública, diferentes coleções dos livros didáticos são adotadas. Selecionamos para o presente trabalho os livros didáticos de geografia do 6º ano que, atualmente, estamos trabalhando: Coleção Vontade de Saber adotada na escola municipal General Rodrigo Otávio, localizada na cidade de João Pessoa - PB, e a coleção Expedições Geográficas adotada na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Izidro dos Santos, localizada na Zona

Rural do município de Areial - PB. As coleções são distribuídas pelo PNLD 2020 (Brasil, 2018) no quadro 1:

Quadro 1: Livros didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental

LD	Título/Editora	Ano/Edição	Autores	Cap.
1	Vontade de Saber – Quinteto	2018 - 1ª	Neiva Camargo Correzone	4
2	Expedições Geográficas – Moderna	2028 – 3ª	Melhem Adas Sergio Adas	8, 17, 18, 19, 20

Fonte: Suelene Barreto de Melo (2022)

Entre os dez critérios de análise do livro didático proposto por Pontuschka (2009), dois foram selecionados para avaliar o componente curricular relevo nos livros de geografia que trabalhamos: linguagem e atividades. A linguagem precisa ser adequada à faixa etária do aluno do 6º ano dos anos finais do Ensino Fundamental e aproximada da sua realidade para que o aluno tenha uma compreensão na construção do conhecimento geográfico. Para compreender a sua relação com o mundo, é importante que o livro didático também inclua outras linguagens, tais como poesias, músicas, textos de jornais e de revistas. As atividades propostas podem utilizar diferentes linguagens que o aluno precisa conhecer.

Para Cavalcanti (2012, p. 186) as ações didáticas devem priorizar “atividades de ensino que ativem operações mentais dos alunos de conceituação, comparação, análise e síntese”. Portanto, “é um momento de estudo sistemático do conteúdo, importante para ampliar conceitos, para construir e reconstruir conhecimento”.

METODOLOGIA

O desenvolvimento deste trabalho se deu por meio de uma revisão bibliográfica e posteriormente, por meio da técnica da pesquisa-ação. Segundo Lakatos (1992, p.44), a pesquisa bibliográfica permite compreender a resolução de um problema e pode ser o primeiro passo de toda pesquisa científica. A partir desta concepção, utilizamos a pesquisa bibliográfica em livros publicados e materiais disponibilizados na internet para a realização desse texto. Os livros didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental escolhidos são os que atualmente trabalhamos na escola pública de João Pessoa e de Areial, neste ano de 2022.

Para Provanov e Freitas (2013, p.65) a pesquisa-ação pode ser realizada em estreita associação com uma ação ou com a solução de um problema coletivo, de modo que os

participantes da pesquisa se envolvem de modo cooperativo ou participativo da mesma. Por meio desta, foi realizado um itinerário de atividades didático-pedagógicas dividido em cinco etapas visando despertar nos discentes o interesse por compreender a relação existente entre o relevo e as relações sociais. Na primeira etapa foi realizada uma aula expositiva e dialogada sobre as formas de relevo existente no planeta Terra, bem como suas principais características.

A segunda etapa se iniciou por uma aula expositiva e dialogada sobre as formas de relevo existentes no Brasil e na Paraíba e em seguida foram feitas análises de mapas das formas de relevo existente nesses respectivos espaços seguindo de uma atividade lúdica de pintura de mapas.

Em seguida, na terceira etapa, foi realizado um debate sobre as formas de apropriação do relevo pelo ser humano e as causas e consequências dessa apropriação, trazendo para a escala local, de modo que foram observadas as formas indevidas de apropriação do relevo de sua localidade, tanto pelo pequeno agricultor, quanto pela agricultura comercial. Como atividade, foi solicitada pela professora uma produção textual a cerca dessas causas e consequências das ações antrópicas sobre o relevo terrestre.

Na quarta etapa foi realizado um experimento de solos entre a turma de modo que estes poderão observar o impacto do desmatamento para a infiltração da água, também foi debatido sobre as principais consequências deste.

Na quinta e última etapa foi realizada uma aula de campo para a cidade de Areia-PB com o objetivo de analisar a importância da vegetação para a preservação das reservas hídricas e as principais consequências das ações antrópicas.

A atividade avaliativa se deu por meio da análise de todas as atividades realizadas em sala e extrassala, bem como do envolvimento dos alunos nessas atividades, além de um caderno de campo sobre a aula de campo de Areia.

Visando um melhor desenvolvimento da pesquisa, a mesma foi alicerçada nas categorias geográficas Espaço, Lugar, Paisagem e Região. Assim, o conceito de Espaço Geográfico foi basilar para o entendimento da importância das ações do ser humano sobre o relevo terrestre e o quanto essa interação entre sociedade e natureza modifica este relevo, ocasionando, muitas vezes, consequências negativas, principalmente para os menos favorecidos. Partimos do conceito de espaço, Souza (2015, p. 22), nos propõe uma maior compreensão do quanto este é apropriado, transformado e produzido pela sociedade. Portanto, a análise dessa categoria facilita a compreensão sobre as ações do homem sobre o relevo.

O uso da categoria Lugar foi imprescindível para essa pesquisa, pois nos remete ao espaço percebido. Sendo assim, o lugar é a “base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante-identidade-lugar” (CARLOS, 2011, p.11). Portanto, essa categoria foi de fundamental importância para que os alunos pudessem relacionar as indevidas formas de apropriação do relevo como as possíveis consequências no lugar em que vivem, destacando o sentimento de pertença pelo lugar.

A categoria paisagem foi muito importante para o bom andamento da pesquisa, pois como salienta Duncam (1990), esta categoria se apresenta como um sistema de significados. Desse modo, o estudo da paisagem nos permitiu compreender o quanto estas vão mudando ao longo do tempo em um determinado espaço, e assim, vão se ressignificando, de acordo com as necessidades do capitalismo. Desse modo, os discentes poderão perceber o quanto em um curto período de tempo a paisagem de uma fazenda próxima a sua escola foi totalmente modificada, sendo desmatada para preparação do solo e posterior cultivo do milho. Nessa oportunidade, os discentes discutiram sobre o impacto que se deu através desta súbita transformação na paisagem do lado de dentro e do lado de fora das cercas que os separam.

Lacoste (1988) comenta que a categoria Região remete a uma superposição de quebra-cabeças bem diferencialmente recortados. Portanto, o estudo desta categoria permitiu fazer uma análise do relevo presente nas macrorregiões brasileiras relacionado com o tipo de clima, vegetação, hidrografia, ocupação humana e economia. De modo que ao fazer essa relação os discentes puderam compreender como se deu o processo de apropriação do relevo em cada região do Brasil, e como este foi essencial para o desenvolvimento econômico ou não de determinadas regiões ao longo do tempo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para avaliação do componente curricular sobre relevo brasileiro nos livros didáticos aprovados pelo PNLD 2018/2020, observaram-se nos dois livros o capítulo específico referente ao conteúdo, conforme quadro 1. O capítulo avaliado, assim como todos os demais, segue como base as orientações da BNCC, utilizando a distribuição dos objetos de conhecimento com suas respectivas habilidades. Sabe-se que a produção e comercialização do livro didático tem como objetivo o lucro. Como expõe Pontuschka (2009), o governo federal é o grande comprador dos livros didáticos para distribuir com as escolas públicas em todo país, editoras e autores são direcionados a seguirem as exigências do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Seguindo a cartilha do MEC, o livro didático deixa de ser um instrumento para auxiliar a reflexão geográfica.

No livro didático *Vontade de Saber*, a linguagem não é a adequada para os alunos desenvolverem o raciocínio geográfico, o pensamento crítico e entenderem a realidade no mundo em que vivem (Quadro 1). Observa-se uma linguagem com textos totalmente descritivos sobre o relevo terrestre e o brasileiro. São descrições curtas com leituras acessíveis a compreensão dos alunos do 6º ano, para aqueles que já dominam a leitura e interpretação de textos, infelizmente, realidade de poucos alunos da escola pública. Muitos dos nossos alunos saem dos anos iniciais do fundamental com déficit de aprendizagem e de domínio da Língua portuguesa. Fato que compromete a leitura e interpretação dos textos trabalhados. Para Amaral (2012) o ensino de Língua portuguesa, apesar das modificações ao longo do tempo, não foi suficiente para resolver o problema de aprendizagem porque muitos saem da escola sem compreender texto, sem saber ler, sem falar corretamente e sem saber argumentar.

Como a linguagem dos conteúdos são descrições sem nenhuma relação com o cotidiano dos alunos, tornam-se mais difíceis para os educandos compreenderem o conteúdo. Em uma única página do livro didático o relevo brasileiro é descrito e ilustrado de maneira sucinta e tradicional, fortalecendo a dicotomia entre a geografia física e humana. As unidades de relevo, segundo a classificação de Jurandyr Ross, são ilustradas em mapa para o aluno identificar a distribuição e localização dos planaltos, planícies e depressões no território brasileiro.

O estudo do relevo brasileiro no livro didático *Vontade de Saber* não faz uma relação com o social e a espacialidade de vida dos alunos, com a interpretação dos fenômenos vivenciados nas áreas de risco nas vertentes do relevo local. Não existe uma abordagem e linguagem crítica dessa realidade social. Ascensão (2016), a partir do prisma dos dois modos de abstração apresentados por Piaget, comenta sobre a inadequação cognitiva para o ensino do relevo nos anos do Ensino Fundamental. A aprendizagem sem partir do espaço vivido compromete a construção complexa de conceitos. Assim, propõe uma abordagem do relevo e suas dinâmicas partindo das vivências dos alunos e como base o estudo das vertentes porque permitem reconhecer processos físicos relacionados à evolução do relevo, influenciados ou não pela ocupação humana. As vertentes são espaços de vivência de muitos alunos e tema dos noticiários na mídia local e nacional, facilitando assim a compreensão, a aprendizagem significativa e interpretação crítica da realidade referente à ocupação e organização desordenada dessas áreas.

No livro didático da edição *Expedições Geográficas*, os textos se apresentam com uma linguagem adequada para a idade dos discentes para que estes possam desenvolver seu raciocínio geográfico, no entanto, os textos em sua maioria não apresentam um pensamento

crítico de modo que os aspectos físicos aparecem fragmentados e isolados na maioria das vezes, sem fazer nenhum tipo de relação com os aspectos humanos. Apresentando-se, assim, como textos totalmente descritivos sobre o relevo terrestre. O que dificulta o entendimento do aluno acerca do conteúdo abordado, levando em consideração a sua pouca idade e a dificuldade de aprendizagem dos discentes. O que é preocupante, pois percebe-se o quanto os alunos estão chegando nos anos finais do Ensino Fundamental com um grande déficit sobretudo no tocante a leitura e interpretação de texto, algo que é essencial no estudo da geografia, por ser uma disciplina que aborda a relação do homem com a natureza.

A única vez que o livro faz uma associação entre os aspectos físicos e humano do relevo é no capítulo 17, que aborda as questões do escoamento superficial da água e a importância da vegetação para a preservação das encostas, bem como sobre o perigo da ocupação da população sobre essas áreas de risco. Além de abordar sobre a ocupação urbana indevida do relevo e suas consequências como, alagamentos de ruas e desabamentos de casas.

Ao abordar sobre os agentes internos e externos do relevo o livro faz uma descrição sucinta do conteúdo e traz imagens e figuras do mesmo, entretanto, tudo muito distante da realidade dos alunos e de forma fragmentada e isolada. Porém, esse conteúdo é abordado em apenas três páginas. Fator esse, em demasia preocupante, pois como salienta Ascensão (2016) o vivido é a base que permite a visualização de processos do relevo, bem como sua interação com os outros componentes espaciais.

No tocante as formas de relevo do Brasil, o livro traz o mapa do relevo brasileiro de Jurandyr Ross, além de um mapa da altitude, o que é positivo, levando em conta que os mapas presentes no livro de geografia são os únicos disponíveis para consulta na escola. Este livro também traz o perfil de todas as regiões brasileiras, exceto a Região Sul, o que facilita a compreensão da distribuição do relevo no território brasileiro ao fazer uma relação com o mapa do relevo e da altitude.

Quadro 2: A linguagem presente no conteúdo relevo nos livros didáticos de geografia do 6º ano do Ensino Fundamental.

Linguagem	Expedições Geográficas - Moderna	Vontade de Saber - Quinteto
Adequação à idade	Sim	Sim
Conteúdo/cotidiano	Não	Não
Poesias	Sim	Não
Música	Não	Não
Textos de revistas	Sim	Não
Textos de jornais	Sim	Não
Descritiva	Parcialmente	Totalmente

Fonte: Suelene Barreto de Melo (2022)

As atividades presentes no livro didático *Vontade de Saber* (Quadro 3), referentes ao relevo brasileiro, se resumem apenas a cinco exercícios. Todos eles exigem apenas do aluno a habilidade de localizar nos mapas as unidades de relevo, lugares e altitudes, entre eles uma exige também uma comparação entre um perfil topográfico e um mapa. São habilidades que os alunos precisam dominar na leitura e interpretação de diferentes mapas. Entretanto, outras ações didáticas precisam ser acrescentadas pelo professor para ativar as operações mentais dos alunos de conceituação, comparação, análise e síntese. Diferentes ações como projetos de investigação, debates, estudo do meio, atividades de simulação, leituras de textos com diferentes linguagens, trabalho com mapas, gráficos e tabelas, produção de mapas e desenhos para representar interpretações da espacialidade são algumas das atividades que podem ser utilizadas nos momentos de sistematização da aprendizagem.

Quanto às atividades presentes no livro *Expedições Geográficas*, as atividades sobre o relevo brasileiro apresentam-se divididas em três exercícios de modo que cada um contém dez questões, muito diversificados. Algumas questões exigem resposta por meio de excertos de textos, outras através de análises de mapas, outras também a partir de análise de imagens, gráficos e tabelas, além de dois experimentos, algumas questões abertas para expor os conhecimentos empíricos dos alunos e sua opinião. Entretanto, apesar das atividades se apresentarem de forma diversificada, aparecem com uma linguagem considerada difícil para a turma, levando em consideração a pouca idade e a dificuldade de interpretação dos alunos.

Outro aspecto no tocante as atividades é que algumas questões exigem um conhecimento crítico sobre a apropriação do relevo pelo ser humano, entretanto, na maior parte dos textos não se encontram essas discussões, resumindo-se quase que totalmente a textos descritivos e muito resumidos, o que exige do professor um maior conhecimento acerca do conteúdo para complementar essa carência que o livro apresenta e construir junto com os discentes um conhecimento mais aprofundado.

Quadro 3: Atividades presentes no conteúdo relevo brasileiro nos livros didáticos de geografia do 6º ano do Ensino Fundamental

Atividades	Expedições Geográficas - Moderna	Vontade de Saber - Quinteto
Reprodução de excertos de textos	3	1
Relação com o cotidiano	2	Não
Uso de mapas	4	3
Uso de gráficos	Não	2
Uso de imagens de satélite	1	Não
Uso de fotografias	2	Não
Uso de textos de jornais	Não	Não
Uso de textos de revistas	Não	Não
Uso de poesias	Não	Não
Uso de músicas	Não	Não
Experimentos/manuseio	2	Não
Operação mental de conceituação	2	Não
Operação mental de análise	10	Não
Operação mental de comparação	7	1
Operação mental de síntese	10	Não

Fonte: Suelene Barreto de Melo (2022)

Compreende-se que o livro didático é um aliado muito importante do professor de geografia e que muitas vezes este é o único recurso que a escola disponibiliza. Assim, esse recurso, quando utilizado em paralelo com outras metodologias pode tornar o processo de aprendizagem eficaz, pois na maioria das vezes é neste recurso que se encontra disponível os únicos mapas que a escola tem a oferecer para ser analisados. Foi partindo desta perspectiva que o seguinte trabalho sobre o estudo do relevo foi desenvolvido.

Como meio de trabalhar o conteúdo de relevo nos anos finais do Ensino Fundamental, de modo que leve o discente a fazer a interação entre o estudo deste conteúdo e seu cotidiano para ir além do que o livro didático oferece, foi realizada uma atividade didático-pedagógica na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Izidro dos Santos, escola esta, localizada no município de Areial-PB, classificada como Escola do Campo, não apenas por está inserida na Zona Rural, mas por oferecer um modelo de ensino voltado para a realidade dos alunos inseridos no contexto campesino.

Deste modo a turma escolhida para a execução da atividade foi o 6º ano U devido ser nesta série que o conteúdo de relevo está inserido na grade comum curricular. Assim, para uma melhor compreensão do tema abordado foi realizada uma sequência didática em quatro etapas. A primeira etapa se deu por uma aula expositiva e dialogada sobre as formas

de relevo do mundo, bem como os principais aspectos do relevo, seguidas de leituras de mapas das formas de relevo.

Nessa oportunidade os discentes tiveram a oportunidade de conhecer as formas de relevo e suas origens fazendo uma relação sempre com os agentes internos da Terra. Os mapas foram de grande valia para esse primeiro estudo, pois através deles os alunos conheceram as principais características de cada forma de relevo e como se apresentam distribuídos nos continentes, bem como sua influência na dinâmica da natureza e na organização social ao longo do tempo.

A segunda fase se deu por meio de uma aula expositiva e dialogada sobre o relevo do Brasil e da Paraíba. Nesta ação, o aluno teve a oportunidade, através da análise de mapas, conhecer as formas de relevo existentes no Brasil, bem como localizar e associar ao clima, vegetação, hidrografia, ocupação humana e economia. Dessa forma, através de análise de imagens e leitura de mapas os discentes discutiram sobre as diversas formas de ocupação do relevo, observando as desigualdades de apropriação do espaço pelo ser humano, de acordo com o poder aquisitivo, bem como o impacto na natureza causado pela apropriação desordenada do relevo.

Concomitante a esse debate foi realizado a pintura de mapas do relevo brasileiro para que de forma lúdica, os discentes pudessem localizar cada forma de relevo existente no território brasileiro, inclusive a da localidade em que moram. Também foi realizada a pintura dos mapas do clima e da vegetação do Brasil como forma de relacionar as características destes com o relevo.

Na terceira fase foi realizado um debate sobre a apropriação do relevo pelo ser humano, bem como suas principais causas e consequências. Nesta oportunidade os discentes debateram sobre as formas de apropriação do relevo de sua localidade, e através de fotos, observaram as indevidas apropriações do relevo no lugar onde vivem, desde a forma de preparar o solo para o plantio pelos pequenos agricultores até as queimadas e desmatamentos realizados. Discutiui-se também sobre a importância dos sindicatos e associações rurais como aliados dos pequenos produtores que sempre ensinam como se apropriar do relevo de forma a não o agredir.

Também foi discutido o impacto que o agronegócio causa no relevo, nas localidades próximas a escola. Assim, foi observado o quanto em uma sociedade capitalista, que visa o lucro e gera a desigualdade, quem mais sofrerá com esse impacto será o pequeno agricultor que convive lado a lado com a agricultura comercial em uma luta desigual e que se não lutar terá que se render aos gigantes das produções ou ser engolidos pelo rastro de destruição e contaminação de seus solos e suas águas. Como atividade foi realizada uma

produção textual sobre essas diferentes apropriações do relevo na sociedade capitalista excludente atual e o impacto para a vida de sua comunidade.

Na quarta etapa foi realizado um experimento com os discentes onde estes puderam observar o impacto da ação humana sobre o relevo no tocante ao desmatamento, bem como as consequências que o desmatamento gera para o solo e para a hidrografia de um determinado espaço. Nesse experimento, os discentes utilizaram garras descartáveis, areia, grama e galhos secos para montar três amostras de infiltração de água no solo. A primeira amostra consistia na garrafa apenas com areia, de modo que ao adicionar água, a mesma apenas escoava. A segunda amostra consistia na garrafa com areia e galhos secos, de modo que a água levemente infiltrava na areia. Na terceira amostra feita com grama plantada na areia observou-se que a água infiltrou quase que totalmente.

Ao término da atividade os discentes perceberam o impacto do desmatamento em uma área de modo que, quanto menos cobertura vegetação, menos infiltração se tem, o que acarretará em menos água nos lençóis freáticos. Os alunos também debateram sobre o quanto é importante manter a vegetação em sua localidade, levando em conta principalmente por estarem inseridos no Semiárido Nordeste, porção do espaço brasileiro onde o regime hídrico é tão irregular.

Na quinta etapa foi realizada uma aula de campo para Areia-PB, nesta oportunidade os discentes conheceram a vegetação de Mata Atlântica de Altitude e a importância dessa vegetação para o abastecimento dos mananciais da região, assim, viram, mais uma vez na prática, a importância da preservação da vegetação.

Durante o percurso também foi possível conhecer sobre a história de Areia, cidade que já ocupou status social privilegiado no passado devido ao solo e ao clima propício para o cultivo de cana-de-açúcar. Em visita a alguns pontos turísticos foi observada a organização do espaço geográfico do lugar, destacando sua ocupação e economia ao longo do tempo. Antes o lugar fazia parte da rota que ligava o sertão ao litoral, mas com o passar do tempo perdeu seu lugar de destaque devido a sua localização, por estar em uma parte de planalto, de modo que os tropeiros e tangedores passaram a optar em seguir o percurso do litoral ao sertão, passando por Campina Grande, e assim desviando das grandes altitudes do brejo.

A atividade avaliativa consistiu em uma avaliação contínua e formativa, através da observação da participação, interesse e desempenho dos discentes nas atividades desenvolvidas em sala e extra sala, bem como do Caderno de Campo que foi solicitado ao final da aula de Campo, numa perspectiva contínua e processual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se o quanto o livro didático ainda traz uma grande lacuna no que concerne ao conteúdo de relevo, pois ao fazer uma análise dos dois livros escolhidos, identificou-se o quanto estes ainda abordam o conteúdo de relevo de forma dicotomizada, apresentando a geografia física separada da humana. As temáticas físico-naturais aparecem de forma descritiva e fragmentada, por meio de conceituações isoladas sem fazer quase que nenhuma relação com a natureza e sociedade. Assim, não oferece oportunidade para o aluno associar o conteúdo com seu cotidiano e refletir sobre as ações do ser humano na natureza, bem como suas causas e consequências.

Partindo dessa perspectiva, conclui-se que é de fundamental importância que o professor esteja preparado para suprir essas lacunas referentes ao livro didático, levando sempre em consideração que este é apenas mais um recurso para auxiliar o professor e não poderá de forma alguma substituí-lo. Assim, o uso de metodologias que despertem o senso crítico e reflexivo do aluno ao fazer a relação conteúdo/cotidianos é em demasia importante, de modo que o professor pode não apenas usar o livro como uma complementação de seus recursos, mas fazendo também uma desconstrução e reconstrução dos conteúdos que o livro oferece. Levando-se em conta que é preciso desmistificar a ideia de que o livro didático é a verdade absoluta e dogmática tida por grande parte dos alunos.

Através da análise dos livros e das atividades realizadas na turma foi notório o quanto o livro, por si só, não agregaria os conhecimentos necessários aos alunos devido ao modo como se apresentam os textos e atividades. Mas que este recurso se tornou um importante aliado do professor ao ser usado em consonância com metodologias que despertam no discente um maior envolvimento nos debates e atividades, haja vista o livro utilizado na escola em que a atividade didático pedagógica foi realizada com os únicos mapas que a escola disponibiliza.

Portanto, essas atividades realizadas em paralelo ao uso do livro didático despertaram nos alunos grande entusiasmo pelo conteúdo abordado, o que foi perceptível nos debates, nas atividades práticas como nos experimentos e na aula de campo, além de que estes poderão desenvolver a criticidade em relação à ocupação do relevo.

Assim, a partir do que foi discutido, pode-se concluir que essa pesquisa respondeu objetivos por propor uma análise e apontamento das falhas presentes no livro didático de geografia no que concerne a fragmentação ainda presente entre a geografia física e a geografia humana. Ao observar essas lacunas, identificou-se a importância de sugerir atividades pedagógicas que envolvam os discentes, propondo desenvolver o raciocínio

crítico através de debates e atividades que levem o aluno a fazer a relação entre sociedade e natureza.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Náyra Cristina do et al. Desafios da língua portuguesa no ensino fundamental. **Revista científica eletrônica de pedagogia**, v. 10, n. 19, p. 1-7, 2012.

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio. Tendências contemporâneas na aplicação do conhecimento geomorfológico na Educação Básica: a escala sob perspectiva. **Espaço Aberto**, v. 6, n. 1, p. 191-208, 2016.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007, 85p.

CASTROGIOVANI, Antonio Carlos et. al. **O Ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CAVALCANTI, Lana De Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP. Papirus, 2012. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da. **A abordagem dos componentes físico-naturais nas aulas de Geografia em escolas públicas de Taguatinga-Distrito Federal**. 2018.

Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34742>

Acesso em: 30 de julho de 2022.

DUNCAN, James. **The City as Text: The Politics of Landscape Interpretation in the Kandyan Kingdom**. Cambridge: Cabridge Univerity Press.1990.

_____. **Geografia Física (?) Geografia Ambiental (?) ou Geografia e Ambiente(?)**. SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. IN:MENDONÇA, Francisco. KOZEL, Salete (Org). **Elementos de Epistemologia da Geografia Contemporânea**. UFPR. Paraná.2002.

ISSLER, Bernardo. **A geografia e os estudos sociais**. 1973. 253f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Presidente Prudente, 1973.

LACOSTE, Y. **A Geografia: Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. São Paulo: Papirus,1988.

LAKATOS, Maria Eva. MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**. 4 ed. São Paulo: Revista e Ampliada Atlas, 1998.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. **O ensino das temáticas físico-naturais na Geografia escolar**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

ROCHA, G.O.R. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. 1996. 297f. Dissertação (Mestrado em Educação: supervisão e currículo) - Pontifica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/458>

Acesso em: 30 de julho de 2022.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. **Um olhar sobre a trajetória da geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a geografia atual.** João Pessoa: UFPB, 2007.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib et. al. **Para ensinar e aprender Geografia.** 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2009. – (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental).

PRODANOV, Cleber Cristiano, FREITAS, Ernane Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

_____. **O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica.** In: VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI.** São Paulo: Papyrus, 2004. p.187-218.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa socioespacial.** Rio de Janeiro, 2. ed: Bertrand Brasil, 2015.

SOUSA NETO, M. F. **O Compêndio Elementar de Geographia Geral e Especial do Brasil.** Terra brasiliis, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 08-51, 2000.

ATIVIDADES LÚDICAS COMO RECURSO DIDÁTICO NAS AULAS DE GEOGRAFIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

Thiago Breno de Medeiros Carmo

Mestrando em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
thiago.breno@ufpe.br
orcid.org/0000-0002-2378-7884

Rafaela Giseli da Silva

Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
rafaela.silva91@hotmail.com

Francisco Kennedy Silva dos santos

Professor e Pesquisador do Programa de Pós-graduação em Geografia da UFPE
Bolsita de Produtividade do CNPQ
francisco.kennedy@ufpe.br
orcid.org/0000-0002-4431-5632

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema a abordagem do lúdico no processo de ensino aprendizagem nas aulas de Geografia, fazendo uma avaliação de como a ludicidade influencia e auxilia os professores na prática da sala de aula assim como, os alunos aprendem de forma prazerosa através de atividades que estimulem a curiosidade e contribuam para uma aprendizagem significativa.

O interesse para realizar esta pesquisa surgiu a partir da leitura de alguns trabalhos relacionados ao uso do lúdico na prática docente, assim como a realização de algumas atividades lúdicas com turmas do 6º e 7º ano do ensino fundamental II. A partir dessa experiência, percebi que através da ludicidade os alunos compreendem com mais facilidade os conteúdos, ao mesmo tempo em que a realização de atividades que envolvem o lúdico, chama a atenção dos alunos que até então achavam as aulas “chatas” ou “desinteressantes” como percebi na fala dos mesmos.

Para muitos professores, os métodos tradicionais de aula são mais eficazes e para eles, “brincar” na sala de aula pode não ser proveitoso, tendo em vista que, as crianças podem não participarem dessas atividades. É preciso que o professor utilize a ludicidade como um recurso que vai complementar as aulas, pois, muitas vezes o conteúdo abordado no livro didático faz com que o aluno “decore” para a prova, mas, não compreenda o assunto.

O objetivo deste trabalho é estimular os professores de Geografia a inserir as atividades lúdicas em suas aulas, ao mesmo tempo em que os alunos possam aprender de forma divertida, através de atividades que incentivem os mesmos a serem mais criativos, trabalhem em grupo, e desenvolver suas habilidades cognitivas. A ludicidade faz parte do mundo da criança, e a inserção dessa prática no currículo escolar das séries iniciais do ensino fundamental II pode ser uma excelente ferramenta do processo de ensino e aprendizagem.

Para Piaget (1964, p.156) “[...] os jogos e as atividades lúdicas tornam-se significativas à medida que a criança se desenvolve, com a livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstituir reinventar as coisas, que já exige uma adaptação mais completa.” Nesta perspectiva, as atividades lúdicas possibilitam o aprendizado de maneira divertida e que convida o alunado a participar individualmente ou em grupos de exercícios que estimulem a imaginação e faça com que eles se sintam atraídos pelo assunto que o professor está abordando. O lúdico pode ser desenvolvido na sala de aula ou fora dela, com atividades que incluem músicas, poemas, jogos, desenho, pintura, produção de maquetes, entre outras.

Portanto, é importante pesquisar e desenvolver novos recursos que venham a facilitar o trabalho do professor no dia a dia, e as atividades lúdicas são excelentes ferramentas para trabalhar os conteúdos nas aulas de Geografia, tendo em vista que muitos professores buscam novas metodologias para suas aulas. As práticas lúdicas proporcionam entusiasmo para aqueles que estão envolvidos no aprendizado, fazendo com que os alunos utilizem imaginação e criatividade, assimilando de maneira mais dinâmica.

A metodologia desenvolvida neste trabalho foi de natureza dialética, onde a pesquisa foi fundamentada a partir da observação de campo e dia a dia nas escolas, ou seja, experiência de vida. A abordagem foi de natureza qualitativa, pois, visa analisar dados que não podem ser mensurados numericamente.

Este trabalho está organizado em 3 capítulos: O primeiro capítulo discorre do conceito de ludicidade e sua relação com o desenvolvimento da criança com ênfase nas aulas de Geografia. O segundo capítulo aborda as teorias de Jean Piaget e Vygotsky e suas respectivas contribuições sobre as fases do desenvolvimento cognitivo da criança, pois, é importante para o professor compreender cada fase de desenvolvimento infantil, e a partir daí é possível verificar qual atividade lúdica pode ser desenvolvida mediante a fase em que a criança se encontra. No terceiro capítulo, está relatado a prática do lúdico nas aulas de Geografia como recurso facilitador do aprendizado, e quais os impactos dessas atividades na vida escolar dos alunos.

A partir deste trabalho, espero que a temática da ludicidade seja utilizada por professores de diversas áreas de conhecimento, e que no futuro possa fazer parte do currículo escolar contribuindo para a mediação dos saberes.

O CONCEITO DE LUDICIDADE E SUA APLICABILIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA

A palavra lúdico tem origem na palavra latina “ludus” que significa “jogo”. Se levar em consideração apenas a origem da palavra, o termo se refere apenas ao jogar como brincar. No entanto, de acordo com o dicionário online Michaelis, na perspectiva pedagógica lúdico significa “Relativo a brincadeiras e divertimentos, como instrumento educativo”, ou seja, é possível utilizar a ludicidade como recurso de aprendizagem, tendo em vista que a criança se sentirá atraída a participar da atividade ao mesmo tempo que se diverte aprendendo algo novo. Por sua vez, Santos (1997) descreve o conceito de lúdico com as seguintes palavras:

A palavra lúdico vem do latim ludus e significa brincar. Neste brincar estão incluídos jogos, brinquedos e divertimentos e é relativo também à conduta daquele que joga e se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão do mundo (SANTOS, 1997, p.9).

A ludicidade é um instrumento prático que estimula o desenvolvimento da criança, podendo ser utilizado em qualquer etapa da formação infantil. Ao utilizar atividades lúdicas durante as aulas, o professor estimula o aluno a pensar, tornando-se fundamental para o desenvolvimento físico e cognitivo, desvelando a partir dos desafios superar medos e traumas que podem atrapalhar no processo de ensino-aprendizagem.

Levando em consideração que a ludicidade auxilia no desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor da criança, a escola tem o papel de incentivar o uso dessas atividades, e buscar oferecer aos seus alunos espaços para que essas práticas sejam exploradas, sem tantas proibições, permitindo aos alunos o uso da criatividade.

Diante do artigo de Santana, Cruz e Santos (2014), vale ressaltar que o lúdico exige do educando espaço, tempo, lugar, habilidades e implementação de regras na construção desse conhecimento. Ainda assim, o ensino de Geografia dentro de uma proposta pedagógica, torna-se imprescindível nesse processo, potencializando e estimulando o desenvolvimento de atividades escolares através dos jogos, brincadeiras, músicas, danças, poemas, desenhos, dentre outros recursos.

Ainda de acordo com os autores citados, é fundamental evidenciar que a utilização do lúdico não é meramente brincar por brincar, não deve ser utilizado apenas para entreter, porém, mostrar que através dessa brincadeira pode-se adquirir conhecimentos seja de

maneira coletiva ou individual. Sendo assim, a escola deve ser substancial no conhecimento de quais as interpelações do brincar devem ser utilizadas, tendo em vista que todo o acontecer escolar deve ocorrer de uma forma racional, numa perspectiva de melhoramento na relação entre escola, professores e alunos.

O professor que deseja estimular a participação dos alunos e promover mudanças no ensino, pode encontrar na ludicidade uma importante ferramenta que proporcione mudanças e traga significados ao Ensino de Geografia, e, conseqüentemente da realidade, desta maneira pode contribuir para melhores resultados no desempenho escolar, e estimular os alunos a participarem das aulas da disciplina. Por este ângulo, é a partir dessa discussão pedagógica que se estimula e oportuniza melhor o desenvolvimento das práticas de ensino nos ambientes escolares dando ênfase ao ensino de Geografia.

Tornar a aula mais atrativa é um dos objetivos de se utilizar a ludicidade, com jogos e brincadeiras que estimulem o aluno no dia a dia, pois, é justamente nessa convivência que os mesmos acham a disciplina muitas vezes chatas ou cansativas. E, sair da “mesmice” é uma maneira de tornar a ciência geográfica agradável de se estudar, aproximando assim, a Geografia e o aluno.

Várias escolas enfrentam grandes problemas quanto ao que desrespeita a educação, e fazer o diferencial é substancial nesse momento delicado em que encontra as mesmas. O desenvolvimento do trabalho lúdico nas aulas de Geografia irá oportunizar um aperfeiçoamento na educação que irá induzir futuramente outros profissionais a reavaliar suas metodologias no campo profissional.

O ser professor nos dias atuais, requer um pouco mais do que é ensinado dentro das universidades e faculdades espalhadas pelo país. Com o professor da ciência geográfica não é diferente, sendo assim, é preciso buscar conhecimentos que vão além dos cursos de formação à docência, para isso, a utilização de jogos e brincadeiras passa a ser uma ferramenta essencial no campo da relação ensino-aprendizagem. Com essa importância que o lúdico possui especificamente nas aulas de Geografia, os autores Pinheiro, Santos e Filho (2013) descrevem a amplitude de sua aplicabilidade acerca da ciência geográfica nas aulas da disciplina da seguinte maneira:

A Geografia é uma das disciplinas curriculares com maior potência de aplicação dos jogos e brincadeiras nas atividades de articulação entre os conteúdos escolares e a vida cotidiana dos alunos, pois ela se propõe a trabalhar o espaço de convívio imediato, abordando os aspectos físicos, econômicos e sociais (PINHEIRO; SANTOS; FILHO, 2013, p.05).

Os autores reforçam mais ainda a aplicabilidade desse ensino quando afirmam que “brincando e jogando, o educando direciona os esquemas mentais dos alunos para a

realidade que os cerca, encaminhando-o para a compreensão e assimilação das questões analisadas pela Geografia”. (2013, p.05). A seguir, os autores citam a importância de inserir no contexto escolar “Como resultado, tais esquemas de ações, fundamentados necessariamente nas atividades lúdicas e inseridas no contexto do cotidiano escolar, concorrem, sobremaneira, para a expressão, a assimilação e as ações conscientes do processo de construção da 14 realidade”. (2013, p.06). Ressaltando que algumas inovações são importantes para melhorar a compreensão sobre Geografia, o esquema a baixo, representado na figura 1, mostra o desenvolvimento da atividade lúdica até a aprimorarão do conhecimento geográfico.

Figura 1: Esquema do desenvolvimento da atividade lúdica



Fonte: Rafaela Silva (2019).

A figura 1, sobre o esquema do desenvolvimento da atividade lúdica, realça a relevância dessa metodologia ser abordada dentro da disciplina de Geografia. Partindo do pressuposto da importância de se aplicar essa metodologia que tem como fundamentos a utilização de jogos, brincadeiras, entre outros, são métodos didáticos a serem utilizados para a produção do conhecimento, a atividade lúdica precisa de um mediador e de um sujeito que partiram do mesmo patamar contextual.

O professor sendo o mediador reflexivo dessa metodologia a ser abordada e o aluno como sujeito desse aprendizado. Ambos irão desenvolver um trabalho juntos, em um local que pode ser a escola, praça ou qualquer outro ambiente em que a aula possa ser intermediada, para chegar ao objetivo final, que é a produção do conhecimento em Geografia, tendo como propósito o desenvolvimento de um modo de pensar geográfico

A LUDICIDADE NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

A ludicidade faz parte da nossa vida desde a pré-história. Os primeiros humanos já utilizavam desenhos nas paredes para representar seu cotidiano, para realizar contagem do tempo, rituais de dança e cultura, entre outras atividades. Nos dias atuais, o lúdico pode ser usado como uma ferramenta muito eficaz no processo de ensino-aprendizagem, através de jogos, brincadeiras, gincanas em grupo ou atividades individuais, são várias as possibilidades que podem auxiliar no desenvolvimento e construção do conhecimento.

Para praticar o lúdico nas séries iniciais do ensino fundamental II, é necessário conhecer os alunos e as particularidades de cada um, sabendo que cada aluno possui uma dificuldade e uma facilidade diferente do outro, por isso a importância de conhecer os alunos e suas especificidades. Jean Piaget (1896-1980), em várias de suas obras discute teorias relacionadas aos aspectos cognitivos, afetivos, físico-motores, linguísticos, sociais e morais que são desenvolvidos nas crianças desde o seu nascimento. A partir da interação com o meio em que vive ela constrói o conhecimento com base no seu desenvolvimento, que está relacionado com a idade em que ela se encontra.

Hendler (2010), descreve em seu trabalho os estágios de desenvolvimento cognitivo de Piaget, que são divididos em quatro períodos distintos: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e o operatório-formal. Cada estágio, é caracterizado pelas aquisições que a criança adquire ao longo de seu desenvolvimento, sendo de fundamental importância que o professor conheça esses estágios, para que possa desenvolver as atividades lúdicas com os alunos. A seguir, serão apresentados todos esses estágios, embora o objetivo deste trabalho seja os alunos de ensino fundamental II, e os primeiros estágios não correspondem a idade escolar desses alunos, mas é importante conhecê-los para a melhor compreensão e análise do objeto de estudo.

Estágios do desenvolvimento infantil de Piaget. Período sensório-motor (0 a 2 anos). O período sensório-motor é caracterizado pela inexistência de pensamento e linguagem. Essa fase é importante para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, e suas realizações formam a base desse processo, onde a criança aprende mediante as suas ações que são controladas por informações sensoriais imediatas. O desenvolvimento físico é importante para a aquisição de novas habilidades como andar e sentar, e ao final deste período que ocorre por volta dos dois anos, a criança é capaz de reproduzir algumas palavras, através da imitação. Para Piaget (1964, p.17), “Ao acompanharmos, passo a passo, a formação da imitação durante os dois primeiros anos, somos impressionados, com efeito, pela atividade propriamente dita que ela manifesta”.

Este período se divide em seis estágios: exercícios reflexos, primeiros hábitos, reações circulares secundárias, coordenação dos esquemas secundários, estágio de reações circulares terciárias e interiorização dos esquemas.

O estágio exercícios reflexos que vai de 0 à 1 mês de vida, está relacionado com a observação do mundo através dos reflexos. Primeiros hábitos de 1 à 4 meses, as reações são centradas no corpo do bebê e surgem movimentos como levar o dedo à boca. Nas reações circulares secundárias, o bebê incorpora os elementos externos ao seu corpo e passa a buscar outros objetos ao seu entorno, ou seja, pegar os objetos. Essa fase vai de 4 até 9 meses aproximadamente. No estágio da coordenação dos esquemas secundários que acontece entre 9 e 12 meses, o bebê é capaz de buscar o objeto que ele deseja e até mesmo de remover outros que estejam impedindo-o de buscar o que ele almeja. No estágio das reações circulares terciárias, dos 12 aos 18 meses, o bebê já aprende a andar e facilita a busca por algo novo.

No último estágio do período sensório-motor, chamado de interiorização dos esquemas e que vai de 18 a 24 meses, embora a criança não tenha noção de tempo e espaço, ela começa a aprender e designar o que ela deseja e conhecer o mundo pelas suas ações.

Período pré-operatório (2 a 7 anos). O segundo estágio da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget é designado período pré-operatório e vai dos 2 aos 7 anos. Nessa fase, a criança inicia a vida escolar e conseqüentemente desenvolverá alguns aspectos importantes do pensamento. Esse período se subdivide em três: Função simbólica, que corresponde dos 2 aos 4 anos de idade; Organizações representativas, que vai dos 4 aos 5 anos; e Regulações representativas articuladas dos 5 aos 7 anos.

Na função simbólica, a criança constrói os conceitos através de experiências visuais concretas. Nesta fase, Piaget (1964, p. 351) afirma que:

A representação nasce, portanto, da união de “significantes” que permitem evocar os objetos ausentes com um jogo de significação que os une aos elementos presentes. Essa conexão específica entre “significantes” e “significados” constitui o próprio de uma função nova, a ultrapassar a atividade sensório-motora e que se pode chamar de maneira muito geral, de “função simbólica”.

Portanto, a concepção de tempo e espaço ainda não está formada na criança, mas a função simbólica é de fundamental importância para a constituição de tais concepções, pois, a criança é capaz de imaginar objetos que lhe são ausentes através do brinquedo. Na sala de aula, o professor pode explorar tal recurso, utilizando brinquedos em suas aulas, que estimulem a imaginação e a criatividade.

No estágio das organizações representativas, a criança começa a perguntar sobre os objetos que ela utiliza, é a chamada fase de descobertas onde se inicia o pedir, dar ordens, etc. Nesta fase, inicia o pensamento egocêntrico, ou seja, a criança só pensa em si mesma, sendo incapaz de compreender os outros por estar centrado em suas próprias ações.

Por fim, nas regulações representativas, o egocentrismo passa a ser verificado de maneira mais intensa. Surge nesta fase o que Piaget chamou de animismo e artificialismo. O animismo está relacionado a capacidade que a criança tem em dar vida a seres inanimados.

Na obra “A representação do mundo na criança” Piaget (1926, p.172), diz que “Elas não se perguntam nem se as coisas sabem o que fazem, nem sobre o que está vivo ou está morto, porque o animismo ainda não foi posto em dúvida em nenhum aspecto particular”. Portanto, nesta fase as crianças acreditam que os objetos possuem vida assim como os humanos pelas funções que eles exercem: a luz que acende, o fogo que apaga, a torneira que liga e desliga, e etc.

Por sua vez, o artificialismo está relacionado a capacidade da criança em atribuir a alguém a origem das coisas, como os adultos ensinam que “papai do céu” criou o mundo. Com o avanço da idade, a criança cria maturidade e passo a compreender o significado e origem das coisas, como veremos nos estágios a seguir.

Período operatório concreto (7 a 12 anos). Nesta fase, a criança está concluindo o ensino fundamental I (por volta dos 10 anos) e iniciando o fundamental II, que é o principal objeto desta pesquisa. Nesta fase, ocorre o desenvolvimento do pensamento lógico onde Hendler (2010, p. 13) analisou que nesta fase “A criança já consegue demonstrar a capacidade para a seriação e a classificação. O lúdico precisa contemplar atividades que desenvolvam essas capacidades”. A partir desta fala, podemos compreender que, estimular a criatividade dos alunos nesta fase com práticas lúdicas pode ser uma excelente ferramenta metodológica, tendo em vista que, o desenvolvimento da lógica na mente da criança pode ser associado com o mundo real, fazendo com a aprendizagem se torne significativa mediante a vivência.

Período operatório formal (12 anos em diante). Neste último estágio do desenvolvimento infantil de Piaget, a criança já adquiriu ao longo de sua vida diversas capacidades, que de agora em diante serão aprimoradas. A prática de atividades lúdicas nesta fase, podem ser realizadas preferencialmente em grupos, pois, a partir de agora a criança desenvolve as relações de cooperação e o pensar de maneira lógica, levando esse aprendizado para a vida adulta.

Portanto, é importante que o professor conheça seus alunos e entenda as fases do desenvolvimento que cada um se encontra, podendo desta maneira utilizar recursos

pedagógicos que incentivem e despertem a curiosidade para o aprendizado. A partir da análise e compreensão das fases do desenvolvimento infantil de Jean Piaget, é possível compreender melhor o comportamento das crianças nas aulas, introduzindo as atividades lúdicas apropriadas para cada turma. Para o objeto de estudo deste trabalho, o período operatório concreto e operatório formal, são os mais importantes por ser a idade das crianças do 6º e 7º ano do ensino fundamental II.

O desenvolvimento infantil segundo Vygotsky. As ideias e teorias de Lev Vygotsky (1896-1934), sobre educação e psicologia, trazem alguns contrapontos entre ele e Piaget. Oliveira (1998) em sua obra “Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico”, traz uma abordagem sobre a vida e principais teorias de Vygotsky. De acordo com tais teorias, antes do surgimento do pensamento e da linguagem na criança, existe uma fase denominada pré-verbal onde a mesma realiza algumas atividades sem a mediação da linguagem. Esta fase pode ser comparada ao período sensório-motor de Piaget, onde a ação da criança é realizada através de sensações e movimentos, sem representação simbólica.

As ideias de Vygotsky trazem algumas relações com a ludicidade e o aprendizado significativo. Para ele, o desenvolvimento humano acontece mediante a interação do ser humano com o meio em que vive, influenciando assim nas suas atitudes futuras. Ainda de acordo com seus pensamentos, Vygotsky acreditava que o indivíduo absorve as informações das pessoas com a qual convive, e essas informações sempre possuem um significado social e histórico de acordo como as individualidades e interpretações de cada um.

O desenvolvimento humano e o aprendizado são temas centrais nos trabalhos de Vygotsky. Além da preocupação com o desenvolvimento, ele enfatiza a importância nos processos de aprendizagem. De acordo com Oliveira (1998, p. 56) “...é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam.” Neste sentido, podemos ver que um indivíduo que convive em um grupo social isolado e que não sabe ler ou escrever, por exemplo, este nunca será alfabetizado.

Se tomarmos como base essa teoria de Vygotsky, as atividades lúdicas podem ser bem utilizadas nas aulas de Geografia através dos trabalhos em grupo, pois, os alunos são capazes de aprenderem uns com os outros. Neste sentido, o autor compreende que a evolução da criança não ocorre de forma individual ou independente, apenas pelo nível de desenvolvimento real, mas, pelo seu nível de desenvolvimento potencial. O que o autor chama de nível de desenvolvimento real está relacionado com tudo que a criança já aprendeu ao longo do seu desenvolvimento como destaca Oliveira (1998, p. 59): “As funções psicológicas que fazem parte do nível de desenvolvimento real da criança em

determinado momento de sua vida são aquelas já bem estabelecidas naquele momento”. Já o nível de desenvolvimento potencial, é aquele onde a criança desenvolve sua aprendizagem com ajuda e colaboração de outra pessoa, sendo outra criança ou um adulto.

A partir do desenvolvimento desses dois níveis, real e potencial, Vygotsky definiu o conceito de zona de desenvolvimento proximal que representa a distância entre um e outro. Ou seja, uma determinada atividade que a criança realiza com ajuda, mas com a maturidade aprende a fazer sozinha. Esses conceitos, trazem uma reflexão no que diz respeito as práticas educativas, pois, os professores exercem um papel fundamental em estimular o que a criança ainda não aprendeu e está próximo de sua zona de desenvolvimento proximal.

Vygotsky também aborda um domínio muito importante no desenvolvimento infantil: o brincar. As brincadeiras estão presentes no dia a dia das crianças e fazem parte do processo de desenvolvimento, sendo o objeto brincar um importante instrumento. Vale salientar que, a criança possui a capacidade de brincar de “faz-de-conta”, como brincar de casinha, brincar de escolinha, ou seja, imaginar diversas situações em sua brincadeira. Além da situação imaginária, toda brincadeira deve ter regras a serem seguidas, e tais regras fazem com que as crianças se comportem de determinadas maneiras muitas vezes avançadas a sua idade. Por exemplo, ao brincar de ônibus e exercer o papel de motorista, a criança vai se comportar de maneira semelhante a um motorista, seguindo as regras da brincadeira.

Ao promover atividades lúdicas o professor favorece o envolvimento dos alunos a participar das aulas, que muitas vezes se sentem desestimulados por não compreenderem o conteúdo, e uma atividade prática pode despertar o interesse tanto nos assuntos como na formação e desenvolvimento do indivíduo. Como destacou Oliveira (1998, p. 67): “Sendo assim, a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica”.

A APLICAÇÃO DE ATIVIDADES LÚDICAS NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Nos dias atuais, mediante as dificuldades enfrentadas pelos professores de Geografia para fazer com que os alunos despertem o interesse nas aulas, torna-se um desafio inovar com recursos que estimulem a atenção e criatividade. Muitos fatores ocasionam problemas no sistema educacional, e embora esteja sendo abordado neste trabalho as aulas de Geografia, de modo geral, professores de diversas áreas do conhecimento enfrentam

dificuldades em suas aulas, o que acaba acarretando falta de interesse por parte dos alunos e conseqüentemente baixo rendimento das aulas. Nesse pressuposto, de acordo com Duarte *et al.* (2014, p.2):

Diante da configuração atual da sociedade, ocasionadas por diversas mudanças espaço-temporais e epistemológicas, caracterizadas especialmente pelos processos de globalização com a modernização nos meios de comunicação e a conseqüente expansão da tecnologia, torna-se evidente novas perspectivas metodológicas para o ensino de geografia, a fim de se ter uma melhor qualidade da educação e, que a mesma se adeque as novas exigências da sociedade.

É papel do professor buscar novas metodologias que proporcionem melhoras no ensino-aprendizagem, rompendo as barreiras do modelo tradicional de ensino que se limita as linguagens verbal e escrita. Neste contexto, as atividades lúdicas podem contribuir significativamente no aprendizado e desenvolvimento do aluno, assim como, poderá melhorar de uma forma geral a qualidade do ensino. Nesta perspectiva, Pinheiro, Santos e Filho (2013) afirmam que:

Nessas condições é possível perceber a relevância da utilização dos jogos e brincadeiras no cotidiano escolar, de tal sorte que a relação entre o ensino e a aprendizagem venha a se tornar mais atrativa e, do mesmo modo, favoreça o maior aproveitamento das aulas de Geografia, visto que em algumas pesquisas já realizadas, essa disciplina é descrita por grande parcela dos discentes como uma “chata” ou “enfadonha”. (p.5).

A Geografia é uma disciplina que discute problemas ambientais, sociais, econômicos, políticos, entre outros. Por esse motivo, ela proporciona uma variedade de opções de atividades lúdicas que podem ser aplicadas, como jogos, músicas, poemas, atividades de colagem, pintura, construção de maquetes, entre outros. Ou seja, são várias opções que podem ser aplicadas para diversos conteúdos da ciência geográfica, auxiliando o professor nas aulas, e promovendo no aluno a reflexão através da criatividade, sempre relacionando com a realidade cotidiana do aluno.

O papel da Geografia é principalmente estimular a reflexão e compreensão do espaço geográfico, o lúdico deve ser pensado como proposta de atividade que estimule essa reflexão, possibilitando o desenvolvimento de várias capacidades dos alunos através do aprender brincando. Neste caso, essas atividades irão estimular a habilidade para entender os fenômenos sócio espaciais da Geografia e sua relação com o espaço de vivência do aluno, que muitas vezes não é compreendida em aulas teóricas, é um conhecimento que vai ser moldado e construído através de diversas atividades ao logo das aulas. De acordo com Santana, Cruz e Santos (2014, p.5):

Neste caso, a interação entre o mundo vivido (cotidiano) e o conhecimento geográfico (científico) se dará através das atividades lúdicas. Por ser muito amplo o conhecimento geográfico propicia a utilização de diversos jogos em sala de aula, sejam eles jogos de mercados, jogos geopolíticos ou bingo geográfico. Além dessas questões, o lúdico mobiliza o aluno fazendo com que o mesmo desenvolva habilidades e valores necessários para a construção de saberes que colaboram intensamente na sua formação e seu papel de destaque na sociedade.

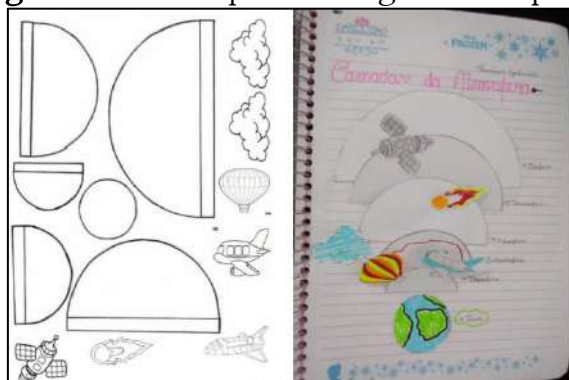
É importante que o professor use a criatividade quando estiver desenvolvendo as atividades lúdicas, pensando sempre em meios que estimulem a curiosidade dos alunos e que possua essa relação com o cotidiano e desperte o interesse deles a participarem. Existem muitas possibilidades de atividades que servem para enriquecer as aulas de Geografia, cabe ao professor buscar tais recursos a fim de melhorar suas aulas e obter resultados positivos na construção do conhecimento dos alunos ao longo da vida escolar.

A partir da teoria abordada neste trabalho, realizei a aplicação de atividades lúdicas com alunos do 6º e 7º ano do ensino fundamental II em uma escola de rede privada, ao qual estou lecionando, localizada no bairro de Casa Amarela, Recife-PE. A faixa etária dos alunos destas turmas é entre 11 e 13 anos de idade, onde de acordo com as teorias de Piaget e Vygotsky descritas no capítulo 2 deste trabalho, nesta fase as crianças estão construindo o pensamento lógico e que será levado para a vida adulta.

As atividades foram realizadas entre outubro e novembro de 2019 e as temáticas escolhidas para a prática lúdica foram de acordo com o conteúdo que estava sendo abordado nas aulas. Durante a realização das atividades lúdicas no ensino de Geografia, foi observado que grande parte dos alunos demonstraram mais interesse e melhor aproveitamento escolar, mostrando que as atividades lúdicas podem ser um ótimo recurso metodológico e de aprendizagem.

No 6º ano, a atividade realizada no dia 24 de outubro de 2019, o assunto foi as camadas da atmosfera. Inicialmente foi realizada a aula teórica, onde os alunos ficaram sentados em filas observando a explicação no quadro, assim como realizando as atividades propostas do livro didático. A atividade lúdica proposta foi a elaboração de uma maquete 3d, com as 5 camadas da atmosfera e seus elementos, onde os alunos receberam uma folha com os moldes para recortar e colar como podemos observar nas imagens a seguir:

Figuras 2: Modelo para montagem de maquete.



Fonte: Rafaela Silva, 2019.

A figura 2 mostra o modelo que cada aluno recebeu para realização de atividade. O aluno realizou a colagem e os respectivos elementos presentes em cada camada da atmosfera. Vale salientar que, nas aulas teóricas já havia sido abordado este conteúdo, e a atividade lúdica proposta proporcionou aos educandos de maneira divertida, a aprendizagem significativa. De acordo com Freitas e Salvi (2006, p.3) “Uma informação é aprendida de forma significativa, quando se relaciona as outras ideias, conceitos ou proposições relevantes e inclusivos que estejam claros e disponíveis na mente do aprendiz”.

Para realizar esta atividade, os alunos ficaram sentados em círculo, possibilitando uma interação melhor entre aluno-professor e aluno-aluno. Cada um realizou a sua atividade no caderno, mas, interagindo uns com outros puderam desenvolver a atividade de maneira mais divertida e prazerosa.

Figura 3: Alunos do 6º ano em círculo realizando atividade.



Fonte: Rafaela Silva (2019)

Figura 4: Alunos do 6º ano realizando atividade.



Fonte: Rafaela Silva, 2019.

O uso da criatividade é importante para a realização de atividades lúdicas nas aulas de Geografia, tendo em vista que, o professor é o mediador dos alunos acompanhando todo o processo e possibilitando no educando a motivação para a realização do trabalho. Segundo Pinheiro, Santos e Filho (2013) apud Almeida (1998, p. 123), “o bom êxito de toda atividade lúdico-pedagógica depende exclusivamente do bom preparo e liderança do professor”. A partir deste pensamento, mediante a organização e planejamento das aulas utilizando a ludicidade no ensino de Geografia, pode ser uma excelente ferramenta metodológica para desenvolver capacidades e habilidades dos alunos.

Com os alunos do 7º ano, foi realizada uma atividade no dia 7 de novembro de 2019, relacionada as regiões brasileiras, conteúdo que já estava sendo abordado nas aulas desde o início do segundo semestre. A proposta do lúdico nesta turma, foi a construção de um painel com informações sobre as 5 regiões do Brasil. A turma foi dividida em 5 grupos, onde cada um ficou responsável por uma região e trouxe as informações para serem inseridas no painel, como podemos observar nas imagens a seguir:

Figura 5: Alunos do 7º ano realizando a montagem do painel: as regiões brasileiras. Nesta atividade cada representante de um grupo realizou a colagem de sua respectiva região.



Fonte: Rafaela Silva (2019).

Figura 6: Alunos do 7º ano concluindo a realização da confecção do painel.



Fonte: Rafaela Silva (2019).

Após a realização da colagem do mapa de cada região, o líder de cada equipe inseriu as informações de sua respectiva região. As informações inseridas foram retiradas do livro didático e de sites da internet, sendo a pesquisa realizada em aulas anteriores. Posteriormente a montagem do painel, todos os alunos sentados ao entorno do trabalho compartilharam as informações pesquisadas uns com os outros, proporcionando assim a interação e aprendizagem significativa.

Para concluir a atividade, foi realizado um *QUIZ* (Apêndice C) com as informações que os alunos inseriram no painel, a fim de promover uma atividade dinâmica e interativa entre eles, ao mesmo tempo em que proporcionou aprendizado. A ideia nesta proposta, foi avaliar se a partir da atividade lúdica os alunos compreenderam conceitos e fenômenos espaciais que foram construídos ao longo do processo educativo, através da construção do conhecimento geográfico.

A partir do desenvolvimento dessas atividades com os alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental II, é interessante destacar que tais atividades despertaram o interesse pelo conteúdo da Ciência Geográfica mediante o aprender-brincando. Sabe-se que a educação provém de vários procedimentos metodológicos que foram desenvolvidos ao longo dos anos por diversos autores, porém não existe estratégia de ensino pronta pois, tais metodologias podem e devem ser adaptadas a realidade de cada turma de alunos. Desta maneira, podemos compreender que o lúdico não é brincar por brincar, mas que a partir de brincadeiras pode-se construir o conhecimento, seja individual ou coletivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento deste trabalho e mediante as observações em sala de aula, foi possível verificar que os alunos em muitas situações se sentem desmotivados nas aulas de Geografia, relatando ser uma disciplina “chata” e que os assuntos não são

interessantes. As atividades lúdicas neste caso, podem proporcionar maior interação e aproximação com a realidade vivenciada, através de jogos e brincadeiras que despertem o interesse desses alunos a participarem das aulas.

A análise das fases do desenvolvimento infantil abordadas no segundo capítulo deste trabalho, foi possível compreender como as crianças desenvolvem seus pensamentos de mundo e constroem o conhecimento ao longo da vida pessoal e escolar. Mediante a aplicação de atividades lúdicas, que podem ser realizadas dentro da sala de aula ou fora dela, o professor de Geografia torna-se o mediador dessa aprendizagem, despertando nos educandos o interesse pela disciplina a partir do aprender-brincando.

A partir do levantamento bibliográfico realizado, foi possível perceber que muitos autores da Geografia e da Educação já vem discutindo os impactos e maneiras de utilizar a ludicidade no ensino. As práticas realizadas neste trabalho são apenas exemplos de como utilizar a ludicidade nas aulas e estimular os alunos a participarem, podendo ser utilizadas diversas outras atividades, assim como, a adaptação das atividades citadas para a realidade de cada turma ao qual o professor deseja utilizar a ludicidade.

Portanto, concluo que as atividades lúdicas são uma excelente ferramenta didática para o ensino de Geografia, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade crítica e criativa, ao mesmo tempo em que desperta a curiosidade pelo conhecimento e o trabalho em grupo. A finalidade deste trabalho foi mostrar aos professores que as inovações nos modelos tradicionais de ensino podem ser utilizadas nas aulas e proporcionar excelentes resultados, lembrando que as atividades lúdicas são instrumentos neste processo educativo e não o processo por si só, e servem para melhorar a prática educacional contribuindo para a formação dos educandos como cidadãos.

REFERÊNCIAS

DUARTE, G. F.; SOUSA, J. R. G. de; SILVA, A. L. M.; LACERDA, F. C. S. A contribuição da música na construção do saber geográfico, Vitória. **Anais VII Congresso Brasileiro de Geógrafos**, 2014. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA17_ID815_11082019154707.pdf. Acesso em: 01 nov. 2022.

FREITAS, E. S.; SALVI, R. F. **A ludicidade e a aprendizagem significativa voltada para o ensino de geografia**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/89-4.pdf>. Acesso em: 05 out. 2022.

HENDLER, V. B. **O lúdico nas primeiras séries do ensino fundamental**. Trabalho de conclusão de curso-FACED-UFRGS. Três Cachoeiras (2010). Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/142848/000993665.pdf?sequenc>. Acesso em 12 out. 2022.

OLIVEIRA, M. K. O. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico.** Editora Scipione, 1998.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro, RJ: LTC- Livros técnicos e científicos Editora S.A, 1964.

_____. **A representação do mundo na criança.** Rio de Janeiro, RJ. Editora Record.1926.

PINHEIRO, I. A.; SANTOS, V. S.; FILHO, F. G. R. BRINCAR DE GEOGRAFIA: O lúdico no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Equador** (UFPI), Vol.2, Nº 2. p. 25-41 (julho-dezembro,2013) Disponível em: <http://www.ojs.ufpi.br/index.php/equador/article/viewFile/1451/1159>. Acesso: 15 set. 2022.

SANTANA, V. R.; CRUZ, H.; SANTOS, M. B. C. A importância de aprender brincando: Uma proposta pedagógica no ensino de Geografia. **XV Encontro de Geografia da UESC: Análise espacial, teórica e prática no saber geográfico.** 2014 -Ilhéus- BA. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/xvencontrodegeografia/arquivos/artigo8-valdirrs.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

SANTOS, S, M. P. dos. (org). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos.** Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

A LITERATURA DE CORDEL COMO INSTRUMENTO PARA A COMPREENSÃO DOS CONCEITOS DE LUGAR E PAISAGEM ATRAVÉS DA ABORDAGEM DA GEOGRAFIA

Renata Costa Gomes

Graduada em Licenciatura em Geografia - UPE, Campus Mata Norte.
renatacg.2011@hotmail.com

Marcus Vinícius dos Santos Silva

Graduado em Licenciatura em Geografia - UPE, Campus Mata Norte.
Mestrando em Educação - PPGEduc, UFPE.
marcus.santossilva@upe.br

INTRODUÇÃO

É sabido que o ensino de Geografia é um forte aliado para que os educandos compreendam as transformações no espaço geográfico. Contudo, é importante ressaltar que o ensino do componente curricular em discussão tem como propósito a formação de sujeitos críticos que reconheçam e compreendam a dimensão social para a respectiva apropriação espacial. Tal assimilação se dá através da compreensão dos conceitos geográficos e das vivências no espaço.

Ainda é muito comum observar métodos tradicionalistas sendo aplicados em sala de aula pautados pelos postulados da escola positivista, ou seja, fortemente marcado pela descrição e memorização do conteúdo, fazendo com que a ciência geográfica se torne, muitas vezes, vista como cansativa, sem utilidade prática. Tais práticas acabam favorecendo a dicotomia ser humano versus natureza; e diante de um espaço geográfico extremamente mutável, acaba não contribuindo de forma efetiva para a leitura e a interpretação dos fenômenos inerentes a este espaço, o que leva muitos educandos a não construírem afeição com esta disciplina.

Diante do contexto exposto, a referida pesquisa tem por objetivo romper com o tradicionalismo ainda observado em sala de aula, ou seja, utilizando como subsídio de inovação, a literatura de cordel para compreensão de forma interativa sobre conceitos de lugar e paisagem.

Vale ressaltar que tal pesquisa é de caráter teórico, opção realizada especialmente, em decorrência da pandemia. A escolha do tema se deu durante o estágio I e II onde foi observado nas turmas do ensino fundamental II que alguns discentes não compreendiam porque estudavam Geografia e qual a importância do mesmo, também foi observado que

alguns educandos desconheciam e/ou não compreendiam as categorias de análises do componente curricular em questão.

Dessa forma, surge a inquietude de investigar como o ensino de Geografia estava sendo ministrado nessas séries e quais suportes didáticos e metodológicos o professor/a regente utilizava como base para ministrar suas aulas. Para a desenvoltura desta pesquisa foi necessário realizar levantamentos bibliográficos e posteriormente uma revisão bibliográfica que permitiu refletir sobre os desafios de ensinar Geografia na contemporaneidade, a importância de metodologias no ensino da disciplina e a evolução dos conceitos de Paisagem e lugar nas escolas do pensamento geográfico.

Ainda na metodologia foi realizada uma análise documental sobre a Base Comum Curricular, anos finais. A partir do eixo temático o sujeito e seu lugar no mundo e de como é proposto o ensino dos conceitos mencionados acima. Paralelo a isso, houve um levantamento bibliográfico, descrevendo as características da literatura de cordel e como o professor de Geografia pode utilizar o Cordel como ferramenta metodológica em suas aulas. Por fim, houve a criação de uma cartilha direcionada a docentes dos anos finais onde foram selecionados três cordéis e articulados a ele sugestões de atividades para docentes utilizarem em sua sala de aula.

Através dessa pesquisa, almejou-se mostrar que quando articulada a Geografia a literatura de cordel, estaremos contribuindo para uma reflexão que visa valorizar o ensino desta disciplina, no sentido de desconstruir concepções e práticas didático-metodológicas, que não correspondam ao ensino prazeroso de Geografia.

Tal articulação é indispensável pois, na Geografia, os conceitos de lugar e paisagem assumem o papel de categorias de análise. Estando eles interligados, a compreensão de um, só se dá por meio da análise do outro, dessa mesma forma suas construções não podem ocorrer de forma isolada.

OS DESAFIOS DE ENSINAR GEOGRAFIA NA CONTEMPORANEIDADE

Muito tem se debatido que a prática da educação geográfica deve promover uma compreensão das mudanças do espaço. Assim, a partir dessa vivência no espaço, confirma-se a importância do ensino de Geografia para a formação de sujeitos que reconheçam os aspectos sociais e sua participação na apropriação do espaço, que é construída a partir da assimilação de conceitos geográficos.

No entanto, as aulas de Geografia ainda são fortemente influenciadas por práticas tradicionalistas, que se baseiam no positivismo, e muitas vezes se concentram apenas na memorização e descrição da Geografia.

Ao vincular os ensinamentos da Geografia à formação de uma sociedade com indivíduos de pensamento crítico, automaticamente nos concentramos na educação emancipadora. Assim, orientar os alunos para uma reflexão do espaço em que vivem dá-lhes a oportunidade de vivenciar a própria história e, portanto, o protagonismo da própria sociedade. Como Cavalcanti (2002, p. 11) aponta:

O pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos ao conhecer o mundo em que vive desde a escala local à regional, nacional e mundial. O conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social, à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais.

Desta forma, entendemos que pensar geograficamente ajuda o aluno a entender melhor o mundo em que vive, proporcionando um entendimento do geoespacial e sua interpretação. No ensino é de extrema importância pensar os fatores que impulsionam a criação de conhecimentos significativos por meio de estratégias e metodologias que agregam subsídios para a resolução de problemas.

Portanto, é necessário pensar em estratégias e metodologias que agreguem subsídios de como lidar com os conteúdos pouco contextualizados, atribuindo-lhes novas formas de interpretação. Segundo Straforini (2008, p. 44), podem ser entendidas como "sistemáticas, desiguais e integradas", entendimento sustentado pelo pensamento de Cavalcanti (2002, p. 33):

No mundo contemporâneo há uma complexificação do espaço que se tornou global. O espaço vivenciado hoje é fluido, é formado por redes com limites indefinidos e/ou dinâmicos extrapola o lugar de convívio imediato. É, também, um espaço extremamente segregado, onde cresce a cada dia o número de excluídos, de violentados, de desempregados, de sem terras, de sem tetos.

A escola é de grande importância na construção e amadurecimento desse pensamento complexo e, por sua vez, tem a tarefa de expandir esse pensamento e, assim, gerar uma prática reflexiva para seus alunos. Cavalcanti (2002, p. 35) afirma que “cabe à escola processar esse conhecimento em suas salas, discutir, ampliar e mudar a qualidade das práticas dos alunos no sentido de uma prática reflexiva e crítica”.

Isso transforma o ambiente escolar em um espaço desafiador e exigente. Como muitas realidades e experiências convergem em sua dinâmica de trabalho, norteadas por uma proposta didática voltada para a construção do conhecimento, sua proposta didática tem um caráter formativo comprometido com o progresso do aluno.

Para muitos geógrafos e professores, o ensino desta disciplina se depara atualmente com o enorme problema de construir sua reflexão em um mundo globalizado, assim, Cavalcanti (2002, p. 33) aborda que:

No mundo contemporâneo há uma complexificação do espaço que se tornou global. O espaço vivenciado hoje é fluido, é formado por redes com limites indefinidos e/ou dinâmicos extrapola o lugar de convívio imediato. É, também, um espaço extremamente segregado, onde cresce a cada dia o número de excluídos, de violentados, de desempregados, de sem terras, de sem tetos.

Cavalcanti (2002, p. 35) também argumenta que “a escola deve estudar esse conhecimento em seu próprio espaço, argumentar, expandir, mudando assim a qualidade da prática dos alunos de acordo com o sentido da prática reflexiva e crítica”. A vida como espaço de expressão da experiência, contendo a ação, será a matéria-prima para o ensino.

Assim, vemos que o ambiente escolar é um espaço complexo e exigente, visto que muitas realidades e experiências convergem na dinâmica do seu trabalho de forma a nortear-se por uma proposta didática com o objetivo de acumular conhecimentos. O professor que assume o papel de mediador entre o sujeito e o objeto de conhecimento deve estar atento e zelar para que sua proposta de ensino seja construtiva, comprometida com o progresso do aluno.

Portanto, a Geografia permite que os alunos pensem sobre o espaço de maneiras importantes e entendam sua localização e por que permanecem como estão, permitindo assim que os alunos atuem de forma consciente no ambiente em que estão localizados. Portanto, a contribuição de se trabalhar com o cordel em sala de aula vai além da compreensão do conceito de Geografia envolve também uma constante discussão e valorização da cultura do nordeste brasileiro.

A IMPORTÂNCIA DO USO DE METODOLOGIAS DINÂMICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

É importante lembrar que a experiência no contexto da Geografia refere-se à percepção espacial vivenciada pelos alunos, especialmente as sensações e impressões espaciais que podem ser associadas às categorias de análise geográfica. No processo de ensino e aprendizagem, o professor será o principal responsável por dar os passos necessários para uma boa mediação educacional. Infelizmente, muitos professores, por falta de planejamento, se encontram em um estado de improvisação, deixando lacunas em suas ações didáticas e influenciando os resultados da aprendizagem.

Nesse sentido, é importante que o professor faça a distinção entre a natureza e a importância do conhecimento prévio do aluno, uma vez que a integração do que foi dito é necessária para a construção de uma frase didática coerente.

No ensino de Geografia, a prática de ler o mundo, onde o espaço e seus elementos constituintes adquirem sentido e significado, deve ser avaliada por educadores com diferentes objetos e esferas de aplicação, metodologicamente seguros e sensíveis. Neste

sentido Sales (2007, p. 157) aponta uma série de aspectos que devem ser observados na prática do ensino de Geografia para alcançar uma aprendizagem significativa.

No ensino de Geografia é fundamental identificar o que é realmente significativo para o estudante, o que vai auxiliá-lo a se situar no seu meio social, conhecendo e interpretando os fenômenos sociais, políticos e econômicos que regem a sociedade, [...]. É preciso ter clareza da realidade, e como isso reflete no nosso dia-a-dia como educadores na(s) nossa(s) escola(s).

Cavalcanti (2010, p. 47) vem afirmar a importância do ensino de Geografia, destacando a dimensão do protagonismo social e, apontando a construção da cidadania como elemento didático, na medida em que entende que:

O ensino de Geografia contribui para a formação da cidadania através da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades, valores que ampliam a capacidade de crianças e jovens compreenderem o mundo em que vivem e atuam, numa escola organizada como um espaço aberto e vivo de culturas.

Como outras disciplinas do currículo da educação básica geral, a Geografia buscou ampliar seu papel no processo de ensino e aprendizagem por meio da pesquisa e da discussão, modelou métodos e conteúdo, novos conteúdos, ao mesmo tempo em que promoveu novas atividades educacionais e pedagógicas.

Podemos mostrar que a abordagem espacial, objeto de estudo da Geografia, é o espaço de existência, expressão, forma e experiência; é neste espaço que se constrói o conhecimento da Geografia. Nesse sentido, Callai (1998, p. 56) chama a atenção para a relação intrínseca entre sujeito e espaço geográfico ao assumir que o aluno: “se percebe como participante do espaço. O tempo em que ele aprende, onde os fenômenos em que ocorrem, são o resultado da vida e do trabalho das pessoas e é parte integrante do processo de desenvolvimento”.

Entre as diferentes linguagens que podemos apontar no ensino da Geografia, a cartografia carrega consigo uma ampla gama de códigos e elementos simbólicos utilizados na representação e interpretação do espaço geográfico por meio de mapas, diagramas e planos, o que permite, entre outras coisas, o desenvolvimento de competências e habilidades da linguagem gráfica. Assim, a linguagem contida no material didático medeia a construção cognitiva (semântica) e, portanto, a representação (sentido), que no contexto do ensino de Geografia deve ser voltada para a análise da relação entre natureza e sociedade.

Assim, Pontuschka (2009, p. 219 220) afirma: “Quando o aluno aprofunda sua capacidade de analisar e compreender, torna-se relevante para ele desenvolver uma visão mais crítica do texto e pratique suas habilidades de se expressar, criando seu próprio texto”

Para além da cartografia e do texto, a fotografia, a música, o vídeo, as cordas, entre outros, constituem o conjunto de recursos didáticos que podem promover a aprendizagem de forma descontraída e dinâmica e envolver o aluno em função das situações com que se identifica. A transversalidade e a interdisciplinaridade devem ser enfatizadas, pois o uso de várias linguagens possibilita uma série de métodos que dialogam com diferentes áreas do conhecimento, como por exemplo a literatura de cordel.

NOTAS CONCEITUAIS INICIAIS ACERCA DA EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE LUGAR NA HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO

Em meados do século XIX o conceito de lugar começou a ganhar ênfase de uma forma mais detalhada. Vidal de La Blache e Sauer faziam uso do conceito de lugar associado ao de região (FERREIRA, 2000). Durante anos, as correntes da Geografia tentaram identificar o conceito de lugar com base na existência humana, sua experiência e sua perspectiva regional sobre o global. Dessa forma, almejava-se interpretar o conceito de lugar interligando-o ao mundo contemporâneo para a compreensão das relações sociais no espaço geográfico.

Para Tuan (1979), o lugar possui uma “individualidade” havendo um “sentido de lugar”, ou seja, um sentimento espacial demarcado por um grupo sobre o espaço a partir da experiência do pertencimento. O conceito de lugar foi utilizado de forma superficial e relacionado a região por La Blache e Sauer, todavia, foi na Geografia Humanista, a partir da década de 70, que ele foi reconhecido como um conceito estruturante (FERREIRA, 2000).

É possível identificar dois entendimentos principais ligado ao conceito de lugar, sendo considerados em dois de seus eixos epistemológicos, o da Geografia humanística, que considera lugar como produto experiência humana e a Geografia Radical ou dialética marxista, em que o lugar assume uma compreensão enquanto espaço singular. Para Tuan (1983, p. 83) “quando o espaço nos é inteiramente familiar, torna-se lugar”. Dessa forma, existe uma interação entre espaço e lugar onde ambos se conectam.

Por meio da abordagem dialética marxista o lugar é considerado único, resultado de características históricas e culturais importantes ao seu processo de formação, mas também pode estar relacionado com uma expressão de globalidade.

A origem desta percepção encontra-se intimamente relacionada ao processo de expansão do modo capitalista de produção que através de uma ampla rede de fluxos (de transportes, de informação e de mercadorias), que conseguiu incorporar progressivamente todos os pontos da superfície do planeta, inclusive aqueles considerados como remotos. (LEITE 1998, p. 15).

Dar-se a entender, então, que o lugar não se relaciona a atributos de localizações, mas a tipos de experiências e envolvimento com o mundo, a necessidade de raízes, de segurança.

EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE PAISAGEM

A paisagem é um conceito presente em vastas áreas do conhecimento, seja ele formal ou informal. Ora, tal conceito também é presente na linguagem comum em diversas áreas do conhecimento. Portanto, o conceito carrega um grande aparato do senso comum. Quando se fala em paisagem, é comum interligá-la a percepção sensorial, como por exemplo, a estética de uma paisagem de uma fotografia. A partir disso, é possível compreender os distintos elementos que a compõem, como por exemplo, a vegetação, o relevo ou até mesmo modificações antrópicas.

Mediante o processo de institucionalização da Geografia como ciência moderna, a paisagem ganhou sentido científico e rigor conceitual. Alexander Von Humboldt (1769-1859), considerado o pai da Geografia moderna, o qual se detinha aos estudos das relações do ser humano para com a natureza em uma visão holística, traçou caminhos para que sucessivamente o termo *landschaft* fosse praticado em pesquisas nos séculos XIX e XX.

Ainda na escola alemã, Siegfried Passarge (1867-1958) ganhou destaque no estudo de paisagem pois o mesmo se detinha aos estudos no território africano e assim, dedicou toda uma obra sobre o conceito de paisagem, fundando assim, uma ciência específica “ciência da paisagem” (BOLÓS, 1992).

Carl Troll (1899-1975) se detinha aos estudos das dinâmicas da paisagem como um objeto próprio para a Geografia que não poderia estar presente por nenhuma outra ciência. Para ele, a paisagem era natural (*naturlandschaft* ou paisagem cultural) (*kulturlandschaft*), sendo a última nomenclatura responsável por incluir a paisagem natural e humana.

Vale destacar que as escolas que contribuíram para o aprofundamento da compreensão conceitual de paisagem não se limitam a Alemanha e França, todavia, tais escolas ganham destaques devido ao pioneirismo da primeira e da importância histórica para a desenvoltura da Geografia brasileira.

Novais (1994), afirma que a Geografia como ciência moderna no Brasil tem seu surgimento na Fundação da Universidade de São Paulo, em 1934, onde uma missão francesa contribuiu para o desenvolvimento dos estudos das ciências sociais no Brasil, trazendo referências de estudos como por exemplo, Pierre Monbeig.

No Brasil as primeiras atividades de pesquisa geográfica de paisagem se faziam muito presentes nos estudos de Deffontaines que foi um dos primeiros a dar início a

abordagem de paisagem em seu trabalho “Regiões e paisagem no estado de São Paulo.

A BNCC E O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A Base Nacional Comum Curricular é baseada em competências gerais e específicas que estruturam parâmetros para serem desenvolvidos ao longo da trajetória escolar dos estudantes. Dessa forma, são estabelecidos eixos transversais entre diferentes áreas do conhecimento, constituindo, assim, um entendimento que envolve além da ciência geográfica, proporcionando-o assim, um entendimento mais complexo, envolvendo diferentes elementos de diferentes áreas, relacionando as ciências humanas com outras.

O Ensino da Geografia é essencial para estabelecer pontos indissociáveis entre os fenômenos (físicos e humanos) e a análise crítica sobre eles. Tomando esse ângulo de reflexão, a BNCC enquadra-se como um documento normativo e obrigatório de grande valia para o desenvolvimento de uma formação integral que transcenda o aprender pelo aprender em direção a formação de alunos que pensam individualmente e coletivamente, que possam se posicionar no mundo, respeitando as diferenças e que enfrentam os obstáculos e possibilidades criticamente. Por esse viés de entendimento, a Geografia ascende como uma possibilidade integradora e de fortalecimento humano.

Pensar a Geografia Escolar requer pensar no Ensino da Geografia como um alicerce para o enfrentamento da realidade pós-parede escolar. E é justamente nesse viés que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) legitima sua imprescindibilidade. Araújo e Kunz (2020) esclarecem que os estudantes, mais que outrora, devem acompanhar a velocidade dos acontecimentos contemporâneos, e ser estimulados a realizar novos usos aos conhecimentos sistematizados e construídos na escola. Sob essa perspectiva, devem ser orientados a realizar uma conexão destes com as novas tecnologias, com o fortalecimento de uma consciência crítica da realidade com o objetivo de lograr êxito nas competências de mediação do conhecimento e nas pesquisas escolares.

E é concebendo o ensino da Geografia na atualidade, como um processo de aprendizagem que alicerça os conceitos e interpretações geográficas (por meio do raciocínio geográfico para o pensamento espacial), que a BNCC cumpri seu papel de estabelecer as aprendizagens essenciais, agora especificamente, as do componente curricular Geografia. Por intermédio disso, a Geografia enquanto uma área do saber que tem uma identidade própria e, ao mesmo tempo, firma conexões com outras áreas do conhecimento faz conduzir os conceitos e interpretações geográficas por meio dos princípios também geográficos.

Brasil (2018) fortalece o entendimento acima quando esclarece a necessidade do raciocínio geográfico como proporcionador da construção do pensamento geográfico,

levando em consideração os princípios estruturantes da Ciência Geográfica (conexão, analogia, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem). Sobre isso, entende-se que a compreensão, por exemplo, a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas estão eminentemente relacionadas a tais princípios.

Ao direcionar-se para a unidade temática o sujeito e seu lugar no mundo do ensino fundamental II é possível compreender que tal eixo objetiva expandir o olhar para a relação do sujeito um contexto mais amplo, explorando questões políticas, econômicas e culturais brasileiras e mundiais, permitindo que os alunos avaliem sua individualidade e, ao mesmo tempo, possam se posicionar como uma cidadania ativa, democrática e solidária.

Dessa forma, a BNCC indica pontos de fuga para uma Geografia Escolar estruturada nos conceitos descritivos e que pouco contribuem para construção do raciocínio geográfico e conseqüentemente um pensamento espacial. Azambuja (2019, p. 3646) comprova quando enxerga:

A Geografia Escolar a ser então praticada com base nas definições da BNCC precisa superar as limitações descritivas até então predominantes e orientar para uma prática de ensino-aprendizagem que inclua a concepção de raciocínio geográfico.

Privilegiar os princípios geográficos nos conteúdos da Geografia Escolar é relacionar o conhecimento vivido do aluno (micro escala) com o conhecimento do mundo (macro escala), sem ausentar o estímulo à criticidade nesse processo. Pinheiro e Lopes (2019, s.p.) esclarece melhor quando entende que:

A Geografia entra na BNCC, dentro das disciplinas abarcadas como Ciências Humanas. Baseada em alguns princípios básicos, a ideia é que a partir dessas ciências o aluno possa criar um senso de criticidade, analisando os acontecimentos da sua realidade e do mundo e, assim, poder articular discussões pertinentes aos temas trabalhados na escola.

Destarte, as ciências humanas têm seu currículo alicerçado por competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da trajetória escolar. Além das competências gerais, a Base Nacional Comum Curricular também proporciona competências específicas para serem trabalhadas como também, habilidades específicas para cada série.

A vista disso, é pretendido realizar a análise da unidade temática o sujeito e seu lugar no mundo que visa comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos e analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários. Para Callai (2012, p. 353):

O ensino das transformações espaciais exige, para acontecer, que o professor tenha claro, os fundamentos da Geografia, o método mais adequado para o seu estudo,

que tenha acesso às informações, e que tenha uma postura pedagógica de construção do conhecimento (dos seus alunos e seu próprio).

Dessa forma, ao trabalhar com a Geografia em sala de aula o professor deve buscar sempre alternativas de metodologias que venham a colaborar com a construção do conhecimento crítico dos discentes.

A LITERATURA DE CORDEL ATRELADA A COMPREENSÃO DOS CONCEITOS DE PAISAGEM E LUGAR

Ao ensinar Geografia, os professores devem explorar muitos recursos e estratégias de ensino para tornar sua prática mais agradável e eficaz. Nesse contexto, a literatura cordel, além de ser uma linguagem valorizada do regionalismo, pode trazer elementos históricos, culturais, sociais, políticos, artísticos e culturais. Seus próprios métodos podem ser usados no ensino de Geografia, entre outras coisas, para tornar sua prática mais valiosa.

Assim, ao aproximar o ensino da Geografia do universo da literatura Cordel procurou-se contribuir para um pensamento voltado para a melhoria do ensino da disciplina em certo sentido. Inovando-o assim, conceitos e práticas metodológicas que não correspondam a um ensino interessante de Geografia.

Para muitos docentes a leitura de mundo no ensino de Geografia tem sido um conceito-chave para levar o educando a se sentir estimulado a intervir significativamente na realidade em construção, com a disposição de se constituir num agente de transformação social (OLIVEIRA, 2009). Deste modo, é relevante afirmar que a leitura do mundo transcende as delimitações políticas e físicas do espaço geográfico e, ao mesmo tempo, reflete as relações intrínsecas entre sociedade e natureza, estabelecendo através das categorias de análise (espaço, região, lugar, território e paisagem) diferentes percepções, sentimentos e contextos que formam o espaço geográfico.

Sabe-se que o nome cordel é proveniente de Portugal, onde os folhetos eram expostos pendurados em barbante ou cordão desta forma, o nome Cordel se popularizou e hoje é difícil fugir dessa nomenclatura. Já no que condiz ao conceito de cordel segundo o francês Raymond conceitua o Cordel como a “Poesia narrativa, popular, impressa.” Sendo assim, o Cordel é entendido como uma narração de temas e assuntos populares feitos em forma de poesia rimada, impressa em folhetos. A literatura de cordel, ao longo dos anos, exerceu um papel importante na cultura nordestina sendo o principal meio de comunicação, o jornal do sertanejo.

A literatura de cordel, por sua vez, é forte aparato de fomentação de uma identidade cultural regional, onde as representações históricas, culturais, sociais, políticas e artísticas

ganham significado e nos permitem visualizar e, até mesmo, delimitar um espaço de profunda vivência, propiciando a aprendizagem.

Ao abordar o ensino de Geografia é importante salientar que tal ensino está atrelado a prática da leitura do mundo, onde o espaço está interligado com elementos que o formam ganham assim, significado e sentido. Para tanto, os docentes precisam ter em mente a necessidade da sua proposta de ensino, buscando uma aproximação da teoria com a prática, gerando assim, uma efetividade de sua prática com a teoria que precisa, dentre outras coisas, de sensibilidade e segurança metodológica.

Ao atrelar os conceitos de lugar e paisagem na literatura de cordel, é importante que o professor não desconstrua a base teórica que os discentes já possuem, mas que crie métodos para que os discentes aprendam a partir das suas percepções e da realidade a qual eles vivem. O ensino de Geografia então, deve estar voltado para experiência de vida, e representações do aluno, onde o professor destaca-se como mediador entre o sujeito e o objeto do processo de aprendizagem.

Sendo assim, para que a construção dos conceitos geográficos aconteça de forma positiva faz-se necessário que os conhecimentos epistemológicos, por parte do professor, estejam entrelaçados com as mudanças conceituais ocorridas ao longo da história no pensamento geográfico.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada na presente investigação é de caráter qualitativo, almejando hierarquizar as ações de descrever, compreender e explicar com precisão as relações entre o global e o local em determinado assunto. Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo analisar o uso da literatura de cordel como instrumento metodológico para docentes do ensino fundamental II.

É válido ressaltar que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito e que havendo a necessidade de interpretação dos fenômenos, bem como a atribuição de significados a eles. Segundo Oliveira (1998, p. 38):

[...] visa utilizar descrições narrativas obtidas geralmente por meio de entrevistas e observações, que quando analisadas, torna-se possível a obtenção de respostas para o problema e as concepções teóricas dentro da complexidade do objeto de estudo.

Para a desenvoltura desta pesquisa foi necessário um levantamento bibliográfico e posteriormente uma revisão bibliográfica que permitiu refletir acerca dos desafios de ensinar Geografia na contemporaneidade, a importância de metodologias no ensino da disciplina e a evolução dos conceitos de paisagem e lugar nas escolas do pensamento

geográfico.

Ainda, nessa metodologia foi realizada uma análise documental da Base Comum Curricular do ensino fundamental II, a partir do eixo temático o sujeito e seu lugar no mundo e de como é proposto o ensino dos conceitos mencionados acima. Paralelo a isso, houve um levantamento bibliográfico descrevendo as características da literatura de cordel e como o professor de Geografia pode utilizar o Cordel como ferramenta metodológica em suas aulas.

Por fim, houve a criação de uma cartilha direcionada a docentes dos anos finais onde foram selecionados três cordéis cujos títulos e autores são: História das Sete Cidades da Serra da Ibiapaba-CE de Apolônio Alves dos Santos; Um Bairro Chamado Lagoa do Mato de Antônio Francisco e A seca do Ceará de Leandro Gomes de Barros.

ESTRATÉGIAS E RESULTADOS ESPERADOS

Sabemos que do ponto de vista do processo educativo e pedagógico em qualquer disciplina da educação básica, a prática pedagógica é fator fundamental para a efetiva implementação dos objetivos educacionais, e nos conteúdos do ensino de Geografia seu modelo está centrado na formação da cidadania por meio de uma leitura crítica do espaço

Tendo como ponto de partida o cordel História das Sete Cidades da Serra da Ibiapaba-CE de Apolônio Alves dos Santos como proposto na ilustração da cartilha (conforme a figura 1 e 2) podemos compreender que o mesmo como instrumento metodológico de ensino proporciona o entendimento de paisagem.

Esse cordel, além de apresentar uma estrutura em rimas que torna a sua leitura muito descontraída, traz em seu bojo elementos teórico-conceituais importantes para a compreensão do conceito de paisagem. Através do cordel é possível compreender os elementos que compõem a paisagem descrita.

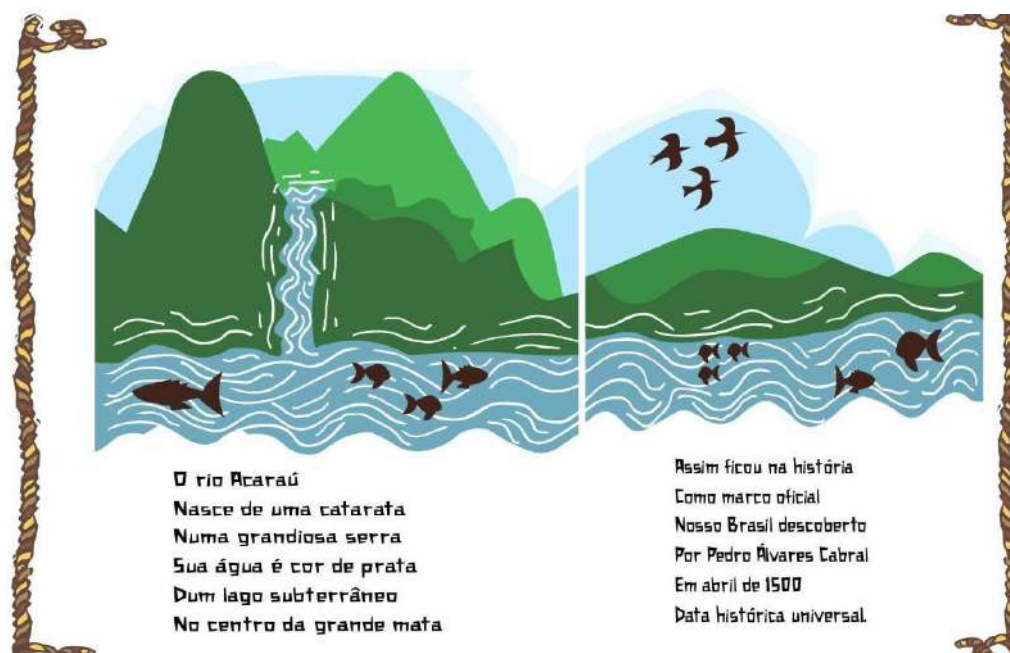
Dessa forma, quando exposto o cordel na sala de aula é possível trabalhar com os discentes as diversas concepções de paisagens, aguçando dos mesmos os sentidos de visão, olfato, tato e audição, fazendo-se, assim, uma interpretação de movimentos, cores, cheiros e sons que fazem parte da paisagem.

Figura 1: Cordel intitulado “História das sete cidades da serra da Ibiapaba-CE”



Fonte: Apolônio Alves dos Santos. Ilustração: Augusto Andrade, 2021.

Figura 2: Cordel intitulado “História das sete cidades da serra da Ibiapaba-CE”



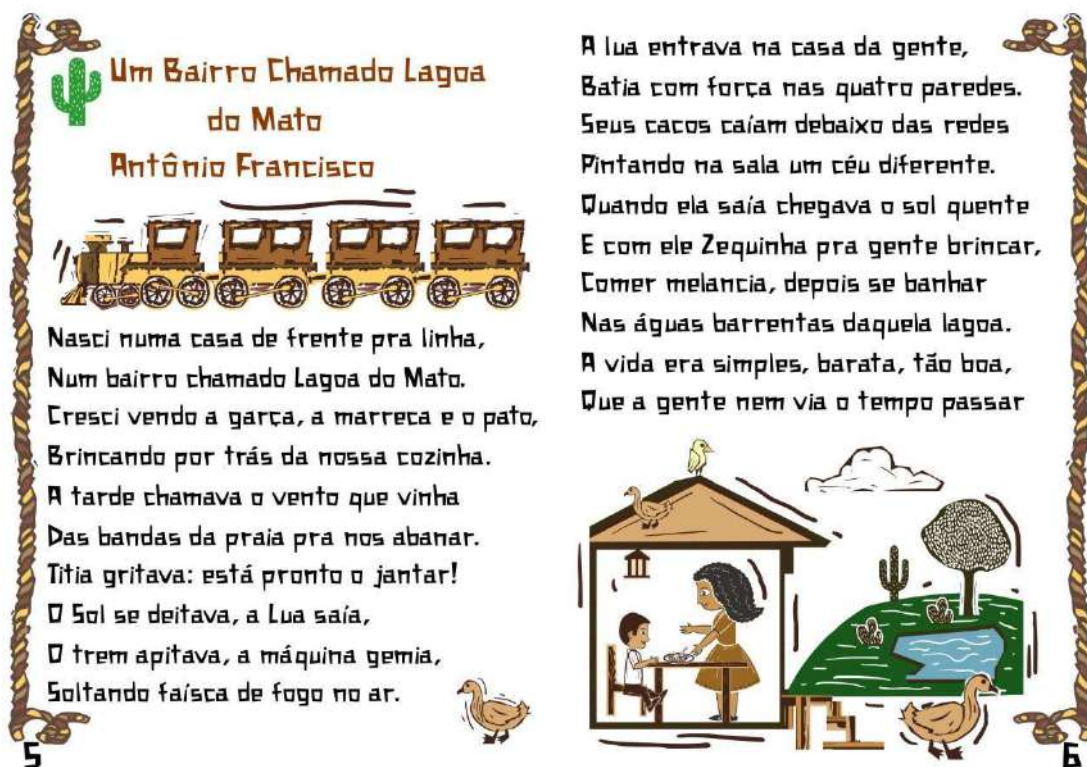
Fonte: Apolônio Alves dos Santos. Ilustração: Augusto Andrade, 2021.

Ao que remete ao conceito de lugar quando atrelado a Literatura de Cordel é possível ver uma ferramenta no auxílio da interpretação das subjetividades presentes no lugar de acordo com a interpretação. De acordo com o que Moraes e Callai (2012) argumentam, a

literatura leva em conta o imaginário de cada um que, conforme sua vivência, atribui diferentes significados aos objetos geográficos presentes na paisagem, ultrapassando a mera descrição das formas.

Ao ler o cordel (figura 3 e 4) podemos compreender que que é possível trabalhar com os alunos o entendimento acerca da temporalidade do lugar pois atribui às formas do lugar e o sentimento de saudade, que está ligado a diferentes tempos vividos. Além disso, a partir da poesia é possível compreender a relação que o indivíduo tem com o lugar, uma vez que o autor do cordel “Um bairro chamado Lagoa do Mato” retrata a saudade de como o bairro dele era antigamente e como o tempo mudou o mesmo.

Figura 3: Cordel intitulado “Um bairro chamado Lagoa do Mato”.



Fonte: Antônio Francisco. Ilustração: Augusto Andrade, 2021.

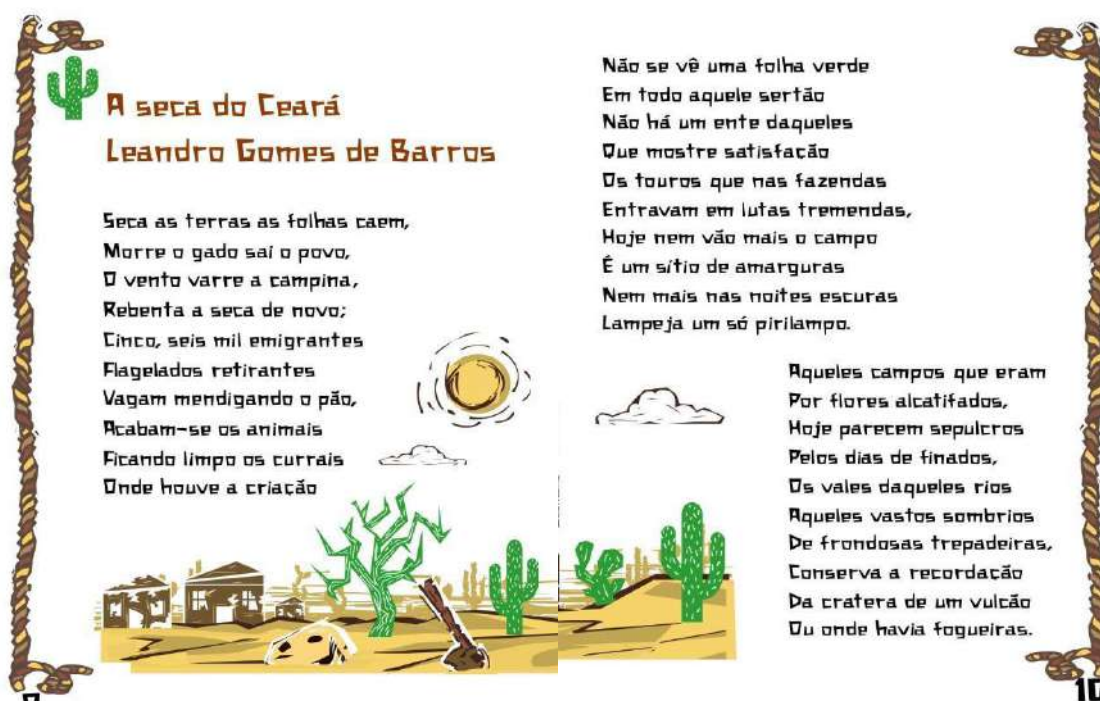
Figura 4: Cordel intitulado “Um bairro chamado Lagoa do Mato”



Fonte: Antônio Francisco. Ilustração: Augusto Andrade, 2021.

No cordel A seca do Ceará (figura 5) é possível visualizar as percepções ligadas aos sentidos, que retratam movimento, cores e sons. A partir da poesia é possível trabalhar com discentes a desconstrução do conceito de paisagem apenas ligado a um local “bonito”, mas é possível evidenciar as particularidades de cada paisagem.

Figura 5: Cordel intitulado “A seca do Ceará”.



Fonte: Leandro Gomes De Barros. Ilustração: Augusto Andrade,2021.

Mediante os cordéis analisados, o professor regente pode usá-los para a realização de atividades, tais como: Debates em sala de aula, rodas de diálogo e festivais de cordéis, contextualizando assim, conteúdo da Geografia. Vale esclarecer que na criação do festival de cordéis o professor pode sugerir a criação de cordéis e a exposição de xilogravuras ilustradas pelos discentes.

Sendo assim, a busca por ferramentas que aproximem os alunos dos conteúdos trabalhados em sala de aula deve ser constante. No caso da Geografia, a possibilidade de se trabalhar de forma interativa é facilitada pelo próprio histórico desta ciência e pelas diferentes faces do espaço geográfico, estudadas pela mesma. Neste sentido, o emprego dos cordéis como forma de ensino do conceito de paisagem e lugar reforçou as inúmeras vantagens de se trabalhar além das “fronteiras de uma única disciplina”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível afirmar que o ensino da Geografia continua enfrentando muitos problemas, principalmente os problemas associados ao rompimento dos grilhões do tradicionalismo, que em muito contribuíram para a perda de seu valor no processo de aprendizagem e conseqüentemente, a criação de metodologias ativas é essencial para a inovação no ensino.

Sendo assim, tal análise mostra que possibilidades metodológicas podem dar uma contribuição significativa para uma proposta muito mais agradável de ensino de Geografia. Permitindo-o, assim, inovações em métodos e ideias que ajudem a decifrar muitas das opiniões que têm contribuído historicamente para o ensino de Geografia distorcendo, assim, o tradicionalismo que ainda existe no ensino nas escolas.

A literatura cordel, no que se refere ao seu uso como recurso didático, tem em comum com o ensino de Geografia a possibilidade de aproximar o educando com a realidade local, com a sua paisagem, sua realidade social e com o espaço em que vive..

Dessa maneira, a criação da cartilha como ferramenta metodológica para os docentes dos anos finais favorece que os conceitos sejam trabalhados de forma contextualizada, não podendo ser soltos e dados como peças que não fazem parte de um todo. A literatura fornece esse contexto e permite que todas as dimensões da paisagem e o lugar sejam exploradas, além de possibilitar que conexões com outros conceitos sejam feitas.

Neste sentido, a literatura de cordel possibilita aos alunos o entendimento, por meio da leitura e da imaginação, dos acontecimentos narrados e das paisagens e lugares descritos, levando em conta não apenas os aspectos físicos, mas também os psicológicos das personagens e dos espaços em que estas estão inseridas. Sendo assim, a compreensão dos conceitos vai além da ideia de que este é algo distante e que foge do seu dia a dia.

Assim, é possível impulsionar discentes observadores e críticos do espaço geográfico em que estão inseridos, favorecendo assim uma reflexão a respeito das diferentes paisagens que os cercam e das especificidades do lugar em que vivem.

Por fim, pode-se concluir que os resultados deste estudo mostram sucesso no alcance dos objetivos propostos, onde a utilização do cordel se apresenta enquanto uma ferramenta de inovação, estímulo à criatividade e dinamismo das aulas de Geografia.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G. C. C. de.; KUNZ, S. A. da. S. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O Ensino de Geografia e o Papel do Estado. **Revista Tocantinense de Geografia**, v. 9, n. 19, p. 01-25, 28 set. 2020.

Azambuja, L. D. de. O Tema de Estudo e o Ensino de Geografia na Educação Básica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, 9 (17), 109–126, 2019.

BOLÓS, Y.; CAPDEVILLA, M. **Manual de ciência del paisaje. Teoría, métodos Y Aplicaciones**. Masson As: Barcelona, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CALLAI, H. C. O ensino das transformações espaciais. In: VERDUM, R; BASSO, L. A; SUERTEGARAY, D. M. A. **Rio Grande do Sul: paisagens e territórios em transformação**. – 2.

Ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

CASTELAR, S. M. V.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. (Coleção Ideias em ação)

CAVALCANTI, L. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e prática de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

FERREIRA, L. F. Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo. *Revista Território, Rio de Janeiro*, ano 5, nº 9, pp. 65-83, jul./dez., 2000.

LEITE, Adriana Filgueira. O Lugar: Duas Acepções Geográficas. In: **Anuário do Instituto de Geociências – UFRJ**. Rio de Janeiro: 1998, v. 21, p. 9-20.

MEDEIROS, A.; HOLANDA, V. Elos possíveis entre o ensino de Geografia e a literatura de cordel. *Revista Homem, Espaço e Tempo*, [S.l.], p. 96-113, set. 2008.

NOVAIS, F. Braudel e a missão Francesa. *Revista Estudos Avançados* v.8, p.161-166, São Paulo, SP.1994

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998

PINHEIRO, A. P. L. do P. **Possibilidades de atuação pedagógica a partir de resultados da Avaliação Diagnóstica São Paulo e análise dos planos de aula**. 2019. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SALES, M. A. **Estudos em Geografia: um desafio para licenciando em Pedagogia**. Terra Livre, Presidente Prudente, SP, v. 1, n. 28, p. 157-170, jan./jun., 2007.

SANTOS, R.; JUNIOR, D.. Os Conceitos da Geografia e sua importância para o ensino aprendizagem. *Revista de Geografia*, Recife, v.36, n.3, p. 1-11, 2019.

SANTOS, R.; SHIMADA, S. A literatura de cordel como ferramenta no ensino da Geografia. In: *10 ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Anais...* 10 ENFOPE, v.10, n.1, p. 1-13, 2017.

TRAFORINI, R. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

TUAN, Y. F. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.

TUAN, Y. F. Place: an experiential perspective. *Geographical Review*, 65 (2): 151-16, 1975.

O ENSINO DE SOLOS COMO INSTRUMENTO PARA A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: IMPORTÂNCIA, DESAFIOS E POSSIBILIDADES LÚDICO-PEDAGÓGICAS

Ruan Felipe Tenorio Duprat

Graduando de Licenciatura em Geografia - UFPE

ruan.duprat@ufpe.br

orcid.org/0000-0002-7017-7181

Josias Ivanildo Flores de Carvalho

Mestre e doutorando em Geografia - PPGeo/UFPE

josias.carvalho@ufpe.br

orcid.org/0000-0001-6920-0797

INTRODUÇÃO

O processo de produção e reprodução do espaço têm como resultado uma apropriação em larga escala dos recursos naturais finitos, mas que são explorados ininterruptamente. Destarte a este fato, a Geografia escolar, obrigatória para toda educação básica no Brasil, dispõe de aspectos teóricos e práticos visando a formação de cidadãos munidos de consciência ambiental e de seu papel como agente transformador do espaço. Entretanto, em função dos mais diversos entraves nas aulas de Geografia dos anos finais do ensino fundamental os conteúdos da chamada área física/ambiental são trabalhados de forma simples, estática e pouco profunda; Os professores utilizam o livro didático como a principal fonte de informações, e estes apresentam explicações muito distante da realidade da maioria dos estudantes, tornando as aulas desinteressantes para os alunos e maçante para os professores.

As aulas sobre o ensino de solos estão inseridas neste contexto de pouca sintonia, e alguns elementos contribuem para este fenômeno. Segundo Lima (2005) o professor de Geografia do ensino fundamental apresenta dificuldades de identificar e entender o solo como um importante elemento da paisagem. E Vieira (1975) afirma que o conteúdo solo é complexo por essência, por abranger conhecimentos que vão desde a formação do solo até sua eventual degradação. Nessa esteira de dificuldades a aula expositiva puramente mnemônica se mantém consolidada como prática recorrente. Entretanto, de acordo com Freire (1996), a função da escola não se trata de transferir conhecimento decorativo, mas sim em viabilizar a produção e construção de conhecimentos.

De acordo com Callai (1999),

[...] dar ao aluno condições de construir um instrumento tal que seja capaz de permitir-lhe buscar e organizar informações para refletir em cima delas. Não apenas para entender determinado conteúdo, mas para usá-lo como possibilidade de construir a sua cidadania (CALLAI, 1999, p. 68).

Dessa forma, a Geografia escolar deve colaborar para que os alunos construam saberes múltiplos no sentido de se reconhecer sujeitos transformadores do espaço, com o fito de:

[...] Possibilitar um amplo leque de aprendizagens para que os alunos possam desenvolver raciocínios espaciais. É fundamental compreender onde se vive para atuar e transformar o mundo à medida que o aluno se desenvolve e elabora de forma progressivamente mais complexa a leitura do espaço geográfico (FURLAN, 2011, p. 140).

Contudo, na educação básica brasileira ainda persiste o mito de que a diferença entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar é apenas uma questão de grau de complexidade, de simplificação e adaptação. Porém, a Geografia escolar não tem por finalidade formar “pequenos geógrafos”. O fito é criar condições para que os estudantes se reconheçam inseridos na dinâmica do espaço geográfico e que criem a capacidade de pensar, interpretar e agir criticamente nele. (CALLAI, 2010, p. 23)

Para o ensino de solos no âmbito da Geografia do ensino fundamental essa realidade de simplificação dos saberes acadêmicos é latente. As aulas seguem sem convergir com a realidade do aluno e tendo o livro didático como principal fonte de informações. Em pesquisa realizada com professores de Geografia, Morais (2009, p. 89) constatou: "Dos 60 professores entrevistados, 39 (65%) citaram-no como um dos principais recursos por eles utilizados para o seu planejamento, quando não o único”.

De acordo com Azambuja & Callai (1999, p.189), os conteúdos não devem ser estudados e apresentados aos estudantes apenas como informativo que está presente no livro, mas sim com um caráter formativo no sentido de interpretar os fenômenos socioespaciais, das quais os solos, objeto de pesquisa deste trabalho, estão inclusos.

Porém, a pergunta é: como desenvolver e potencializar o processo de ensino e aprendizagem sobre as temáticas do solo com este viés de formação de cidadãos conscientes? Frente a essas questões o presente trabalho visa ao longo do seu desenvolvimento apontar a importância socioambiental do ensino de solos; investigar os principais desafios na educação com solos e por fim, propor estratégias com materiais didático-pedagógicos de baixo custo e de fácil acesso, mas que podem potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, foram realizados os seguintes procedimentos: levantamento, leitura e escrita sobre a temática, assim seguindo o apontado por Marconi e Lakatos (2003) ao tratar de procedimentos investigativos, houve também a aplicação de recursos didáticos para o ensino de solos com foco em um ensino de Geografia mais significativo.

IMPORTÂNCIA SOCIOAMBIENTAL DO SOLO

O solo é um corpo natural finito, formado por minerais, matéria orgânica, água e ar, é essencial à sobrevivência e manutenção da diversidade da vida na superfície terrestre. A ciência que estuda a gênese, a morfologia, o mapeamento e a classificação dos solos é a pedologia, do grego pedon (solo, terra). O início dos estudos dos solos em sua totalidade, como componente essencial e integrado do meio ambiente é um fenômeno recente, tendo como marco inicial os trabalhos de V.V. Doukuchaev (1846- 1903), conhecido por viabilizar um modelo de formação do solo.

Segundo (RUELLAN, 1988, p. 70) em função de sua influência sobre os ambientes naturais e antropizados, o solo é considerado um dos recursos essenciais à vida. De acordo com Reichardt (1988, p.75), é preciso que se estude o solo, porque é nele que o ser humano produz alimentos, constrói estradas, edifícios, cidades etc. Neste contexto, é importante que as populações percebam a importância do solo como parte do meio ambiente.

Contudo, o solo não é compreendido à luz das interações ecológicas com os demais elementos do meio físico, no geral, é perceptível que destes vários elementos que integram o meio físico natural, alguns são mais desconhecidos, pouco compreendidos e até desvalorizados. Neste contexto de defasagem encontram-se os solos. Entretanto, este elemento natural é considerado

[...] o sustentáculo da vida e todos os organismos terrestres dele dependem direta ou indiretamente. É um corpo natural que demora para nascer, não se reproduz e “morre” com facilidade. Para dar a necessária importância ao solo e protegê-lo, é fundamental conhecer a maneira como se forma e quais os elementos da natureza que participam da sua formação. (LIMA; LIMA 2007, p.01)

Ademais, o solo é considerado um dos alicerces que mantém as sociedades humanas em sua luta por sobrevivência. Nesse contexto, o solo ainda se destaca como:

[...] princípio e fim de todas as coisas, sustentáculo das civilizações, principal fonte de alimento e matérias primas, palco das diversidades, testemunha de duelos históricos, moeda de uso e troca, contemporaneamente passa por intensos processos de degradação: perda da fertilidade natural, salinização, contaminação, compactação, erosão, dentre outros. (PERUSI & SENA, 2012, p. 156).

Para entendermos a escala de sua importância, basta refletir acerca das diversas atividades essenciais que dele dependem, tais como, a produção de alimentos através da

agricultura, o fornecimento de matéria-prima para a construção de nossas cidades e demais objetos; Seu papel no ciclo hidrológico, onde atua como um filtro para as águas subterrâneas que posteriormente podem abastecer rios e lagos que são utilizados pelos seres humanos e pelas demais formas de vida, além de atuar como um agente regulador do clima.

Vale ressaltar que apesar das sociedades humanas de modo geral se apropriam dos recursos naturais como o solo, contudo, o mesmo não deve ser entendido como sendo apenas um recurso a ser utilizado. Nesse sentido, se faz necessário o conhecimento dos seus processos, suas dinâmicas próprias e as interações e inter-relações com os outros componentes do meio físico natural, visando sua conservação e melhor uso.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE SOLOS NO ÂMBITO DA GEOGRAFIA ESCOLAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

A educação em solos se faz necessária na educação básica por estar atrelada à própria ciência geográfica, afinal, os solos fazem parte do espaço, principal objeto de estudo da geografia. A Geografia se apresenta como sendo responsável pela compreensão do espaço em que se vive a partir da abordagem das ações humanas em escala global, regional e local. Dessa forma, a contribuição da geografia como disciplina obrigatória a toda educação básica, se revela como sendo um estudo da relação dos seres humanos entre si, entre os seres humanos e a natureza, e sempre tendo o espaço como ponto de partida. Assim como a ciência geográfica estuda em relação às interferências realizadas no espaço pela humanidade, a expectativa é que a geografia escolar também desenvolva esse papel junto aos alunos.

Ou, como afirma Lestegás,

[...] o objetivo mais importante da Geografia é, em definitivo, que os estudantes compreendam como se configura o espaço e quais são os fatores que contribuem para que ele se estruture de uma ou de outra maneira. (2000, p. 84, tradução própria).

Sendo assim, cabe à geografia escolar o ônus de preparar o aluno para compreender a estruturação e transformação do espaço geográfico em todos os seus aspectos, inclusive no que se refere ao uso e ocupação do solo. Nesse contexto, é importante destacar a relevância da educação geográfica na formação do aluno enquanto cidadão, pois segundo Castellar (2010, p. 39) é preciso que a formação voltada para cidadania do ponto de vista dos conhecimentos geográficos esteja alicerçada em bases sólidas para abrir caminho para a vida, preparando o aluno para atuar de maneira mais crítica na dinâmica da construção e transformação do espaço.

Nessa esteira, a educação em solos se apresenta como sendo um aparato que potencializa a efetivação da educação geográfica no ambiente escolar, visto que é intrínseco em seus conteúdos, abordagens que tratam da interação entre os elementos naturais da paisagem, mas também da interação desses elementos com a sociedade. Entretanto, apenas a difusão da informação acerca do solo e de sua importância não vão impedir sua degradação. Há muitos fatores econômicos, políticos e culturais enraizados nos processos de degradação dos solos. Assim, de acordo com Muggler (et al.2006, p.735) “é preciso que desenvolva nas pessoas uma “consciência pedológica” através da Educação em Solos”. Ainda segundo Muggler,

A Educação em Solos busca conscientizar as pessoas da importância do solo em sua vida. Nesse processo educativo, o solo é entendido como componente essencial do meio ambiente, essencial à vida, que deve ser conservado e protegido da degradação. A Educação em Solos tem como objetivo geral criar, desenvolver e consolidar a sensibilização de todos em relação ao solo e promover o interesse para sua conservação, uso e ocupação sustentáveis. (MUGGLER et al. 2006, p. 736)

Dessa maneira a “consciência pedológica” proposta por (Muggler, 2006) deve estar articulada com os conhecimentos prévios dos alunos daquela comunidade escolar. É preciso que eles se sintam inseridos no processo de ensino e aprendizagem, que seus conhecimentos sejam valorizados e sirvam de alicerce para a construção dos conceitos geográficos, pois segundo Callai (2005, p. 120) “A Geografia escolar não se ensina, ela se constrói, ela se realiza”. Este deve ser o ponto de partida, a realidade do aluno, para que assim seja perceptível que a geografia escolar faz parte da sua vida e pode proporcionar contribuições para sua formação como cidadão.

Ainda segundo Callai,

A partir do conhecimento dos alunos, do contexto cultural em que se inserem, pode-se desencadear o estudo dos conceitos geográficos. Ao contextualizar na realidade do aluno pode-se contribuir com uma aprendizagem significativa que lhe permita ter noções espaciais, que ele consiga entender a espacialidade dos fenômenos e que compreenda que os espaços são construídos socialmente. (CALLAI, 2010, p. 30)

Desse modo, a educação em solos manifesta-se de certa forma como um instrumento capaz de disseminar os conhecimentos para a sociedade como um todo, com o fito de atenuar a degradação dos solos e potencializar o entendimento sobre o mesmo. Ou, como apontam Nunes et al (2016),

[...] a temática relacionada aos solos ainda não assumiu sua devida importância nas instituições de Educação Básica, etapa elementar para a construção de uma consciência ambiental. Nesse sentido, alguns pesquisadores analisaram o ensino dos solos nas escolas de Ensino Fundamental e Médio e concluíram que os conteúdos e práticas pedagógicas relacionadas a ele não atendem de modo satisfatório às necessidades para uma formação crítica sobre a importância do

recurso natural e dos conceitos pertinentes ao tema (Becker, 2005; Costa e Perusi, 2012; Cunha et al., 2013; Falconi, 2013; Sousa e Matos, 2012). (NUNES et al, 2016, p. 272).

Assim, torna-se cristalina à escala de importância da educação em solos principalmente no âmbito escolar, já que, os alunos da educação básica de hoje serão os principais agentes transformadores do espaço no futuro próximo.

DESAFIOS NO ENSINO DE SOLOS

Os principais entraves relacionados ao processo de ensino e aprendizagem do conteúdo dos solos nas aulas de Geografia do ensino fundamental orbitam em torno de dois pontos principais, que são: A formação inicial dos professores frente às temáticas físico-naturais; A utilização do livro didático como sendo o principal elemento da aula. Sendo assim, é importante refletir que estes desafios da educação básica estão encadeados com o ensino superior e a formação inicial dos professores. E esta formação inicial carente vincula os professores a se ampararem unicamente no livro didático para prepararem as sequências didáticas e os planos de aulas.

FORMAÇÃO INICIAL

Durante a formação inicial na área da Geografia o professor tem significativo contato com as temáticas referente ao relevo. Ao analisarmos a grade curricular de três grandes centros de formação de professores no estado de Pernambuco, que são: A Universidade Federal de Pernambuco – UFPE - campus Recife; O Instituto Federal de Pernambuco – IFPE - campus Recife e A Universidade de Pernambuco- UPE - Mata Norte. Na UFPE a grade curricular da licenciatura em Geografia apresenta ao menos quatro componentes curriculares obrigatórios que versam sobre as diversas temáticas do relevo. Há os componentes: Fundamentos da Geologia e Petrografia; Introdução a Geomorfologia; Fundamentos da Pedologia e Edafologia e a Geomorfologia dinâmica. Já na UPE Mata Norte e no IFPE Recife são duas, A Geomorfologia e a Pedologia e Edafologia.

Entretanto, apesar da sólida estruturação da grade curricular frente às temáticas do solo em três grandes centros formadores no estado de Pernambuco, a prática do professor de Geografia na educação básica permanece a mesma. Segundo Pimenta (1998) porque o professor aprende a ser professor ao longo da vida e da sua atuação como docente refletindo sobre sua prática; mas, ele também aprende a ser professor sendo aluno na Universidade e por isso ensina da mesma forma que aprendeu ao longo da sua formação inicial.

Dessa forma, de acordo com Carvalho (2019):

[...] desde a formação inicial, os professores de Geografia devem ser conduzidos pela intradisciplinaridade e interdisciplinaridade, visando aperfeiçoar o ensino de Geografia escolar de maneira mais significativa. (CARVALHO, 2019, p. 2)

LIVRO DIDÁTICO

A análise do livro didático se torna necessária em função de pesquisa realizada por Moraes (2009, p. 89), que entrevistou um total de 60 professores de Geografia e 65% destes citaram o livro didático como principal elemento utilizado no planejamento das aulas sobre as temáticas do solo. Ademais, de acordo com Tonini (2003) o livro didático funciona como a principal engrenagem da prática pedagógica dos professores. O livro didático é um produto já finalizado, sujeito a regras e restrições editoriais, onde na maior parte das vezes não está contextualizado com a realidade daquela comunidade escolar. Assim, resta aos professores a mera interpretação e explanação do que ali está posto, algo já denominado por Freire (1974) como educação bancária.

Cavalcanti, defende a respeito da construção do conhecimento como forma de alcançar a educação geográfica e nesse sentido diz, “A Geografia escolar não se ensina, ela se constrói, ela se realiza” Cavalcanti (2012, p. 120). Portanto, fica claro como o livro didático é limitado e não pode servir como único instrumento para a preparação e regências das aulas na educação básica.

POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE SOLOS

As aulas de Geografia sobre os solos, elemento essencial para a sobrevivência de todos, não pode continuar da mesma forma, quase que exclusivamente mnemônica e tendo o livro didático, um importante instrumento, mas que não pode ser o único e insubstituível instrumento didático, mas também não pode ser a única fonte de informações na preparação de uma sequência didática.

De acordo com Cavalcanti,

[...] ainda predominam práticas tradicionais: passar atividade do livro e “dar” visto nas atividades; pedir leitura de trechos do livro didático usados de modo acrítico e reprodutivo; explicar conteúdos como se fossem verdades inquestionáveis a serem reproduzidas; realizar avaliações com o objetivo predominante de memorização. [...] (CAVALCANTI, 2010, p. 13)

Frente a este fato, para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, é necessário o uso de diferentes métodos de ensino e diferentes recursos didáticos como facilitadores da

construção do conhecimento no ensino de Geografia, para Castellar (2010, p. 39), “um dos principais desafios para os professores da educação básica está em transpor os vícios de uma educação estática, inerte e ineficaz, propondo uma educação com mais qualidade e criatividade”.

Nessa esteira de buscar desenvolver atividades que usem da interdisciplinaridade, da contextualização com o mundo do aluno e que se utilizem diferentes métodos, procedimentos e linguagens no processo de ensino e aprendizagem de solos, que o presente trabalho propõe a difusão de algumas práticas que podem contribuir para tal.

Dessa forma, para o ensino de solos são propostas atividades simples, com material de baixo custo e de fácil manuseio, mas que podem atuar como uma estratégia fundamental na construção do conhecimento. Há maneiras de demonstrar como são os perfis de solo, de atestar a resistência do solo a ação erosiva da água, pode-se demonstrar a capacidade de infiltração da água no solo, como a impermeabilização do solo pode contribuir para alagamentos etc. E todas essas atividades, podem ser desenvolvidas e criadas com materiais recicláveis e de fácil acesso, mas que contribuem de forma significativa no entendimento dos alunos acerca dos solos, e dessa forma contribuem para uma formação para a cidadania.

FORMAÇÃO DO SOLO

No intuito de verificar a eficácia de diferentes métodos e recursos para o ensino de solos, foi aplicada na Escola Municipal São Cristóvão, na turma do 6º ano do ensino fundamental anos finais, na data de 03/10/2022 a sequência didática referente a formação do solo. A turma é composta por 13 alunos, que variam entre 11 e 13 anos de idade. A escolha do 6º ano se fundamenta nos documentos oficiais, tais como os PCNs e a BNCC, que orientam a abordagem desses temas a partir dessa série.

O primeiro momento foi realizado dentro da sala de aula com o auxílio de projeção de imagens apresentadas na forma de slides na ferramenta Power Point. No início da aula os alunos foram questionados com uma pergunta chave para a sequência. De onde vem o solo? As respostas foram das mais variadas, mas um dos alunos citou como sendo “das pedras”. Nesse sentido, o mesmo está correto, visto que, o material de origem é o fator mineral que origina o solo. Mas, não é o único fator e isso foi utilizado como conexão para explicar como ocorre a fragmentação das rochas, que para isso são necessários outros agentes, como principalmente o clima e o tempo.

De acordo com Prado (1996) o clima é um fator decisivo na formação dos solos, e em clima estão inclusos dois principais agentes de intemperismo que fragmentam a rocha,

que são a precipitação e os ventos. Entretanto, foi explicado que o solo não se forma a partir da rocha em um curto espaço de tempo. O tempo cronológico é o outro fator preponderante na formação do solo, pois são necessários muitos anos, milhares de anos para que a rocha seja transformada em solo propriamente dito.

Como segundo momento da aula, com o intuito de que os estudantes pudessem participar da aula de forma mais dinâmica, foi proposta a construção dos perfis de solo utilizando garrafa pet e outros materiais de fácil acesso. A proposta é para que os alunos construam 4 perfis de solo com o material previamente selecionado. O material consiste em garrafa pet, amostra de rochas, cascalho, areia, papelão, cola, tesoura. Ao fim da atividade a ideia é o desenvolvimento das habilidades de trabalho em equipe, além de estimular a consciência pedológica, proposta por Muggler (2006).

Ao longo da montagem dos perfis de solo foi sendo explicado como cada horizonte (O, A, B, C e R) tem suas características próprias, tais como: a parte superficial (A) é escurecida pela matéria orgânica; A porção central (B) exibe cor avermelhada por causa do ferro; Logo abaixo vem a rocha alterada (C) de cor vermelha e cinzenta; Por último, tem-se a rocha fresca (R), que ainda não foi alterada.

Figura 1: Perfil de solo montado pelos alunos e o montado pelo professor



Fonte: Os autores (2022).

INFILTRAÇÃO E ESCOAMENTO DA ÁGUA EM DIFERENTES SOLOS

Na data de 10/10/2022 foi realizada a segunda sequência didática na Escola Municipal São Cristóvão, no Recife. O outro experimento foi o de observação da resistência do solo frente à ação erosiva da água em área de encosta, tendo 2 situações: uma com o solo desnudo e a segunda do solo com cobertura vegetal. O fito deste experimento é utilizar um simulacro da realidade para demonstrar como escoamento superficial e a infiltração da água são diferentes quando o solo apresenta cobertura vegetal ou não. A Escola Municipal

São Cristóvão se localiza próximo a área de morro na zona norte da capital Pernambucana, nesse sentido, o experimento tenta uma aproximação com a realidade dos estudantes.

Para sequência da infiltração da água no solo, a aula iniciou-se na sala tradicional com projeção de imagens, questionamentos, explicações e muita interação por parte dos alunos, visto que, a maior parte deles residem na comunidade próxima da escola, Guabiraba; quando perceberam que o assunto da sequência didática tem uma conexão com as coisas do seu cotidiano, como as encostas, o interesse fica mais cristalino. Foram mostrados vídeos e fotos de como a água seguindo seu curso gravitacional natural, ou seja, encosta abaixo vai escavando e refinando os morros e como isso pode deflagrar os movimentos de massa, que podem causar muitos danos socioeconômicos e possíveis perdas humanas.

De acordo com Christofolletti (1980), os movimentos de massa são caracterizados como processos naturais que atuam na evolução das encostas; como por exemplo: escorregamentos ou quedas de blocos deslocados pela vertente abaixo. Sua ocorrência envolve uma série de fatores, sendo os mais importantes a declividade e a ação erosiva da água e do vento. Aliado a isto, a ação antrópica pode potencializar sua deflagração, ou seja, a forma que se dá a ocupação humana nessas áreas.

Para o experimento foram utilizados os seguintes materiais: garrafas pet, amostra de solos, material orgânico, milho e água. Foram utilizadas duas garrafas para simular duas situações, ambas com uma abertura lateral, onde uma delas foi preenchida com amostra de solo desnudo e a segunda com amostra de solo com cobertura vegetal. O milho simulando a encosta com cobertura vegetal foi previamente plantado pelo professor. As garrafas são posicionadas inclinadas para simular a declividade da encosta.

Figura 2: Experimento da infiltração e escoamento da água no solo



Fonte: Os autores (2022).

Assim, trazendo para a realidade dos estudantes fica muito claro o papel dos outros elementos (chuva, vegetação, ventos) do meio físico natural em sua interação com o solo, mas também de como as intervenções humanas podem potencializar a deflagração de movimentos de massa, que vale salientar, são movimentos naturais, mas tornam-se um risco a partir do momento em que populações ocupam áreas de encosta. Dessa forma, a experiência da infiltração/escoamento se apresenta como importante instrumento por inserir os alunos no processo de ensino e aprendizagem, valorizando elementos do seu cotidiano para servir de alicerce para os conhecimentos geográficos.

IMPERMEABILIZAÇÃO DO SOLO E OS ALAGAMENTOS

Na semana seguinte foi realizada a última parte da sequência didática sobre os solos. Dessa vez o objetivo orbita em torno de esclarecer como a impermeabilização do solo pode potencializar os problemáticos e já conhecidos alagamentos. Dessa forma, tratando de temas do dia a dia a sequência didática de aplicação do experimento sobre a impermeabilização do solo vai de encontro com o que Callai (2010) diz, de utilizar o contexto de vida dos alunos para construir o conhecimento geográfico sobre a dinâmica dos elementos naturais e da relação e interferência do ser humano neles; para que assim, o aprendizado seja significativo para o exercício da cidadania dos estudantes.

A impermeabilização do solo trata-se da incapacidade do solo de absorver a água. É um processo comum nas cidades devido à inserção de asfaltos. E isso se torna um problema porque a água não tem para onde ir (BH RECICLA, 2019). Contudo, como disse um dos alunos “a água tem para onde ir”, seu destino são as galerias e bueiros da cidade. Porém, essa medida não é o suficiente diante de uma chuva de maior intensidade, e devido ao grande acúmulo de lixo na cidade, que culminam indo parar nos bueiros e deixando-os entupindo. Fazendo assim com que a água não tenha para onde ir e aumentando o risco de enchentes e alagamentos.

Para essa experiência alguns materiais de baixo custo e fácil acesso foram pré-selecionados e levados para a Escola. Os materiais são: dois recipientes de sorvete vazios e com furos laterais mais ou menos na metade deles; em ambos foi necessário que o material tenha sido previamente organizado, no primeiro recipiente foi colocada uma camada de terra é coberta por uma fina camada de cimento branco, de modo que os furos fiquem acima do material do interior. No segundo recipiente foi adicionado terra e plantando milho para representar a cobertura vegetal, e a parte de terra precisa ficar igualmente abaixo dos furos laterais.

Figura 3: Experimento da impermeabilização do solo



Fonte: Os autores (2022).

Os furos laterais em ambos os recipientes representam os bueiros, onde alguns deles estavam “entupidos” com tufo de algodão. O primeiro recipiente, onde há a camada de cimento, a ideia é simular o concreto das nossas cidades. Já o segundo, com grama, o fito é simular uma área onde o solo apresenta cobertura vegetal. Dessa forma, utilizando uma garrafa de água foi despejada a mesma quantidade de água em cada recipiente e a partir do resultado foi perguntado aos alunos o que aconteceu para que os resultados fossem diferentes.

Dessa forma, a simulação da impermeabilização torna-se importante por apresentar de maneira lúdica uma realidade bem próxima dos estudantes. Porém, a ideia não é apenas entender como funciona a dinâmica das intervenções humanas no solo e as consequências disso, mas, sobretudo, pensar formas de agir e atuar nesse espaço de uma maneira menos danosa para o meio físico natural e conseqüentemente para a sociedade. Assim, os estudantes foram estimulados a pensar formas de resolver os problemas decorrentes da impermeabilização do solo para além da limpeza das galerias e bueiros.

Figura 4: Interação dos alunos ao longo do experimento



Fonte: Os autores (2022).

Diversas foram as propostas e todas incluíam a criação de zonas verdes como jardins ou até mesmo parques, com o intuito que houvesse mais áreas onde a água pudesse infiltrar, mitigando assim os alagamentos frente a eventos extremos.

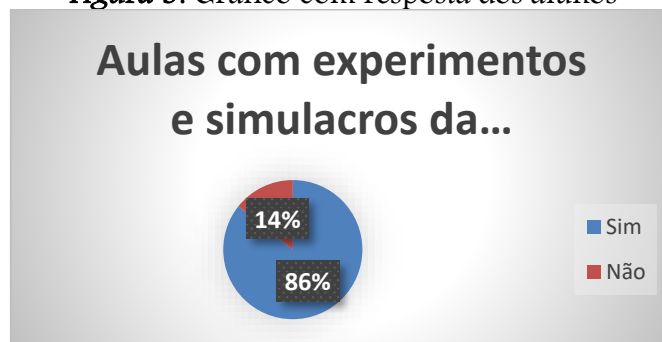
CONCLUSÃO

Ao final de tudo foi aplicado um questionário aos estudantes, contendo três perguntas. A primeira pedindo que eles dissessem a respeito do que aprenderam sobre o solo e como aquele elemento natural é importante em suas vidas. A segunda questão diz respeito a se os estudantes acreditam que uma aula com experimentos e situações de simulacro da realidade auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, e que justifiquem a resposta. A terceira é apenas para que escrevam a primeira palavra que vem à mente quando pensam no solo. Sobre a terceira, vai ser gerado uma nuvem de palavras de acordo com as respostas dos alunos.

Os resultados da primeira pergunta do questionário variam, O aluno 13 escreveu a respeito da produção de alimentos e que por isso o solo deve ser preservado. Outro aluno, o aluno 4 escreveu sobre como fica perto da escola quando chove muito, ele relatou alagamentos e que a água não tem para onde ir porque os bueiros estão com lixo. A aluna 1 escreveu que gostou dos experimentos e que deveriam existir mais parques na cidade, porque quando chovesse muito o solo pudesse sugar a água.

Em relação ao segundo questionamento, foi gerado um gráfico de acordo com as respostas dos estudantes. A pergunta foi: Você acredita que uma aula com experimentos e situações de simulacro da realidade auxiliam no processo de ensino? A maior parte dos alunos respondeu que sim, gerando um resultado positivo com 84%, como mostra o gráfico abaixo.

Figura 5: Gráfico com resposta dos alunos



Para a terceira pergunta, a resposta solicitava apenas uma palavra. Com cada palavra que cada aluno escreveu foi gerado uma nuvem de palavras, o resultado está a seguir.

Figura 6: Nuvem de palavras



Fonte: Os autores (2022).

Através da nuvem de palavras é perceptível como a visão dos estudantes acerca do solo está enraizada nas questões de produção de alimentos. Há o destaque para a palavra agricultura como a mais citada, mas também aparecem as palavras plantação, plantas, comida e vegetação, todas com o mesmo direcionamento. Também vale o destaque para a palavra Rocha, citada algumas vezes e que possui íntima relação com a formação do solo.

Contudo, as palavras enchente, alagamento e deslizamento se fazem presentes nas respostas, demonstrando um maior entendimento dos estudantes com problemas relacionados aos solos e que orbitam em torno de suas atividades cotidianas. Dessa forma, torna-se cristalina a real importância do solo para as sociedades humanas, seja na produção de alimentos através da agricultura, mas também como um elemento integrado da paisagem, seja no meio rural como também no meio urbano.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu & CALLAI, Helena Copetti. A Licenciatura de Geografia e a Articulação com a Educação Básica. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; SCÄFFER, Neiva Otero & KAERCHER, Nestor André. (orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

CALLAI, Helena. Copetti. A Geografia no Ensino Médio. In: Terra Livre - **As Transformações do Mundo da Educação - Geografia, Ensino e Responsabilidade Social**. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, (14): p. 68, 1999.

CALLAI, Helena Copetti. Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. *In*: MORAIS, E. M. B. de; MORAES, L. B. de (Org.) **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de geografia**. Goiânia: NEPEG, 2010.

CARVALHO, Josias Ivanildo Flores. Intradisciplinaridade e interdisciplinaridade na formação de professores de geografia na UFPE. Ed. Realiza, 2022.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas**. Anais do seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CHRISTOFOLETTI A. **Geomorfologia**. São Paulo: Edgard Blücher, 1980. 188 p

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p.165.

FURLAN, Sueli Â. Natureza e ambiente no ensino de Geografia. *In*: CAVALCANTI, Lana S.; BUENO, Mirian A.; SOUZA, Vanilton C. (Orgs.). **Produção do conhecimento e pesquisa no ensino da Geografia**. Goiânia: PUC Goiás, 2011. p. 139-148.

LESTEGÁS, Francisco Rodriguez. **Concibir la Geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar**. Boletín de lá A.G.E. n.33, p. 84, 2000.

LIMA, Valmiqui da Costa; LIMA, Marcelo Ricardo de; Formação do solo *In*: LIMA, V. da C; LIMA, M. R. de; MELO, V. de F. (Edi.) **SOLO NO MEIO AMBIENTE: abordagem para professores do ensino fundamental e médio e alunos do ensino médio**. Universidade Federal do Paraná - UFPR. Curitiba: Departamento de solos e Engenharia Agrícola, 2007.

LIMA, M. R. de; **O solo no ensino de ciências no nível fundamental**. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 3, p. 383-394, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/hPmDvMgnKqDH5Zzwv3H39kF/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 20/10/2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: ed. Atlas, ed., 5º ed., 2003.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa. **O ENSINO DAS TEMÁTICAS FÍSICO-NATURAIS NA GEOGRAFIA ESCOLAR**. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011 p. 89.

MUGLLER, C. C.; Sobrinho, F. De A. P.; Machado, V. A. **Seção VII - Ensino Da Ciência Do Solo**. *R. Brasileira De Ci. Solo*, 30:733-740, 2006. Disponível Em: < <Http://Www.Scielo.Br/Pdf/Rbcs/V3On4/14.Pdf> > Acesso Em 10/10/2022 As 15h23min.

NUNES, M. S., AZEVEDO, R. J. G., SILVA, P. E. A. B. A abordagem de conteúdos relativos à ciência dos solos em livros didáticos de geografia para o Ensino Médio. (In): **Revista de Geografia – PPGEO – UFJF**, v. 6, n. 3, p.271-281, 2016.

PRADO, H. do. **Manual de classificação de solos do Brasil**. 3. ed. Jaboticabal: FUNEP, 1996.

PERUSI, M. C., SENA, C. C. R. G. Educação em solos, educação ambiental inclusiva e formação continuada de professores: múltiplos aspectos do saber geográfico. (In): **Revista Entre-Lugar**, Dourados, MS, ano 3, n.6, p 156, 2012.

REICHARDT, K. Por que estudar o solo? In: MONIZ, A. C.; FURLANI, A. M. C.; FURLANI, P. R.; FREITAS, S. S. (eds.). **A responsabilidade social da ciência do solo**. Campinas: Sociedade Brasileira de Ciência do Solo, 1988. p. 75-78.

RUELLAN, A. Pedologia e desenvolvimento: a ciência do solo a serviço do desenvolvimento. In: MONIZ, A. C.; FURLANI, A. M. C.; FURLANI, P. R.; FREITAS, S. S. (eds.) **A responsabilidade social da ciência do solo**. Campinas: Sociedade Brasileira de Ciência do Solo, 1988. p. 69-74.

TONINI, Ivaine Maria. Imagens nos livros didáticos de geografia: seus ensinamentos, sua pedagogia...; Mercator - **Revista de Geografia da UFC**, ano 02, número 04. Fortaleza: UFC, 2003.

VIEIRA, L.S. **Manual da Ciência do Solo**. São Paulo: Agronômica Cere, 1975. 464p.

CONTRIBUIÇÕES DE EDGAR MORIN PARA UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA “PÓS-”PANDEMIA

Luiz Arthur Pereira Saraiva

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (PPGEO/UFPE)

Docente no Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (DG/CH/UEPB)

saraivaluizarthur@gmail.com

orcid.org/0000-0002-3060-7933

INTRODUÇÃO

A Geografia, enquanto ciência e disciplina escolar, encontra-se permeada de urgências e progressos na busca de uma leitura multiescalar do mundo em suas diferentes espacialidades. A problemática dessa pesquisa contempla algumas das respostas desse saber-poder para refletir o contexto brasileiro nesses primeiros anos do século XXI. Mediante os anos de 2020 e 2021, em que o Brasil e o mundo se depararam com a pandemia de Covid-19 (ainda vigente, acrescente-se, mas com os alertas e cuidados severamente mitigados pelas vacinas e narrativas desinformativas de diferentes órgãos da administração pública federal nacional), que panorama podemos traçar dessa Geografia e seus rebatimentos na sala de aula? Partindo dessa indagação inicial, o artigo em questão busca abordar algumas das ideias do filósofo francês Edgar Morin para discutir a educação geográfica no nosso país, através de alguns *insights*.

Partimos de uma metodologia que contempla a abordagem hermenêutico-fenomenológica (com ênfase ao pensamento complexo trilhado pelo autor supracitado), destacando as interpretações, subjetividades e identidades, além da pesquisa bibliográfica e algumas experiências e vivências obtidas no “chão da sala de aula” durante os últimos quinze anos.² Entendo que minha trajetória, apesar de curta, traz alguns fundamentos reflexivos,³ mesmo que mínimos, para se refletir a educação geográfica contemporânea a partir da complexidade de Morin a ser abordada nesses escritos. Diante do exposto, a partir

2 A primeira vez que adentrei uma sala de aula para lecionar foi no primeiro semestre de 2007 por ocasião do Cursinho Pré-Vestibular da Universidade Estadual da Paraíba, na condição de professor voluntário de Geografia.

3 Por fundamentos reflexivos, quero expressar não só o exercício de pensar e refletir filosoficamente, mas sua necessidade e urgência na contemporaneidade. Acompanhamos, junto ao advento do imperativo da velocidade, a configuração de um meio técnico-científico informacional (SANTOS, 2009) que, diante de suas demandas marcadas por um maior dinamismo (mesmo que desigual entre as pessoas e seus tempos-espacos) atribuído ao cotidiano de uma sociedade do cansaço (HAN, 2015), não tem proporcionado às pessoas uma vida plena, que possa ser dedicada às outras atividades não relacionadas ao mundo da produção ou do consumo hodierno.

desse ponto, quando necessário, tomo a liberdade (ou “licença poética”) de me expressar na primeira pessoa do singular, falando a partir de minha pessoa, para além da frieza e busca incessante (imposta?) de uma objetividade na ciência moderna, caminho, inclusive, questionado pelo próprio epistemólogo francês. Entendo que a produção científica, ainda realizada por pessoas e não máquinas, pode conter elementos de pessoalidade e humanismo em seu sentido mais amplo e livre.

Em um primeiro momento, apresentamos o cenário de nossas inquietações: o mundo e o Brasil nesse início de século, marcados pelo paradigma de crise enquanto “estado” de apreensão da realidade, hoje expresso por uma condição vigente constante, sem término determinado, mas presente nos mais variados âmbitos de nossas vidas (BAUMAN; BORDONI, 2016). Em seguida, tecemos algumas notas sobre a educação geográfica contemporânea, visando delimitar nosso campo de práxis e experiências enquanto docente na acepção jesuíta do termo, um eterno aluno (KARNAL, 2014). Posteriormente, elencamos algumas ideias de Morin para pensar a contemporaneidade de antes, durante e “depois” da Covid-19 e seus reflexos na educação. Por fim, algumas considerações alinhadas à educação futura são realizadas não tanto como esgotamento da temática, mas enquanto “provocações” para o esforço contínuo de pensar e “seguir em frente” mesmo diante das incertezas, erros e dúvidas.⁴

Uma última questão introdutória a ser levantada: apesar de utilizar o prefixo “pós-” no título desses escritos, o mesmo vem acompanhado de aspas porque, no momento em que tento escrever na construção de um diálogo como esse, a pandemia continua. Muito tem se discutido se ainda vivemos em um status pandêmico ou se os riscos ainda estão por aí, exigindo alerta de todos e todas. O fato é que, apesar dos apelos à vacinação, dos cuidados e dados informados na mídia (não na mesma intensidade que nos ápices e picos da pandemia registrados nos últimos dois anos, quando, no segundo semestre de 2020, morriam milhares diariamente), a pandemia persiste em contaminações e mortes, infelizmente.

O uso do “pós-” pode ser interpretado como algo superado, findado, o que não é o caso: aqui, é tomado como marco da tentativa da retomada das atividades presenciais e dinâmicas cotidianas pré-março de 2020 em diferentes contextos socioespaciais. Faço questão de pontuar e contextualizar tal questão de escrita como lembrete e enquanto respeito a todos e todas que tiveram suas vidas ceifadas ou impactadas de alguma forma pelo vírus. Ouso dizer que ninguém “entrou” nessa pandemia e “saiu” do mesmo jeito.

4 Segundo Morin (2015a, p. 51), “não se elimina a incerteza, negocia-se com ela”.

SOBRE AS CRISES PRÉ-COVID E SEUS AGRAVOS DURANTE A PANDEMIA

Como viver em tempos-espacos de crise? O mundo que se apresentava antes do vírus da Covid-19 enfrentava uma série delas: crise financeira, crise do pensamento, crise do sujeito, crise da democracia, crise humanitária, crise ambiental, crise do Estado, crise da escola, crise de valores (quais?). Parece que a humanidade não se conscientizou de algumas contradições lógicas a serem enfrentadas: as relações presentes entre ordem e desordem; o potencial da ciência para elucidar mas, também, para cegar; a barbárie contida na civilização; a razão pura como desrazão; o Uno diante da multiplicidade que lhe é inerente (MORIN, 2015b). As crises são ambivalentes, “agravam as incertezas, favorecem os questionamentos; podem estimular a busca de novas soluções e também provocar reações patológicas, como a escolha de um bode expiatório” (MORIN, 2013, p. 9).

Quando, em outros recortes históricos, a humanidade pensou, desigualmente, ter dominado a natureza e eliminado vírus, bactérias, crises e epidemias, a pandemia não só nos lembrou de nossas fragilidades enquanto seres vivos nesse planeta (KRENAK, 2020) mas, também, agravou todo um rol de problemas e questões não resolvidas de longa data: ver, por exemplo, as desigualdades socioeconômicas enfrentadas pelas populações mais vulneráveis, precarizadas e atingidas nos últimos dois anos.⁵ As medidas de isolamento social e restrições adotadas para combater a proliferação do vírus (como o uso de máscaras e intenso uso de álcool em gel), somadas às estatísticas diárias de contaminações e mortes, ilustravam uma psicofera (SANTOS, 2009) de sentimentos que iam do medo até a ansiedade, a angústia e a dúvida sobre os rumos da humanidade quanto a sua condição terrena.

Antes mesmo da pandemia, em nome de um capitalismo parasitário (BAUMAN, 2010), novos ritmos diários de vida e relações sociais cada vez mais opressoras, precarizavam os laços sociais e a possibilidade de uma melhor convivência era posta em xeque por um individualismo cada vez mais exacerbado e exaltado como modelo-exemplo em uma sociedade crescentemente competitiva.⁶ Nesse sentido, a barbárie da “ética de mercado” se apresentava como o “modus operandi” vigente do mundo, apesar de

5 Em texto ainda atual, Arroyo (2020) apresenta alguns dados relacionados à desigualdade de acesso à internet, desigualdades e exclusões na digitalização dos territórios, a contração do emprego e da renda, além das perdas ocorridas e impactos entre os trabalhadores do circuito inferior da economia nas metrópoles latino-americanas. Apesar dos programas de transferência de renda e experiências de solidariedade alimentar no Brasil, a desigualdade estrutural – exposta na publicação da OXFAM *Quem paga a conta? - Taxar a Riqueza para Enfrentar a Crise da Covid-19 na América Latina* – foi brutal e é sentida pelas pessoas até os dias em que esses escritos são realizados.

6 Não por acaso, narrativas como darwinismo social e defesa da meritocracia ainda estão na ordem do dia: tais ideias se fazem presentes, implícita ou explicitamente, quando pensamos o direito à vida e aos cuidados médicos, bem como aos valores e graus de importância atribuídos na situação atual de pandemia.

movimentos e alternativas questionadoras dessa ideologia.⁷ Com a “chegada” da Covid-19, tal sistema ou ordem não só foi questionado como apresentou outras formas de sustento e reprodução. O virtual, o online e o digital até encaparam campanhas publicitárias direcionadas a clientes e consumidores/as de produtos e serviços. “A que preço?”, talvez perguntassem, por exemplo, os/as entregadores/as de refeições e compras em lojas virtuais, de seus veículos de duas ou quatro rodas.

No contexto brasileiro, éramos “bombardeados/as”, diariamente e em diferentes turnos, com os noticiários televisivos, portais de notícias e postagens nas redes sociais sobre a incapacidade da gestão federal ainda vigente diante do vírus: trocas de ministros na pasta da saúde, ausência de infraestrutura sanitária e hospitalar (incluindo quase colapsos de sistemas de saúde estaduais, públicos e privados), vacinas adquiridas com atraso, desinformação, indicação de tratamentos e medicamentos ineficazes ou de resultados não comprovados cientificamente. O Brasil seguiu atrasadamente protocolos, recomendações e instruções de cuidados diante da Covid-19, o que acarretou a perdas de milhares de vidas humanas.⁸

A Covid-19 desencadeou uma combinação de crises e problemas mal resolvidos: não vivenciávamos uma harmonia social, não alcançamos muitas das promessas que a modernidade nos fez e a sensação da vida não vivida e “escorrendo pelas mãos” como o tempo (e o espaço) causou diferentes formas de sofrimento individual ou coletivo. Diante de tantos elementos, relações e incertezas, muitas dimensões de nossas vidas que não julgávamos tão importantes ou que excessivamente enfatizávamos passaram por uma reavaliação, por um novo juízo de valor de nossa parte, forçados/as a fazer escolhas, algumas delas, difíceis. Em muitos momentos, o isolamento nos fez refletir sobre o que “realmente importa” e, nesse percurso, lembramos que “a crise numa sociedade suscita dois processos contraditórios. O primeiro estimula a imaginação e a criatividade na busca de soluções novas. O segundo é a busca do retorno à estabilidade passada ou a adesão a uma salvação providencial” (MORIN, 2021, p. 32).

A bem da verdade, a chamada “estabilidade pré-pandemia” merece ser questionada, sobretudo quando refletimos como nos situávamos diante da trajetória das realidades social, econômica e política brasileiras ou, se preferirmos, do recorte temporal pós-2013, com as Jornadas de Junho e seus desdobramentos: golpe contra a presidenta democraticamente eleita Dilma Rousseff, retorno do Brasil à agenda neoliberal (ver, por exemplo, a Reforma

7 “Devemos aprender a pensar além das coordenadas do mercado de ações e do lucro, e simplesmente encontrar outra maneira de produzir e distribuir os recursos necessários” (ZIZEK, 2020). Seria tal questão um imperativo ético para o mundo “pós-”Covid-19?

8 Infelizmente, no momento em que escrevo essas linhas, o Painel Coronavírus apresenta, até a data de hoje, 24 de outubro de 2022, 687.574 óbitos no Brasil (dados disponíveis em: <https://covid.saude.gov.br/>).

Trabalhista de 2017, além das recentes políticas educacionais vinculadas aos interesses e ideários de mercado como o incentivo à competição e ao ranqueamento, tratadas por REGO, 2017), ascensão de um projeto de poder de cunho ideológico conservador e reacionário em diferentes pautas sociopolíticas e limitante de direitos conquistados a grandes sacrifícios, sem debate com os setores e sujeitos envolvidos, expressando uma natureza essencialmente heterônoma.

A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA CONTEMPORÂNEA NO BRASIL: ALGUMAS BREVES NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

Considerando as crises enquanto expressões da contemporaneidade ainda vivenciada, como a Geografia lida com tais eventos na trajetória humana e quais contribuições desse saber científico para compreender/interpretar esse conjunto de incertezas e estranhezas? Além de ciência geográfica, uma de suas “faces” também se reveste de disciplina/matéria escolar em diferentes níveis e modalidades de educação no Brasil, cabendo a nós refletir sobre esse percurso e seus devidos entraves nas salas de aula dos espaços educacionais (escolas, cursinhos, universidades) e, também, fora das mesmas.

Vivenciamos, nessas primeiras décadas do século XXI, um conjunto de desafios quanto à educação geográfica no contexto brasileiro. Temos desde os pressupostos de formar para a cidadania e integrar, na práxis pedagógica, o cotidiano compartilhado entre as turmas e demais participantes da comunidade escolar até as possibilidades de construção de um ensino-aprendizagem significativo e alfabetizador na perspectiva científica. Mas, em um contexto sociopolítico e educacional desigual e conflituoso, o cumprimento dessas metas é envolto pelo cenário de políticas que oscilam entre o neoliberalismo (que vai dos desmontes e cortes às políticas atinentes da lógica do mercado) e a resistência democrática contra a barbárie em diferentes níveis e expressões (seja na incivilidade cotidiana, seja na busca de defesa da democracia, por exemplos).

Ao adentrarmos, para efeitos de ilustração, algumas agendas temáticas da educação geográfica em obras publicadas recentemente, nos deparamos com uma rica diversidade de vivências e contribuições que constituem tal agenda temática. Tem-se: diálogos entre diversidades e pluralidades na sala de aula, espaços e tempos na formação docente, diálogos reflexões entre a educação geográfica e a geografia escolar (PORTUGAL, 2017); relações entre currículos e livros didáticos, ensino-aprendizagem e movimentos sociais, experiências de metodologias e práticas pedagógicas (SACRAMENTO; SANTANA FILHO, 2020); cartografia escolar e outras linguagens, metodologias ativas, educação do campo, educação inclusiva e políticas educacionais (ASCENÇÃO et al, 2017). Acrescente-se, ainda, a intensa

produção de dossiês temáticos nos periódicos da grande área geográfica e a publicação de e-books, por sinal, bastante úteis nos períodos de aulas remotas, quando as instituições formativas tiveram que “seguir em frente” apesar da pandemia.

A educação geográfica vem buscando contribuir com ênfase decisiva à formação de uma consciência crítica entre alunos e alunas, situando-os/as enquanto seres no mundo, suas subjetividades nas relações interpessoais e suas capacidades de agir e participar de seus contextos enquanto sujeitos sociais ou membros de dada e contraditória coletividade. Para tanto, pensar a dimensão espacial da realidade e a produção desse espaço enquanto condicionante e condicionado desse conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações (SANTOS, 2009) exige de professores e professoras uma reflexão constante das dinâmicas e ritmos constituintes nas lógicas exógenas e endógenas presentes nos espaços vividos e suas respectivas relações.

A crítica, levantada por Morin (2015b), de que a “sociedade do conhecimento” a que chegamos é constituída por conhecimentos separados uns dos outros e, logo, insuficientes diante dos problemas fundamentais e globais, não nos lembra alguns dos relatos obtidos nos relatórios de estágio supervisionado (em alguns casos, sob um tom de “denúncia”) a respeito de práticas e regências lidas como tradicionais, enciclopédicas, mnemônicas? Frente aos recursos e fontes cada vez mais velozes, midiáticas e “chamativas” quanto aos estímulos sensoriais, o que sobra a uma prática docência ainda filiada à “geografia dos professores” problematizada por Lacoste (2010)?

Acredito que a Geografia a ser construída nesse século XXI, oriunda dos intercâmbios entre universidades e escolas, longe de negar as contribuições das várias correntes de pensamento que acompanharam sua trajetória até aqui, será pautada na ampliação do diálogo entre os diferentes ramos da ciência do espaço, além de tentativas de diálogos com outras grandes áreas científicas, sobretudo diante da exigência transdisciplinar sobre assuntos ainda pendentes de resolução e novas questões de surgimento brusco e surpreendente, como foi a rápida proliferação do SARS-CoV-2 pelo globo.

A Geografia, consolidada nas vivências do cotidiano e nas existências das pessoas em suas trajetórias pessoais e sociais, se apresenta enquanto caminho dinâmico para se pensar o mundo: com as representações mas, também, para além delas, há uma forma de raciocínio geográfico possível e próximo da Filosofia (GOMES, 2017) em potência para estruturar nossa relação com o real vivido (ou perdido, como provoca BADIOU, 2017). Disso resulta a hipótese de Gomes sobre a Geografia: “ela é também uma maneira, original e potente, de organizar o pensamento” (GOMES, 2017, p. 13). Segundo o autor, há três domínios ou

formas atribuídas ao geográfico: a) a sensibilidade a partir de nós e as coisas no espaço, b) a inteligência espacial culturalmente transmitida entre grupos e gerações humanas, e c) as lógicas presentes em localização e o ordenamento desde sua institucionalização enquanto ciência.

Há uma Geografia das coisas e das pessoas a ser discutida em sala de aula, esse espaço também geográfico, que pode ser ressignificado após as experiências virtuais utilizando tecnologias de informação e comunicação. A solidão e a frieza das *webcams* e câmeras de smartphones desligadas, junto aos microfones (muitas vezes, mudos), gradativamente são substituídas pela volta das atividades presenciais e respectivos contatos “cara a cara, frente a frente”. Agora que as telas diminuíram, em tese, quanto a intensidade de uso (pelo menos em termos de um encontro para uma aula), quais lições a pandemia de Covid-19 nos deixou para seguirmos em nossa trajetória formativa? Penso que Morin traga contribuições ao debate.

DA COMPLEXIDADE À MUDANÇA DE VIA: CAMINHOS PEDAGÓGICOS A PARTIR DE MORIN PARA A REFORMA DE PENSAMENTO

Uma breve digressão pessoal: a primeira vez que tive contato com as ideias de Edgar Morin foi durante o meu terceiro ano de curso na graduação em Geografia, em 2008. Uma professora (por sinal, da área de Estágio Supervisionado em Geografia) o mencionou em sala e, por ocasião de uma visita à Biblioteca Central da universidade onde estudava, vi desde obras do autor até comentaristas e cientistas que refletiam a partir de suas ideias. Enquanto “descoberta” para mim, Edgar Morin pode ser elencado enquanto um compreensivo intérprete da contemporaneidade, do pensamento e da existência humana.

Suas reflexões abordam desde a ética na ciência⁹ e construção do conhecimento (tratando ainda de uma religação ou reconexão de saberes) até as crises e os rumos da humanidade no século XXI, partindo de um instrumento intelectual para o percurso: a complexidade. Mas não simplifiquemos: o próprio autor coloca que “é complexo o que não pode se resumir numa palavra-chave, o que não pode ser reduzido a uma lei nem a uma ideia simples” (MORIN, 2011a, p. 5).

Acrescenta o autor que complexidade é uma palavra-problema, não uma palavra-solução. Em obra mais recente, defende que “o conhecimento complexo não pode, no seu seio, eliminar a incerteza, a insuficiência, o inacabado. Mas tem o mérito de reconhecer a

⁹ Segundo o autor, a ética diz respeito diretamente à responsabilidade do pesquisador diante do conhecimento produzido. Partindo de uma “servidão” aos deuses da ética, científica e cívica, tal condição envolve a consciência do sujeito diante dos conflitos de valores existentes no processo científico, logo uma questão de método, posicionamento diante da realidade (MORIN, 2010).

incerteza, a insuficiência, o inacabado dos nossos conhecimentos” (MORIN, 2020, p. 16). O autor também denuncia os riscos da ainda existente prática de produção fragmentada e fragmentária do conhecimento, mesmo diante da exigência de inter e transdisciplinaridades, própria de uma necessária mudança de via.

No plano da complexidade, há um conjunto de demandas, a começar pela tomada de consciência radical, que considere uma nova posição para o erro, a forma como lidamos com nossas ignorâncias e cegueiras. Nas palavras do autor, “a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico” (MORIN, 2011a, p. 13). O autor elenca os limites do conhecimento e a indestrutibilidade das incertezas como marcos científicos do século XX (MORIN, 2014).

O complexo se relaciona com o mundo empírico, com a incerteza, a incapacidade de ter certeza de tudo, de formular uma lei, de conceber uma ordem absoluta, a incapacidade de evitar contradições. Nesse sentido, podemos situar a complexidade enquanto um pensamento questionador da ordem, seja da ordem científica, seja da ordem que busca “naturalizar” práticas, processos, eventos e fenômenos (PORTO-GONÇALVES, 2011). Partindo de Heidegger, Marandola Júnior nos lembra que “o próprio questionar-se está atrelado a uma maneira de filosofar, de colocar-se a caminho, o que constitui a abertura, como possibilidade” (MARANDOLA JÚNIOR, 2021, p. 41).

Em tempos-espacos em que as redes sociais e plataformas de *streaming* estão repletas de “tudólogos”, “futurólogos” e polarizações que flertam e incentivam os extremismos, Morin parte de toda sua trajetória intelectual para tratar de uma visão otimista de futuro, um futuro que “sempre comportará riscos, imprevistos, incertezas, mas também poderá comportar capacidades criadoras, desenvolvimento da compreensão e da bondade, nova consciência humana” (MORIN, 2007, p. 190). Busca-se uma nova (e urgente) ética, a ética da compreensão humana, que constitui, hoje, “uma exigência chave de nossos tempos de incompreensão generalizada: vivemos em um mundo de incompreensão entre estranhos, mas também entre membros de uma mesma sociedade, de uma mesma família, entre parceiros de um casal, entre filhos e pais” (MORIN, 2014, p. 51).

Com vistas à vida¹⁰ nesse futuro, o autor propõe uma necessária reforma do pensamento humano, aliada ao desafio da incerteza, através de duas propostas conjuntas e complementares: “A primeira é a aposta: sabemos claramente o que queremos, a que aspiramos, apostamos nisso mesmo temendo que nossas ideias sejam vencidas. A segunda é

¹⁰“A vida só é suportável se nela for introduzida não apenas a utopia, mas a poesia, ou seja, a intensidade, a festa, a alegria, a comunhão, a felicidade e o amor” (MORIN, 2007, p. 155).

a estratégia: dito de outra forma, em função das informações recebidas e dos acasos, a capacidade de modificar nossa conduta” (MORIN, 2007, p. 156). Penso que esse caminhar parte da educação, tema também tratado por Morin. Na defesa de uma “cabeça bem-feita”, o autor descreve que “em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: – uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; – princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido” (MORIN, 2014, p. 21).

A preocupação do autor é colocada em termos de organização (e não de acúmulo) de conhecimentos e saberes, procurando “as relações e inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes” (MORIN, 2014, p. 25). A própria Geografia (que, nas palavras do autor, foi revitalizada pela problemática ambiental) é citada em termos de uma ciência multidimensional, abrangendo o natural-físico e o social-humano. O estudo da condição humana, depende de diferentes pontos de vistas científicos e a protagonista ciência geográfica contribui na busca articulada de um conjunto desses diálogos, não mais como “ciência de síntese”, mas como um saber complexo que integra a totalidade social, a condição existencial humana e sua relação com os espaços e lugares, por exemplo.

Na busca de um pensamento que considere: a) a dependência entre o todo e as partes; b) a multidimensionalidade; c) as solidariedades e conflitos na realidade social; e d) a relação entre diferença e unicidade, tem-se um *complexus* em sua etimologia: o que é tecido junto (MORIN, 2014). Ora, não me proponho, à altura de um Kropotkin (2014), a estabelecer o que deve ser a Geografia, mas entendo que essa ciência está diretamente relacionada a todos esses requisitos e pode contribuir à discussão epistemológica, seja na academia, seja na sala de aula da educação básica ao considerar, nesse sentido, as recentes propostas de alfabetização científica e geográfica nesses níveis de ensino-aprendizagem.

Essa preocupação do autor também se faz presente nas reflexões sobre o viver e o papel da educação no ensinar a viver: aprende-se a partir das experiências, das ajudas de outros/as viventes, da condição de indivíduo e cidadão/ã (MORIN, 2015a). Nas palavras do autor, “viver é uma aventura” e se as escolas e universidades ensinam apenas os conhecimentos, negligenciam a natureza desses conhecimentos, que contempla o risco do erro e da ilusão, suas (in)certezas e velhos-novos desafios. A compreensão humana, “não é ensinada em parte alguma. Em consequência, o mal da incompreensão arruína nossas vidas, determina os comportamentos aberrantes, as rupturas, os insultos, os sofrimentos” (MORIN, 2015, p. 27). Na busca de uma eficiência “cega”, cada vez imperativa nas relações sociais permeadas pela economia tecnificada, tal reflexão, não por acaso, é sacrificada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando fui professor da rede estadual pública de educação da Paraíba, entre março de 2012 e maio de 2016, muito aprendi a partir das experiências com as turmas de ensino médio de uma escola em Campina Grande/PB. Um detalhe que me chamou atenção no começo dessa caminhada era que, nessa escola, havia exemplares de um livro do Edgar Morin, que era lido por alguns/as docentes durante os intervalos na sala de professores/as e execução de projetos pedagógicos como feiras e mostras da escola: Os sete saberes necessários à educação do futuro (MORIN, 2011b).

Apesar de “já ter ouvido falar”, nunca tinha parado para ler e conhecer quais seriam esses saberes e, ao adentrar a obra, conheci os mesmos, elencados em capítulos: 1) As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; 2) Os princípios do conhecimento pertinente; 3) Ensinar a condição humana; 4) Ensinar a identidade terrena; 5) Enfrentar as incertezas; 6) Ensinar a compreensão; e 7) A ética do gênero humano. Acredito que tomar tais propostas para encerrar esses escritos seja uma forma válida não só de homenagear Morin, mas de dialogar com minha práxis enquanto docente em Geografia, mesmo que hoje exerça o magistério em outra instituição e sob outras demandas, próprias da educação superior.

No que diz respeito ao primeiro saber, o conhecimento precisa ser constantemente questionado. A própria Geografia é uma ciência de questionamento frente ao real, aos eventos, processos e fenômenos e a nós mesmos/as (KAERCHER, 2014). Diante desse “geografar”, os erros nos acompanham e exigem um esforço contínuo de reflexão, de pensar em um mundo “já pronto” ou “já dado”. O próprio conhecimento é visto, muitas vezes, como uma ferramenta já completa e acabada, pensamento, diante do exposto, considerado arcaico e insuficiente.

O segundo saber nos traz uma urgência geográfica bem enfatizada nas últimas décadas, que diz respeito à multiescalaridade. Essa multiescalaridade não só considera as múltiplas escalas dos objetos de pesquisa e temas trabalhados em sala de aula mas, também, as mudanças e a necessidade de considerar os contextos e conjuntos em integração, inclusive da produção de conhecimento, dialogando com o primeiro saber supracitado.

Se a ideia aristotélica do ser humano enquanto animal político (ARISTÓTELES, 2010) é conhecida entre estudantes e entusiastas da Filosofia, atrevo-me a acrescentar que o ser humano é um animal político E geográfico, partindo do ensino da condição humana, o terceiro saber apontado por Morin. Ora, ouvimos histórias e trajetórias das pessoas, mas pouco atentamos para as geografias dessas mesmas vidas: diferentes momentos de nossa existência foram momentos, também, espacializados, seja o primeiro beijo ou a primeira ida à padaria, à escola, à casa de um familiar, por exemplos. Atribuímos significados e valores

(sentimentais, inclusive) aos lugares, representamos momentos de nossas vidas a partir da paisagem, esse acúmulo dos tempos (SANTOS, 2004), às vezes, com alguma nostalgia, outras, com alguma lembrança traumática.

Em diálogo com o terceiro saber, a identidade terrena nos lembra que somos parte de um todo complexo e relacionado, seja “um asteróide pequeno que todos chamam de Terra”, de Zé Ramalho, ou aquela Terra que, “por mais distante, o errante navegante, quem jamais te esqueceria”, de Caetano Veloso. Uma lição (re)aprendida a duras penas durante a recente pandemia, um reflexo de nosso tratamento predatório junto ao ambiente global e seus seres vivos tornados mercadoria. Apesar da humanidade, durante séculos, ter se orgulhado de sua capacidade e supremacia intelectual diante de outras formas de vida, a pandemia nos lembrou de nossa fragilidade, de nossa condição sociocultural mas, também, biológica, metabólica e dependente do espaço geográfico (por mais artificializado e condicionante-condicionado da ordem social que ele seja).

O enfrentamento das incertezas e o ensino-aprendizagem da compreensão se conjugam enquanto saberes diante da nossa capacidade de conhecer o mundo e a nós mesmos/as. As incertezas sobre o futuro, por exemplo, atravessaram o cotidiano de muitos brasileiros e brasileiras ao passo que a compreensão foi desafiada diante da quantidade de perguntas – ainda – sem respostas. Nossa ignorância reflete nossa incompletude e junto dessa necessidade de compreensão, emergiu um conjunto de valores diante “do outro”: empatia, paciência e resiliência foram cultivadas, exigindo uma reforma das mentalidades e dos estilos/ritmos de vida. Vivemos uma retomada de atividades presenciais também enquanto transição e adaptação sobre quem éramos, quem somos e quem seremos daqui para frente.

A exigência de ser executar simultaneamente múltiplas tarefas, uma das expressões da “invasão” dos valores de mercado que marcam a corrosão do caráter em nossas residências e famílias (SENNETT, 2012), nos fez trabalhar mais, nos cansarmos mais (ao ponto de até adoecermos) e questionar se o exercício do *home office* e suas novas demandas tecnológicas realmente compunham o caminho certo a respeito de nossas variadas limitações.¹¹ Em diferentes momentos, apesar de tudo isso, enquanto docente e ser humano, me deparei com situações e relações não previstas em minhas formações pretéritas (e contínuas), exigindo adaptações e aberturas ao novo e ao diferente, lidando, inclusive, com posicionamentos pedagógicos contrários de antes.

¹¹ Lembrar, a título de ilustração, o uso contínuo de plataformas online, redes sociais, além de pacotes de ferramentas e aplicativos de grandes empresas de tecnologia como Google, Facebook e Microsoft. Soma-se ao esforço de se familiarizar com tais instrumentos a dependência junto às variáveis e desiguais qualidades de serviços de internet disponíveis e “toda sorte” de contratemplos como desconexões, instabilidades, presenças e ausências na relação de ensino-aprendizagem.

Por fim, o último saber abordado por Morin contempla a ética do gênero humano. Não discutiremos aqui a ética em seus desdobramentos filosóficos ou fins práticos. A ética necessária, segundo o filósofo francês, considera a consciência de que o humano é, simultaneamente, indivíduo, parte da sociedade e parte da espécie. E essa tripla realidade possui uma espacialidade, deve ser geografizada: as tensões entre o individual e o coletivo envolvem na ética não só a supressão parcial das vontades pessoais “em prol de um bem maior” que seria a boa/melhor convivência social, mas exigem a atenção para a diversidade de valores fundantes dessa convivência, de tal maneira que os contextos e espaços expressam éticas diferentes quando se adentram tempos e espaços singulares.

Apesar de válido, o questionamento sobre o mundo que virá depois da pandemia deve ser acompanhado de qual ética espacializada será predominante globalmente mas, também, em cada contexto em suas diferentes escalas e particularidades. A Covid-19 exigiu do mundo um esforço hercúleo de pensar o presente e as alternativas para além da economia, do mercado, do lucro, em que a vida humana e sua consequente dignidade sejam postas como urgência primária e superior a qualquer outra instância/questão.

Em sua complexidade, a(s) ética(s), enquanto práxis para as coletividades em seus valores, morais e juízos, demanda(m) das pessoas não só uma reflexão sobre a existência mas sobre os rumos das relações sociais e humanas, cuja alteridade, empobrecidamente colocada pelo mercado, constitui um olhar sobre o “eu”, o “outro” e o “nós”. Se a pergunta “quem somos?” acompanha a trajetória do pensamento filosófico há milhares de anos, a pergunta “quem seremos mediante nossas escolhas em momento de crise?” acompanhará não só nossas vidas e as de quem vier depois de nós, mas a condição planetária do gênero humano como um todo. Para além de uma ética planetária, a construção de uma convivência que considere a diversidade espacial se firma enquanto necessidade humana e moral para uma nova humanidade. Imaginamos que, assim, sobreviveremos às barbáries ainda vigentes, seja do capital, seja de suas decorrências, com a possibilidade de exercer uma docência geográfica em diálogos com a complexidade.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Política**. 5. ed. São Paulo: Martin Claret, 2010.

ARROYO, Mónica. Um retrato do início da pandemia nos territórios latino-americanos. In: ARROYO, Mónica; ANTAS JUNIOR, Ricardo Mendes; CONTEL, Fabio Betioli (Org.). **Usos do território e pandemia: dinâmicas e formas contemporâneas do meio técnico-científico informacional**. Rio de Janeiro: Consequência: 2020. p. 19-38.

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque et al (Org.). **Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017.

- BADIOU, Alain. **Em busca do real perdido**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.
- BAUMAN, Zygmunt; BORDONI, Carlo. **Estado de crise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2016.
- GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- KAERCHER, Nestor André. A geografia serve para entender a água, o sangue, o petróleo... serve para entender o mundo, e, sobretudo, a nós mesmos!. In: FARIAS, Paulo Sérgio Cunha; OLIVEIRA, Marlene Macário de (Org.). **A formação docente em geografia: teorias e práticas**. Campina Grande: EDUFPG, 2014. p. 17-49.
- KARNAL, Leandro. **Conversas com um jovem professor**. São Paulo: Contexto, 2014.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- KROPOTKIN, Piotr. O que a geografia deveria ser. In: RECLUS, Élisée; KROPOTKIN, Piotr. **Escritos sobre educação e geografia**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014. p. 33-72.
- LACOSTE, Yves. **A geografia: isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2010.
- MARANDOLA JÚNIOR, Eduardo. **Fenomenologia do ser-situado: crônicas de um verão tropical urbano**. São Paulo: Editora UNESP, 2021.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.
- MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015b.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- MORIN, Edgar. **Conhecimento, ignorância e mistério**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.
- MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015a.
- MORIN, Edgar. Entender o mundo que nos espera. In: MORIN, Edgar; VIVERET, Patrick. **Como viver em tempo de crise?**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011a.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011b.

MORIN, Edgar. **Rumo ao abismo?:** ensaio sobre o destino da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Os (des)caminhos do meio ambiente.** 15. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PORTUGAL, Jussara Fraga (Org.). **Educação geográfica:** temas contemporâneos: Salvador: EDUFBA, 2017.

REGO, Nelson. Neoliberalismo e educação pública: combinações entre o dito e o não dito. In: SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes et al (Org.). **Geografia e conjuntura brasileira.** Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017. p. 137-168.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos; SANTANA FILHO, Manoel Martins de (Org.). **Ensino de geografia:** a produção do espaço e processos formativos. Livro 2. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2009.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem.** 5. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter:** o desaparecimento das virtudes com o novo capitalismo. Rio de Janeiro: BestBolso, 2012.

ZIZEK, Slavoj. A barbárie com rosto humano. **Revista IHU on-line.** Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/597676-a-barbarie-com-rosto-humano-artigo-de-slavoj-zizek>>. Acesso em: 07 abr. 2022.

O ENSINO DE GEOGRAFIA COMO FERRAMENTA PARA O ESTUDO DA MONOCULTURA DA CANA-DE-AÇÚCAR: UMA REFLEXÃO ACERCA DOS IMPACTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DESSA PRÁTICA

José Jamesson de Miranda Neto

Graduado em Licenciatura em Geografia pela Universidade de Pernambuco - UPE
jamesson.miranda@upe.br

Myllena Sonaly Leite da Hora Fraga

Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade de Pernambuco - UPE
myllena.fraga@upe.br

Vitor Gabriel Moura Firmino da Silva

Graduado em Licenciatura em Geografia pela Universidade de Pernambuco - UPE
vitor.gabriel@upe.br

Helena Paula de Barros Silva

Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco.
helena.silva@upe.br
orcid.org/0000-0003-3366-608X

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo na história da humanidade houve diversos tipos de revoluções, principalmente as tecnológicas, que colaboraram para os avanços dos seres humanos enquanto sociedade. Nesse contexto, Moraes e Franco (2011, p. 58) corroboram:

A cada grande revolução tecnológica da história da humanidade corresponde um surto demográfico. O aparecimento da agricultura sedentária e, em escala muito mais ampla, o advento da era industrial são os melhores exemplos de como a ampliação da base produtiva se relaciona diretamente com o crescimento populacional.

Diante disso, o ser humano vem passando por muitas transformações em sua trajetória. Desde o momento em que o homem deixa de ser nômade para ser sedentário inicia-se o processo de crescimento populacional, e com ele várias modificações no meio, principalmente quando o ser humano passa a ser agricultor, ressalta Harari (2018, p. 84) que “Depois da Revolução Agrícola por volta de 9500-8500 a.C., quando a humanidade passou a ser de fato um agricultor, iniciou-se uma série de acontecimentos que até hoje afetam e danificam o meio”. Dessa forma, é notável que na história da humanidade houve muitas transformações no meio natural, conforme destaca Ferreira e Simões (1990, p. 72-73) que “O meio natural não é uma causa necessária, mas possível, é relativo, fornece um

conjunto de possibilidades cujo desenvolvimento dependerá do homem, da sua liberdade de escolher uma ou outra”.

Com base no possibilismo, em que o ser humano se apresenta como um agente que atua no meio, a presente pesquisa propõe por meio do ensino da Geografia atuar e compreender as dinâmicas entre as atividades antrópicas que acontecem no meio ambiente. Reforça Santos (1997, p.5) que:

O espaço deve ser considerado como uma totalidade, a exemplo da própria sociedade que lhe dá vida. Todavia, considerá-lo assim é uma regra de método cuja prática exige que se encontre, paralelamente, através da análise, a possibilidade de dividi-lo em partes.

Ademais, compreender as diversas interações que acontecem no espaço geográfico é uma tarefa bastante complexa, visto a grandiosidade do espaço e das suas interações. No entanto, é possível delimitar algumas ações que ocorrem no espaço para que possamos analisá-las. Diante disso, a Geografia enquanto ciência que analisa a sociedade numa esfera ampla e complexa, busca compreender o comportamento do ser humano enquanto as suas ações antrópicas (ação realizada pelo ser humano) no meio.

Busca-se assim, compreender as relações entre a sociedade e o meio que se dá por meio da prática da monocultura da cana-de-açúcar, que ainda se apresenta como rudimentar, uma vez que, ainda é possível observar as queimadas para retirada da cana. Destaca Ronquim (2010, p. 26) corrobora que:

O fogo na cultura da cana facilita o corte, afugenta os animais peçonhentos, agiliza toda a operação, age eficazmente onde o homem e a máquina encontrariam dificuldades para operar, como em regiões acidentadas ou extremamente densas do plantio; enfim, é uma técnica facilitadora e de economia de custos de produção.

Partindo desse pressuposto, fica explícito que a prática da queima é bastante facilitadora e de custo baixo, porém, é importante destacar que é uma prática totalmente nociva para o meio ambiente, uma vez que, ocasiona diversos impactos para o meio. Pensando nisso, é significativo refletir sobre esses impactos e de que forma o ensino da Geografia se entrelaça nesse estudo, tendo em vista que, a Geografia é uma ciência que analisa o espaço geográfico como um todo e como ele pode contribuir nas múltiplas interações.

Diante disso, contribui Santos (1997, p.7) “Através dos estudos das interações, recuperamos a totalidade social, isto é, o espaço como um todo e, igualmente, a sociedade como um todo”, a partir disso, compreende-se que as práticas da monocultura da cana-de-açúcar têm uma contribuição socioeconômica, ambiental e principalmente de responsabilidade com a saúde humana. E a sua prática de queima corrobora de forma

contrária, sendo assim, um tema relevante para debate de cunho científico, no qual proporciona a resolução de problemáticas no âmbito social.

E até quando vamos vivenciar essas práticas nocivas? Partindo disso Silva (2017, p. 126) ressalta que:

Enfim, ensinar Geografia envolve todo um processo por intermédio de distintas situações vivenciadas, culminando assim, na aprendizagem do aluno, concebido como cidadão consciente e crítico, que fornece subsídios para que este possa atuar e/ou se posicionar de maneira ativa e reflexiva diante das questões que se pretende resolver.

Diante disso, enquanto cidadãos é importante compreendermos as interações que acontecem no meio, já que é o nosso espaço de vivência. Portanto, estudar e analisar as relações contidas no espaço geográfico é necessário e importante para entendermos o porquê das transformações que nele ocorrem. Por isso, o estudo foca nos impactos ambientais advindos da prática da monocultura da cana-de-açúcar que abrange a sociedade como um todo.

Partindo disso, essa pesquisa teve como objetivo geral analisar a influência dos impactos ambientais através da prática da monocultura da cana-de-açúcar, a partir de um olhar geográfico. Como objetivos específicos buscou-se identificar os principais impactos advindos da monocultura da cana-de-açúcar; caracterizar a prática da cana-de-açúcar e a sua atuação no meio ambiente como forma de viabilizar as dinâmicas advindas da cultura canavieira e, elaborar um jogo didático para dialogar com os estudantes sobre os impactos ambientais proporcionados pela queima da cana-de-açúcar.

METODOLOGIA

Em relação à metodologia aplicada nesta pesquisa, objetivou-se fazer uma abordagem acerca do método hipotético-dedutivo, Salienta Gil (2008, p. 12) que:

Para tentar explicar a dificuldade expressa no problema, são formuladas conjecturas ou hipóteses. Das hipóteses formuladas, deduzem-se consequências que deverão ser testadas ou falseadas. Falsear significa tentar tornar falsas as consequências deduzidas das hipóteses. Enquanto no método dedutivo procura-se a todo custo confirmar a hipótese, no método hipotético-dedutivo, ao contrário, procuram-se evidências empíricas para derrubá-la.

Nesse prisma, este estudo se baseia em algumas etapas como: análise e observação dos problemas propostos na fundamentação deste projeto que traz como ênfase a questão dos impactos ambientais advindos da prática da monocultura da cana-de-açúcar, e de que forma esses impactos serão prejudiciais para a saúde, como também, para o meio ambiente. A partir de uma prática pedagógica de um jogo de perguntas e respostas que tem como

objetivo atrair os estudantes para as aulas de Geografia, e trazer um processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico. Foi elaborado nas aulas de Geografia o jogo de perguntas e respostas articulando o ensino de Geografia as práticas advindas da monocultura da cana-de-açúcar.

Partindo desse pressuposto, contribui Lakatos e Marconi (2003, p. 97) salientam que, “a observação não é feita no vácuo. Tem papel decisivo na ciência. Mas toda observação é precedida por um problema, uma hipótese, enfim, algo teórico”. Nesse ínterim, a análise foi feita a partir da observação que possui um cunho objetivo, em que se há uma experiência direta com a área de estudo, sendo pertinente para a percepção e análise crítica daquele contexto, uma vez que, a Geografia se destaca como uma ciência que busca observar e analisar as interações que acontecem entre o ser humano e o meio. Baseado nisso, o estudo foi realizado em:

Primeiramente foi realizado um levantamento bibliográfico, a partir de artigos em revistas científicas e livros para apresentar uma contextualização histórica da monocultura da cana-de-açúcar e a sua prática de queima, para assim embasar a pesquisa, com também a sua relação com o ensino de Geografia.

Na segunda etapa, foi elaborado uma proposta didática para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, turma na qual leciono e no conteúdo de agricultura brasileira foi possível introduzir essa prática para dinamizar as aulas de geografia com o propósito de fixar o conhecimento, contribuindo assim para um relacionamento horizontal, e práticas ativas que facilitem o processo de ensino e aprendizagem do estudante. A proposta didática foi dividida em três etapas:

1ª Etapa: Exercício (Formulário criado através do Google Formulários), que será aplicado em forma de sondagem do conhecimento, onde será solicitado que os alunos falem com suas palavras o que os conceitos como impactos, educação ambiental e sobre o seu conhecimento sobre a monocultura da cana-de-açúcar.

2ª Etapa: Aula Teórica de (1h/a) onde os alunos serão direcionados a pensar e se questionarem sobre as práticas da monocultura da cana-de-açúcar e as suas consequências para o ambiente.

3ª Etapa: Aplicação do Jogo Didático de perguntas e respostas, cujas regras estão no quadro 01, e o professor tem o papel de explicar as regras e dar início a aplicabilidade do jogo. Salientando que as regras podem ser adaptadas à realidade de cada escola, como também propiciar ao estudante a oportunidade de criá-las junto ao professor. Em uma aula (1h/a) foi aplicado o jogo, mas o horário pode ser estendido, fica a critério do professor(a). No

quadro abaixo estão expostas as regras para realização do jogo didático desde os primeiros momentos de formulação até o momento de execução do jogo.

Quadro 01: Regras do jogo didático

Quadro 01: Regras do jogo didático
As perguntas serão formuladas previamente pelo professor; Utilizando slides para expor através de um Datashow; O professor mostra a pergunta em um slide (preparado anteriormente); Em seguida a pergunta é lida duas vezes pelo professor; Após a leitura quem levantar a mão primeiro responderá; Se a resposta estiver correta o professor marca a pontuação do aluno e passa para a próxima pergunta; Caso a resposta esteja errada o professor redireciona a mesma pergunta para o segunda equipe; Nesse caso o aluno não terá tempo para pensar, mas poderá consultar suas anotações para responder; Assim o jogo segue até às perguntas acabarem e quem tiver respondido o maior número de perguntas corretamente ganhará o jogo; O professor pode acordar com os alunos antes se haverá alguma premiação para o vencedor.

Fonte: Autor, 2022.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA ACERCA DA CANA-DE-AÇÚCAR NO BRASIL

A prática da monocultura da cana-de-açúcar começou a ser monopolizada no período colonial com a chegada dos povos europeus com destaque para os Portugueses e Holandeses. Tendo em vista, o processo de comercialização do produto e a lucratividade que ele oferecia, fez com que os engenhos fossem se expandindo para aumentar a produção. Dessa forma, é importante destacar a mão de obra escrava vinda da África para ajudar no desenvolvimento do cultivo e da colheita da cana-de-açúcar.

Partindo desse pressuposto, é nítida a influência econômica e cultural que a cana-de-açúcar possui no território brasileiro, desde o período colonial até a atualidade. Contribuem Rodrigues e Ross (2020, p. 10) que:

Dessa forma, a composição de informações aqui apresentadas sobre as transformações históricas, geográficas e tecnológicas relacionadas à difusão da cana-de-açúcar no Brasil é uma tentativa de preencher essa lacuna. Trajetória que se inicia com os primeiros plantios de cana-de-açúcar em São Vicente, e que se conclui nos dias atuais, sem, no entanto, encerrar as suas possibilidades futuras no território brasileiro.

Ainda hoje, a cana-de-açúcar é tida como uma das bases no processo evolutivo do território brasileiro, visto a sua forte importância no período colonial abrindo portas para a

comercialização de produtos derivados da cana. A colônia portuguesa em meados do séc. XV tomou posse das terras do território brasileiro, com isso, a dividiu em lotes que eram delegados pelo rei na época. Esses lotes ficaram conhecidos como “capitanias hereditárias” que eram lotes de terras que foram organizados pela coroa portuguesa pensando em ordenar a ocupação da coroa e sistematizar os seus domínios. Tendo em vista que, as capitanias ficavam em áreas mais litorâneas, pois, tinha uma área de cultivo pertinente, além disso, a sua comercialização ficava mais viável.

A região Nordeste possui um grande destaque nessa cultura. É interessante evidenciar que, a região Nordeste possui sub regiões que retrata através da análise e observação do espaço diversos contrastes que se estendem em sua área média de mais de 1.542.000 km² dividido nas seguintes sub regiões: Zona da Mata, Agreste, Sertão e Meio Norte, que segundo Andrade, (1980, p. 13) “Daí podemos, em um ensaio de síntese como este sobre o Nordeste, dividi-lo em quatro grandes regiões que são a um só tempo, naturais e geográficas [...]” Dentre essas unidades, é valoroso evidenciar a Zona da Mata que possui características mais adequadas para o cultivo da cana, como o destaque do clima tropical estacional, solos bem férteis e a abundância de água, que propicia umidade nessa zona.

Segundo Rodrigues e Ross (2020), os locais escolhidos para o plantio da cana-de-açúcar foram estratégicos, pois:

[...] desde o início do ciclo do açúcar no Brasil, o local para a instalação dos engenhos era escolhido com bastante rigor, pois fatores naturais como relevo, solos e pluviosidade eram determinantes para uma boa produção canavieira. (RODRIGUES; ROSS, 2020, p. 18).

Partindo desse pressuposto, no período do açúcar no território brasileiro foram criados locais para instalação do produto, esses locais foram nomeados de “Engenhos”, esses engenhos eram grandes propriedades produtoras de açúcar, em que, havia o cultivo e o beneficiamento da cana-de-açúcar que era transformada em açúcar. É notório que, o clima é um fator fundamental para as práticas da agricultura, e a partir da observação e análise dele é possível compreender a relação que há entre o relevo, o solo e a pluviosidade que se relacionam diretamente nesse processo, são bases para o desenvolvimento da cana-de-açúcar.

A trajetória da cana-de-açúcar desde como é cultivada e como é estruturada até os percursos que ela percorreu no território brasileiro, de forma que, é digno destacar a importância do Nordeste brasileiro no ápice dessa prática e a sua expansão agregada aos avanços tecnológicos levando o destaque da cana-de-açúcar para o sudeste, com destaque

para o estado de São Paulo, grande centro industrial e econômico do território. Conforme Petrone (1964, p. 17 apud RODRIGUES; ROSS, 2020, p. 36),

Tal processo não se deu de forma espontânea, pois devido à mineração, a agricultura comercial foi deixada em segundo plano, apenas sendo praticada de forma itinerante. Nesse contexto, a partir de 1765, medidas governamentais foram tomadas para a promoção de uma agricultura de exportação de produtos derivados da cana-de-açúcar, promovendo a expansão de canaviais e a formação de importantes núcleos produtores de açúcar e de aguardente, sobretudo no Planalto Paulista.

Tendo em vista que, o Brasil é o maior produtor de cana-de-açúcar do mundo, e com isso uma grande influência no setor sucroalcooleiro. Dessa maneira, é notório que a prática da cana-de-açúcar é uma atividade socioeconômica de grande importância para a economia brasileira, na atualidade tendo o estado de São Paulo, como destaque na prática e no processo de industrialização da cana-de-açúcar. Por isso, há grandes áreas de plantação espalhadas pelo território nacional que geram recursos como renda e empregos para a população.

DA MANUFATURA À MAQUINOFATURA: A PRÁTICA DA CANA-DE-AÇÚCAR E OS SEUS IMPACTOS NA SOCIEDADE

A atividade da monocultura da cana-de-açúcar enquanto ao seu processo de retirada de forma manual acarreta vários impactos ambientais para o nosso meio, visto que, nesse método é realizada a queima da cana para facilitar o corte. Desse modo destaca Ronquim, (2010, p. 7) que:

Entre esses problemas destaca-se a prática da queima anteriormente à colheita da cana-de-açúcar, usual na maioria dos países produtores. Os motivos principais para a utilização da queima da palha de cana antes de se efetuar o corte manual são: a segurança do trabalhador, o aumento do rendimento do corte, a melhoria no cultivo e em novos plantios e a eliminação de impurezas (RONQUIM, 2010, p. 7)

É bem esclarecedor o porquê da utilização dessa prática tão rudimentar, mas que deve ser revista, pois há um rico arcabouço de tecnologia que com o processo de globalização ofertou um crescimento tecnológico para humanidade, acometendo assim impactos ambientais cada vez mais exacerbados. Destaca Ronquim, (2010, p. 8-9) “Além de reduzir a emissão de gases do efeito estufa, a ausência de queima reduz consideravelmente o uso de herbicidas e auxilia na manutenção da fertilidade do solo”.

Nesse ínterim, a utilização de novas práticas como por exemplo o corte mecanizado da cana, seria mais viável visto que implicaria em um menor impacto ambiental. Mas falando em “impactos ambientais”, Segundo Liboni e Cezarino, (2021, p. 207) O impacto ambiental é a alteração no meio ou em algum de seus componentes por determinada ação ou atividade. Essas alterações precisam ser quantificadas, pois apresentam variações relativas, podendo ser positivas ou negativas, grandes ou pequenas”.

Essas alterações no meio podem implicar em consequências extraordinárias desde mudanças climáticas à perda da biodiversidade terrestre, causando assim, danos irreversíveis à sociedade. Enfatiza Ronquim (2010, p. 13) que:

O Estudo de Impacto Ambiental – Relatório de Impacto Ambiental (EIA-RIMA) como condição para o licenciamento, para que sejam consideradas as consequências para a saúde humana, para a saúde do trabalhador, para áreas de preservação permanente, para os remanescentes florestais, para a flora e fauna, bem como as mudanças na atmosfera relacionadas ao efeito estufa e ao consequente aquecimento global. (RONQUIM, 2010, p. 13).

Partindo desse pressuposto, evidencia-se o quão prejudicial é a prática da queima da cana-de-açúcar para saúde humana, como também, para a fauna e flora do planeta que está a todo momento a mercê da conjuntura advindos da queima da cana, que geram gases atmosféricos que são bastante maléficos ao meio ambiente. Destaca Ribeiro, (2008, p. 374) que “As queimadas de cana teriam simultaneamente os dois efeitos: poluição atmosférica aguda nas áreas próximas e poluição atmosférica difusa em longo prazo numa escala regional”.

Além disso, é nítido que as queimadas causam danos em uma proporção local, como regional, porém, dependendo da sua intensidade pode causar danos ainda maiores. Vale destacar que a poluição atmosférica é tida como uma das mais críticas do mundo, pois, há o acúmulo de gases no ar, o mesmo ar que é importante para a sobrevivência dos seres vivos. Corrobora Galdino (2015, p. 34) destaca que:

A poluição pode provocar problemas diretos e indiretos à saúde humana. Por diretos entende-se o aumento da ocorrência de doenças respiratórias decorrentes da inalação de ar poluído. Por indiretos compreendem-se as doenças causadas pela ingestão de alimentos contaminados por elementos poluentes presentes no solo ou na água, em virtude da falta de tratamento e das falhas de gerenciamento na produção e na eliminação dos resíduos.

Perante o exposto, a poluição pode aparecer no espaço geográfico de várias formas como mencionado acima. Uma vez que o ser humano é o principal causador dos impactos ambientais, e o mesmo tem um papel de atuação muito intenso enquanto sociedade. Salienta Rodrigues e Ross (2020, p. 57) que:

Contudo foi a produção açucareira e, portanto, o cultivo da cana-de-açúcar a atividade econômica que deu outra magnitude a esse impacto iniciado anteriormente, provocando uma série de modificações na paisagem. Tal impacto é ainda mais importante ao se considerar que ele é irreversível, ou seja, a grande biodiversidade que caracteriza esse sistema florestal não é resiliente, dificilmente recuperando o seu estado original após a ação antrópica.

Com base nisso, fica nítido que o cultivo da cana-de-açúcar propicia diversos impactos negativos para o meio ambiente, que acarreta algumas modificações no meio natural, que ao ser impactado é causado um dano irreparável ao meio. Um dos destaques em relação a impactos ambientais é a poluição atmosférica, assim, corrobora Galdino (2015, p. 73) que:

A atmosfera é vital à vida na Terra, pois seus gases constituintes têm um papel fundamental no sistema climático, principalmente na manutenção de temperaturas amenas no planeta, por meio do efeito de estufa, além de atuar na absorção parcial dos raios solares, em particular da perigosa radiação ultravioleta filtrada pela camada de ozônio.

Partindo disso, é notório que a atmosfera passou e vem passando por transformações desde o processo de formação da Terra, visto que vem passando por evoluções desde os microrganismos até as expansões territoriais, e a partir disso os seres humanos foram se sedentarizando e se desenvolvendo, principalmente nos centros urbanos que foram se formando com maiores concentrações de pessoas. Reitera Galdino (2015, p. 76) que “[...] efeitos da poluição atmosférica para o meio ambiente e para os seres humanos são muitos, sentidos principalmente nos grandes centros urbanos, nos quais as emissões de gases de motores à combustão dos veículos e das indústrias são muito grandes”.

A monocultura da cana-de-açúcar, além dos diversos impactos negativos que corroboram para a degradação do meio ambiente, ela contribui de forma positiva através das fontes renováveis. Salienta Fernandes (2010, p. 11) que:

Os biocombustíveis são obtidos através da transformação e fermentação de fontes biológicas não-fósseis, como óleos vegetais, cereais e resíduos agroindustriais e podem ser utilizados em substituição dos combustíveis convencionais ou em mistura com estes. O etanol, por exemplo, pode ser produzido a partir de cana-de-açúcar e é um composto orgânico oxigenado de fórmula química C_2H_5OH .

Partindo desse pressuposto, a produção de biocombustíveis busca mitigar, ou seja, suavizar a poluição advinda dos combustíveis fósseis. Por outro lado, os biocombustíveis que são fontes de energia renovável se originam a partir dos vegetais. Vale salientar que, o etanol pode ser produzido por outros vegetais, além da cana-de-açúcar. Assim corrobora Fernandes (2010, p. 12) “[...] é produzido a partir da fermentação dos açúcares encontrados em vegetais como cereais, milho, beterraba e cana-de-açúcar. A fermentação ocorre por meio da utilização de leveduras que são agentes biológicos [...]”.

Inúmeras são as vantagens desse biocombustível, como, por exemplo, a diminuição da utilização de combustíveis fósseis, para que assim haja uma menor emissão de gases poluentes. O aumento do ciclo da cana-de-açúcar pode propiciar um aumento de empregos, principalmente, no campo, reduzindo a saída da zona rural, e evitando o “inchamento” dos centros urbanos. E esse aumento na geração de empregos, irá contribuir para o giro da economia e o sustento de muitas famílias do campo que vivem da agricultura. A monocultura da cana-de-açúcar vem a séculos contribuindo para o desenvolvimento da sociedade brasileira, seja no campo, na geração de emprego ou na prateleira de um supermercado.

O ENSINO DE GEOGRAFIA COMO CIÊNCIA NORTEADORA DO ESTUDO SOBRE A MONOCULTURA DA CANA-DE-AÇÚCAR

Na antiguidade as formas de educação praticadas na sociedade ocidental partiam de gregos e romanos, que naquela época tinham grande força a partir dos seus princípios e ideais. Mas nesse período a educação escolar não era um direito de todos, mas sim uma exclusividade de poucos. Os séculos foram se passando e junto a isso o mundo foi se adequando às novas conjunturas que surgiam, nessa linha do tempo a educação foi moldada pela cultura do cristianismo. Segundo Bittar (2009, p. 25) a transição dos ideais acerca da educação passou por uma transição que há reformulou, e com isso ratifica que

Nos primeiros séculos desse período, a *paideia* grega é substituída pela cristã, e essa nova concepção de mundo, centrada na ideia de um Deus único, onipotente e onipresente, passou a determinar o traço fundamental da educação medieval: a formação do cristão. A educação perde o caráter político herdado dos gregos e que visava a formação do cidadão, passando a ser ministrada pelos padres da igreja católica.

Partindo disso, todo e qualquer conhecimento nesse período passava pelo controle da igreja para saber se seria “liberado” para a sociedade. Esse pensamento bem centralizado em relação aos ideais da igreja católica, tendo Deus como base. Através disso, leva-se esse pensamento para a educação também, que nesse momento de transição foi bem conturbado, pois, saía de um pensamento bem antagônico.

A ciência geográfica tem um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem do estudante, visto que, ela corrobora para despertar o senso crítico do indivíduo, além de proporcioná-lo ao conhecimento do espaço em que ele convive. Ratifica Silva, (2017, p. 126) que:

Enfim, ensinar Geografia envolve todo um processo por intermédio de distintas situações vivenciadas, culminando assim, na aprendizagem do aluno, concebido como cidadão consciente e crítico, que fornece subsídios para que este possa atuar

e/ou se posicionar de maneira ativa e reflexiva diante das questões que se pretende resolver. (SILVA, 2017, p. 126).

A partir dessa indagação, é notório que a Geografia apresenta um leque de possibilidades para compreendermos as dinâmicas que acontecem no meio. Assim corrobora “Segundo o possibilismo, o homem é um agente que actua no meio: qualquer grupo humano toma conhecimento do ambiente físico que o rodeia [...]” (FERREIRA; SIMÕES, 1990). Partindo dessa conjectura, ao estudar a Geografia é possível analisar as possibilidades que o meio oferece para atuação do ser humano, para que ele compreenda as dinâmicas do espaço geográfico. Assim Silva, (2017, p. 120) ressalta que:

[...] Por ser uma ciência voltada para a análise do espaço geográfico e suas múltiplas relações com o meio natural, o ensino de Geografia, diante do cenário de metamorfoses do espaço, passa por um processo de (re)adequação diante dessas novas transformações decorrentes dos avanços tecnológicos e de novas ideias fomentadas nas práticas de ensino as quais refletem direta ou indiretamente na atividade docente em sala de aula. (SILVA, 2017, p. 120).

Diante disso, o cenário em que se encontra a Geografia pode-se afirmar que a mesma possui arcabouço teórico para dialogar com a problemática da queima da cana-de-açúcar como método de ensino das consequências advindas dessa prática, através das possibilidades que a relação que há entre o ser humano e o meio natural.

Compreender as relações entre o meio e o ser humano é significativo, pois, a Geografia está relacionada à necessidade de entender o espaço geográfico. Sendo entendido como um espaço de produção e (re)produção do ser humano e que está propício a contínuas transformações ao decorrer do tempo, devido às relações que permeiam o espaço geográfico. Corrobora Silva (2012, p. 58) que “Nessa abordagem, o ensino de Geografia se renova e torna-se capaz de explicar o real, de fazer com que o aluno possa entender suas relações, identificar-se com os fatos, com os lugares e o movimento da sociedade [...]”.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Levando em consideração o que já foi exposto anteriormente, propõe-se utilizar esse embasamento teórico para contribuir na fundamentação da proposta didática que tem como objetivo atrelar a monocultura da cana-de-açúcar ao ensino de Geografia, analisando quais os impactos decorrentes da prática da queima, e como a ciência geográfica interage diretamente com as dinâmicas que ocorrem na sociedade.

Com isso, espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir de maneira significativa para o processo de ensino e aprendizagem, com a utilização da ludicidade nas aulas de Geografia, tendo em vista, que é uma disciplina considerada por muitos com

“decorativa”, e com essas novas metodologias ativas, é possível incorporar os conhecimentos geográficos através de novos métodos.

PROPOSTA DIDÁTICA

Ao decorrer das décadas o conhecimento humano vem se aperfeiçoando junto aos avanços tecnológicos que a sociedade vem gozando. É comum que grande parte das escolas da educação básica utilizem o ensino tradicional pelo conforto que já se tem pelo processo, tendo assim, uma aplicação mais simples, porém, tornando as aulas monológicas (em que o professor é visto como detentor do conhecimento), e esse processo dificulta a relação e o processo de aprendizagem do estudante.

Corroborando Freire (1987) que a educação bancária, parte do pressuposto que o aluno nada sabe, e o professor é o possuidor do saber. Criando-se então uma relação vertical entre o educador e o educando. Diante disso, o educador é responsável em “transmitir” o conhecimento, e o educando o objeto que recebe o conhecimento. Porém, o processo de ensino e aprendizagem deve ser libertador, e o estudante deve ser atuante nesse processo, a partir do diálogo entre professor e estudante, que vai proporcionar uma troca de conhecimento e assim uma construção mais colaborativa do conhecimento.

Salienta Morán (2015, p 18) que “As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”. A utilização de práticas do cotidiano nas metodologias aplicadas no ensino colabora bastante para uma reflexão e integração do conhecimento.

Perante o exposto, a utilização de práticas pedagógicas mais lúdicas proporciona um interesse maior por parte dos estudantes, transcendendo o método tradicional, e buscando cada vez mais chegar próximo do cotidiano do estudante, conhecendo o seu lugar de vivência. Dito isso, corrobora Fernandes (2010, p. 9) “A utilização de jogos no ambiente escolar traz muitas vantagens para o processo de ensino aprendizagem, como por exemplo, o jogo é um impulso natural da criança funcionando assim como grande motivador”.

À vista disso, foi proposto para um primeiro momento um diálogo sobre a importância do meio ambiente, no qual os estudantes serão questionados sobre alguns conhecimentos. No decorrer da primeira aula será apresentada a tabela 01 abaixo para iniciar a investigação acerca do conhecimento dos estudantes.

Quadro 02: Questionamentos Iniciais (Sondagem)

Questionamentos Iniciais (Sondagem)

- 1 - O que é Educação Ambiental?
- 2 - Qual a importância do meio ambiente para os seres vivos?
- 3 - O que são impactos ambientais?
- 4 - De que maneira a queima da cana-de-açúcar é prejudicial para o meio ambiente?
- 5 - Quais soluções podemos criar para interferir nesses processos de impacto negativo?
- 6 - A fumaça expelida através da cana-de-açúcar pode trazer quais consequências para os seres vivos?
- 7 - Em sua opinião qual seria uma possível solução para diminuição desses impactos?
- 8 - A partir dos seus conhecimentos defina o que é zona rural?
- 9 - Os impactos que ocorrem na zona rural através da queima da cana-de-açúcar afetam a zona urbana? Explique.
- 10 - Diferencie impactos ambientais positivos e negativos.

Fonte: Os autores (2022).

Através dessas perguntas, o professor terá o papel de nortear os estudantes a partir de uma explanação teórica após o estudante ter refletido sobre as perguntas que foram solicitadas, e que serão de bastante importância para dar seguimento na proposta didática, como também em seu processo de ensino e aprendizagem.

No segundo momento, será construída uma aula através de duas bases: conhecimento teórico e diálogo construtivo com a participação direta dos estudantes. Pois, a relação teoria e prática é necessária no processo de ensino, e o professor possui um papel fundamental nesse processo que é preciso está presente no cotidiano do âmbito escolar, e desconstruir o ensino tradicional, propondo uma dinamicidade e a preparação do estudante para práxis no ensino.

No terceiro momento, ficará reservado para colocar em prática o jogo didático de perguntas e respostas, que tem como objetivo expor para os estudantes a importância de estudarmos sobre os impactos ambientais sofridos no meio ambiente, e o que pode acontecer através dos impactos sofridos de forma assídua. E a prática da monocultura da cana-de-açúcar possui diversos caminhos em relação a impactos ao meio que podem ser analisados, contribuindo assim para a análise do espaço geográfico que possui uma dinâmica entre o ser humano e o meio. Segundo Silva (2012, p. 23) o jogo didático é:

[...] um grande motivador e através dele se obtém prazer e mobiliza esquemas mentais que estimulam o pensamento, a ordenação de tempo e espaço favorecendo a aquisição de condutas cognitivas e o desenvolvimento de habilidades como coordenação, destreza, rapidez, concentração, etc. A participação em jogos contribui para a formação de atitudes sociais: respeito mútuo, cooperação, obediência às regras, senso de responsabilidade, senso de justiça, iniciativa pessoal e grupal.

Partindo desse pressuposto, é notório que a utilização de jogos didáticos com todo planejamento e organização é bastante significativo para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, e a partir disso, contribuir no desenvolvimento do estudante enquanto aos seus conhecimentos, bem como, em seu desenvolvimento pessoal.

BNCC (BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM)

Para o desenvolvimento dessa pesquisa foi escolhida a turma do 7º ano do ensino fundamental, pois os alunos neste ano têm aulas referentes. Com isso foram definidos os eixos da BNCC (Base Nacional Curricular Comum) que serão trabalhados para a aplicação do projeto didático, juntamente com as habilidades que serão inseridas no decorrer das explicações, está apresentada na tabela 01.

A partir do assunto e eixo escolhidos será apresentado agora o Plano de Aula (Tabela 02) com as devidas explanações sobre o que será trabalhado nas aulas.

Quadro 03: Plano de Aula

Plano de Aula	
DISCIPLINA:	Geografia
PROFESSOR:	Jamesson Miranda
TURMA:	7º ano - Ensino Fundamental
TURNO:	Tarde
TEMA	
Impactos ambientais	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> ● Compreender o processo histórico dos impactos ambientais e correlacionar com a prática canavieira; ● Analisar a importância do estudo da educação ambiental para compreender a prática da monocultura da cana-de-açúcar; ● Destacar os principais impactos ambientais resultantes das práticas da cana-de-açúcar. 	

HABILIDADES
(EF07GEO4) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico- cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.
CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Espaço rural; • Agricultura brasileira; • Região Nordeste: aspectos naturais, sociais e econômicos; • Relação cidade x campo; • A cana-de-açúcar no Brasil.
DURAÇÃO
3 aulas de 50 min
RECURSOS DIDÁTICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Data show (exposição de slides com imagens que aproxime o estudante da realidade da monocultura da cana-de-açúcar); • Abordagem de vídeos e imagens que contribuam para a compreensão do assunto; • Quadro branco; • Livro didático.
METODOLOGIA
Aula dialogada, buscando abordar os principais assuntos sobre a temática, principalmente enfatizar sobre a importância da monocultura da cana-de-açúcar para o Brasil, e de que forma essa prática impacta o meio. Propondo promover uma reflexão e interação dos estudantes para discussão do tema. E ao final, será proposto a utilização de um jogo didático para ratificar o estudo.
AVALIAÇÃO
Será proposto um debate sobre as consequências dos impactos ambientais para corroborar no processo de ensino e aprendizagem do estudante. Posteriormente, será realizada a execução de um exercício de fixação com questões discursivas e objetivas de (0-5 pontos). Em seguida, a execução do jogo de perguntas e respostas em que a turma será dividida em dois grupos e a participação nesse processo contemplará outra parte da avaliação (5 pontos). Mais adiante, para finalizar a etapa de explanação do conteúdo será feita uma avaliação para finalizar o ciclo, a avaliação valerá de (0 - 10 pontos).
REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 maio. 2022.

CHOPINHO, C. **Geografia**. Ed. Construir, 2018. 480p.

PERNAMBUCO, H. **Geografia sem Fronteiras**. 2º ed. Ed. Construir, 2018. 224p.

[CANA-DE-AÇÚCAR - \(GLOBO RURAL 06/12/2020\)](#)

[Documentário mostra o cotidiano e condições de trabalho de cortadores de cana-de-açúcar](#)

Fonte: Os autores (2022)

Através do plano de aula apresentado na tabela 02, será possível correlacionar os assuntos da educação ambiental à monocultura da cana-de-açúcar e a prática de queima, será valioso para compreensão dos estudantes a utilização da ludicidade para colaborar no processo de ensino e aprendizagem. Os impactos ambientais partem em sua maioria das ações antrópicas, e compreender as circunstâncias desde a expansão marítima e as consequências que esses impactos trazem é importante para todos aqueles que estão contidos na biosfera.

Fundamentado na ideia de interdisciplinarizar os conhecimentos a partir da utilização de novas práticas de ensino que vem surgindo através dos avanços tecnológicos, as instituições e os professores precisam estar se atualizando. Salienta Morán (2015, p. 17) que:

As instituições educacionais atentas às mudanças escolhem fundamentalmente dois caminhos, um mais suave - mudanças progressivas - e outro mais amplo, com mudanças profundas. No caminho mais suave, elas mantêm o modelo curricular predominante – disciplinar – mas priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas como o ensino por projetos de forma mais interdisciplinar, o ensino híbrido ou blended e a sala de aula invertida.

Em vista disso, as mudanças propostas pelas metodologias ativas dispõem de práticas integradoras que fazem com que o estudante seja protagonista do processo de ensino e aprendizagem, colaborando para construção do seu conhecimento, e com um processo bem mais dinâmico e atrativo para o estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, a ciência geográfica tem um papel fundamental no estudo das relações socioespaciais, contribuindo para compreender as relações entre a sociedade e o meio, visto

que, eles estão a todo tempo interagindo no espaço, e essas interações corroboram para a dinâmica espacial. À vista disso, pesquisar e analisar as práticas da monocultura da cana-de-açúcar, a partir de um olhar geográfico, é importante, pois, a partir do ensino de Geografia o indivíduo vai despertar seu senso crítico acerca da temática, no caso, a queima da cana-de-açúcar.

Diante disso, através da história é sabido que a monocultura da cana-de-açúcar e os processos que ela vem passando no decorrer dos séculos, é valoroso destacar que o ser humano é o principal agente transformador do espaço, pois, ele está a todo momento o modificando. Assim acontece na prática da cana-de-açúcar, em que, os trabalhadores da cana utilizam o método da queima da palha da cana para facilitar o seu corte. Tendo em vista, a queima propicia diversos impactos ao meio ambiente, e com isso a dissipação de doenças respiratórias, além de danos que muitas vezes são irreversíveis.

Com fundamento nisso, foi construída uma proposta didática a partir do uso de metodologias ativas para contribuir com o estudo dos impactos ambientais advindos da cultura canavieira, que irá facilitar o processo de ensino e aprendizagem, através de um jogo didático de perguntas e respostas, que será conduzido pelo professor esse momento lúdico com papel de dinamizar o processo de ensino, saindo da metodologia tradicional de ensino (ainda muito utilizada), e fazendo com que os estudantes se interessem mais pelo assunto.

Dessa forma, conclui-se que o aprender “brincando” contribui bastante para o processo de ensino e a aprendizagem do estudante, e foi pensando nisso que foi proposto analisar essa temática ambiental que se apresenta com tanta importância, e com isso foi pensado em trazer essa discussão de uma forma mais leve. Seguindo fatores significativos dentro da aprendizagem, desde a formulação de um plano de aula, para embasar o planejamento do professor, como também, a utilização da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), seguindo padrões educacionais, mas, podendo se adaptar para qualquer outra ciência.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. C. **O Nordeste:** região de contrastes. In: ANDRADE, M. C. A Terra e o homem no Nordeste. 4. ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1980. p. 9-41.

BITTAR, Marisa. **História da educação:** da antiguidade à época contemporânea. São Carlos: UFSCar, 2009.

FERNANDES, Luciana. D. **A cana-de-açúcar como matéria-prima para a produção de biocombustíveis:** impactos ambientais e zoneamento agroecológico como ferramenta para

mitigação. 2010. 59p. Monografia (Especialização em Análise Ambiental) - Faculdade de Engenharia da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

FERNANDES, Naraline A. **Uso de jogos educacionais no processo de ensino e de aprendizagem.** 2010. 61p. Monografia (Especialista em Mídias na Educação) - Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias, Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CINTED/UFRGS. , Rio Grande do Sul.

FERREIRA, Conceição Coelho e SIMÕES, Natércia Neves. **A evolução do pensamento geográfico.** Lisboa: Gradiva, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17^o. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. 129p.

GALDINO, Alana M, R. **Introdução ao estudo da poluição dos ecossistemas.** Curitiba: Intersaberes, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
HARARI, Y. N. **Sapiens: Uma breve história da humanidade.** Porto Alegre: L&PM, 2018. 592p.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBONI, Lara; CEZARINO, Luciana. Impactos Sociais e Ambientais da Indústria da Cana -de-Açúcar. **Revista FUTURE.** São Paulo, v. 4, n. 1, p. 202-230. Jan/jun. 2021.

MORAES, M, A; FRANCO, P, S, S. **Geografia humana: o homem: origem, jornada e evolução tecnocientífica.** Campinas, SP. ed. Átomo, 2011.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In:* MORALES, O.; SOUZA, C (orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens.** PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. 15-33p.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método.** 4. ed. São Paulo: Nobel, 1997.

SILVA, Cleine. **A importância dos jogos com regras no desenvolvimento cognitivo infantil.** 2012. 49p. Monografia (Especialista em Aprendizagem da Educação Básica) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, Lineu. O ensino de Geografia e os desafios no cenário educacional. In. LIMA, Jean; BATISTA, Pérciles; ARAGÃO, Wellington. (org.). **Geografia em Interfaces: diálogos e reflexões entre ensino, cidade, ambiente e turismo.** João Pessoa: Ideia, 2017. p. 117 - 132.

RODRIGUES, Gelze; ROSS, Jurandy. **Inicia-se o percurso da cana-de-açúcar no Brasil.** A trajetória da cana-de-açúcar no Brasil: perspectivas geográficas, histórica e ambiental. Uberlândia: EDUFU, 2020. p. 13 – 66.

RONQUIM, Carlos Cesar. Queimada na colheita de cana-de-açúcar: impactos ambientais, sociais e econômicos. **Embrapa Monitoramento por Satélite,** Campinas. p. 7 - 45, Dez. 2010.

O PAPEL DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NA ESCOLA DO ASSENTAMENTO TIRADENTES, MARI - PB

Lenira Lins da Silva

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG da Universidade Federal da Paraíba - UFPB
leniralins.gba@gmail.com
orcid.org/0000-0002-1463-3971

Amanda Christinne Nascimento Marques

Docente no Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG na Universidade Federal da Paraíba - UFPB
amandamarques.geografia@gmail.com
orcid.org/000-0002-2642-988X

Juliane Faustino da Silva

Graduada em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB
julianefaustino12@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8354-1966

INTRODUÇÃO

A educação do/no campo é um fenômeno político e social, presente no Brasil em múltiplas realidades. Nesta perspectiva, é resultado de um processo histórico marcado por transformações no cenário educacional do país, visto que as reivindicações dos povos do campo em conjunto aos movimentos sociais de luta por terra revelam o protagonismo na defesa de seus interesses. O escopo está em reivindicar acesso à escola e educação de qualidade para as populações do campo, enquanto um direito garantido constitucionalmente, porém, por muito tempo, esteve às margens dos interesses do Estado. Por esse motivo, faz-se relevante discutir a temática no GT5 Geografia escolar e os temas transversais contemporâneos e integradores do VI EPEG.

As experiências educacionais que fazem parte da educação do/no campo competem a valorização das peculiaridades dos povos camponeses e as dinâmicas organizacionais dos movimentos sociais. E ainda, envolve as disputas territoriais permeadas por um embate entre distintas concepções de desenvolvimento e educação. Deste modo, os projetos de campo estão inseridos na lógica capitalista influenciando na agricultura, nas políticas públicas, na educação e em outros seguimentos da sociedade (CALDART, 2012). Apesar de ser um conceito em construção, essa modalidade educativa rompe paradigmas, no sentido

de contribuir para a compreensão da situação educacional dos sujeitos camponeses, suas práticas políticas e sociais.

Para refletir sobre essa concepção de educação, todavia, é importante considerar as especificidades do território e de seus sujeitos, de modo a compreender a relevância de um ensino contextualizado com a realidade do espaço rural, da cultura, dos saberes cotidianos, da vida na comunidade, o ser camponês e o papel que a escola deve assumir para a formação humana. Todavia, dever-se pensar esta modalidade de ensino para além da escolarização formal, mas também considerar as relações sociais de determinados espaços e territórios como potencializadores do processo de ensino e aprendizagem.

Neste ínterim, entendemos que esse paradigma educacional, pode ser entendido como uma ferramenta para a compreensão da realidade construída e vivenciada. Assim sendo, o ensino de Geografia, por conseguinte, torna-se uma ponte nesse processo, cujo propósito é construir novos conhecimentos, ler e interpretar o mundo e suas dinâmicas de forma crítica e reflexiva, sobretudo partindo do espaço de vida dos discentes. Logo, é importante afirmar que pode trazer contribuições imprescindíveis para a educação do/no campo, o que permite refletir o campo como espaço de disputas territoriais e fortalecimento da identidade dos sujeitos camponeses.

Para o desenvolvimento das indagações iniciais nos baseamos na pesquisa bibliográfica, por intermédio de trabalhos publicados sobre a temática, disponíveis no Google Acadêmico, Repositório da CAPES, em livros e revistas. Destacamos os trabalhos de Caldart (2012), Molina (2008), Arroyo (2017), Fernandes (2011), que versam sobre a educação do/no campo, bem como, Pontuschka; Paganelle; Cacete (2009), Cavalcante (2012) Copatti e Callai (2018) que discutem sobre o ensino de Geografia.

Desta forma, o objetivo do presente trabalho é compreender a importância do ensino de Geografia por intermédio dos princípios da educação do/no campo na Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Tiradentes, Mari – PB. A investigação constitui percurso das discussões realizadas na pesquisa de mestrado, ainda em desenvolvimento, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Apresentamos nesse contexto, notas iniciais de uma pesquisa em curso que vem sendo desenvolvida na Escola Tiradentes, espaço de vivência, produção de saberes e construção coletiva.

DESENVOLVIMENTO

A proposição dessa discussão coloca em evidência a importância da Geografia em diálogo com a educação do/no campo enquanto aspecto relevante, a fim de desenvolver

ações transformadoras nas escolas inseridas em assentamentos. Busca-se, assim, trazer uma discussão acerca dessa modalidade educativa e o ensino de Geografia. É importante salientar que as pesquisas neste âmbito, permitem produzir conhecimentos que, historicamente, foram negados aos povos do campo. A educação para os sujeitos populares nunca foi uma prioridade para os governantes, no entanto, é um direito garantido constitucionalmente e reivindicado pelos atores sociais, assim, resultando em alguns avanços no âmbito das políticas públicas.

Todavia, a educação do/no campo é definida por Caldart (2012), como uma categoria de análise, deste modo, visa construir práticas políticas e educativas condizentes com a realidade dos trabalhadores do campo. Desta forma, essa perspectiva educacional começa com intensão política, pedagógica e se realiza no âmbito dos conflitos por terra, assim, o território se configura como aspecto material e simbólico para compreender a educação a partir da realidade e necessidades dos sujeitos camponeses. Neste sentido, para os movimentos sociais, sobretudo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), os processos educativos para os camponeses perpassam a escolarização, pois está correlacionado ao fazer político e pedagógico (RIBEIRO, 2013).

Entretanto, apesar do MST desenvolver várias experiências educativas, nas últimas décadas, foi preciso reivindicar ações por justiça social, exigindo do Estado a garantia de escolas e educação pública de qualidade para o povo do campo. Esse contexto, foi intensificado em 1997, com a realização do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA). Dentre as reivindicações, destacamos o acesso a todos os níveis de ensino, desde a educação infantil ao superior, deste modo, surge a articulação nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, cujo princípio estava vinculado a criação de uma proposta educacional diferenciada para o campo (MOLINA, 2008).

Com esse posicionamento, o MST estabelece um novo jeito de pensar a educação, principalmente em escolas inseridas nos assentamentos de reforma agrária. Destarte, essa visão está vinculada a necessidade de uma educação comprometida com um novo projeto de desenvolvimento para o país, assim, a escola deve estar intrinsecamente em diálogo com a realidade dos sujeitos camponeses, logo, deve ser democrática e inclusiva (SOUSA, 2016). Como bem nos explica Caldart (2012, p.286), “a escola é um tempo e um espaço fundamental no processo atual de formação dos sem-terra”. Neste sentido, os sujeitos camponeses têm o direito de estudar em escolas correlacionadas com seu território. Desta forma, ao ocupar a escola, assumem a luta de construir experiências pedagógicas condizentes com a realidade local.

Por essa óptica, constrói-se uma perspectiva educativa, em discussão desde a I conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Doravante, a articulação nacional diz respeito a novas propostas metodológicas e pedagógicas. Munarim (2008, p. 58) esclarece que “o movimento social e pedagógico por uma educação do/no campo, isto é, um movimento pela renovação da qualidade pedagógica e política da viciada Educação Rural”. Assim sendo, o debate se dá, em contrapartida, ao modelo de educação excludente, denominada de Educação Rural, que por muito tempo, predomina no espaço rural, entretanto, não considera as diversidades, deste modo, vincula-se aos interesses hegemônicos do capital, em especial, na égide do agronegócio.

Em síntese, há duas visões de educação voltadas para as populações rurais e dentre está a educação do/no campo que busca a superação da Educação Rural. Essas formas de pensar o campo e a educação, pode ser interpretada como paradigmas que sustentaram as práticas educativas do campo. No caso do paradigma da educação do/no campo, consideramos que a partir das garantias de direitos positivados pela Constituição Federal de 1988, houve ressignificação no campo da educação escolar, dos saberes e da formação docente apesar das contradições na educação pública, no cenário atual. Contudo, as complexidades que envolve a educação e as escolas do campo não é um processo recente, mas, a índole da exclusão e desigualdades no espaço rural é parte de uma estrutura agrária forjada em um modelo de desenvolvimento conservador e desigual.

A partir da literatura consultada, podemos afirmar que desde o período colonial, a concepção ideológica, elitista e oligárquica permanece, mudando apenas o eufemismo. Desta forma, a partir da introdução do paradigma da Educação Rural, criou-se uma ideia de que, para viver no campo, não há a necessidade de escolas com infraestrutura, professores com formação adequada, socializar e produzir conhecimentos no âmbito escolar, muito menos práticas contextualizadas, uma vez que, “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (LEITE, 2002, p. 14). O autor supracitado nos chama atenção para um estereótipo, historicamente construído de que educação de qualidade é coisa da cidade, os sujeitos camponeses não produzem conhecimentos, não tem saberes próprios e o campo é apenas um espaço para produzir mercadoria.

Entretanto, a realidade demonstra que o campo é heterogêneo e composto por relações sociais, culturais, econômicas diversas que precisam ser evidenciadas e valorizadas (FERNANDES, 2011). É a partir dessa criticidade que se insere o ensino de Geografia, ao assumir nas escolas do campo o papel de formar e construir conhecimentos e saberes significativos a realidade dos discentes. Diante desses apontamentos as autoras pontuam que:

A Geografia pode embasar-se na experiência dos alunos no interior de seu grupo social e desenvolver uma prática pedagógica que, partindo da realidade local e levando a visão obtida para o interior da escola, estude os problemas e possibilidades dessa realidade [...] (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 165).

Conforme as autoras referenciadas a Geografia possibilita um entendimento mais amplo acerca das complexidades dos elementos que constituem determinadas realidades, assim sendo, nos levar a entender que proporciona a construção de conhecimentos em uma visão mais ampla. Isso significa que deve haver um olhar reflexivo, sobre as relações na sociedade, especialmente, tendo como ponto de partida o contexto de vivência dos alunos. Desta forma, partindo dos pressupostos da educação do/no campo, é fundamental que a escola esteja atenta a realidade local, material e simbólica, que possibilite que os discentes enxerguem as dinâmicas que constituem determinados espaços, a exemplo dos assentamentos de reforma agrária.

Parafraseando Cavalcante (2012), no ensino de Geografia os saberes escolares partem do espaço geográfico enquanto objeto de conhecimento, portanto, é neste aspecto que os saberes escolares sistematizados devem confrontar e dialogar com outros saberes. Nesse contexto, as práticas educativas precisam contribuir para a construção de cidadãos críticos e questionadores. Nesta visão, a Geografia como ciência e disciplina escolar abre margens para os docentes em sala de aula, pensar o espaço social dos discentes e onde a escola se insere, mas também fazer com que os alunos leiam o mundo a partir da interpretação da sua realidade social, só assim adentrar em outras escalas e em diferentes tempos e espaços (CALLAI, 2005).

Então, o ensino de Geografia traz em si um olhar diferenciado do mundo, por conseguinte, aguça a construção de novos conhecimentos que não estão nos currículos e nos livros didáticos, mas no cotidiano dos alunos e fora do seu espaço de vivência (COPATTI; CALLAI, 2018). Neste ponto, a perspectiva teórica e metodológicas dos professores são essenciais para auxiliar os discentes na tomada de consciência. Neste sentido, Arroyo (2017) ressalta que os coletivos populares defendem que quando os sujeitos são outros, as pedagogias também são outras. Isso nos leva a entender que a presença de outras culturas, formas políticas e econômicas estão presente no pensamento educacional nas escolas do campo, em contrapartida, ao saber/poder hegemônico.

A partir desses pressupostos podemos adentrar nas discussões iniciais sobre a construção do conhecimento geográfico na EMEIEF Tiradentes – PB, localizada no Assentamento Tiradentes na zona rural do município de Mari - PB. Nesta interlocução, é relevante refletir a pertinência do ensino de Geografia, enquanto um saber em conjunto com as propostas educativas na escola do campo em diálogo com os ideais defendidos pelos

movimentos camponeses. Neste ínterim, a unidade investigada é fruto da luta por educação no contexto das disputas por terra. Deste modo, a interpretação e compreensão da realidade que envolve a escola do campo e a Geografia escolar, correspondem as questões que perpassam a espacialização da luta camponesa.

Todavia, a escola Tiradentes é parte da organicidade do MST no Estado da Paraíba e que faz parte de uma articulação nacional, em que reivindicam políticas públicas educacionais que atendam as demandas das escolas em assentamentos de reforma agrária. A rigor, as peculiaridades dos sujeitos do campo precisam ser evidenciadas e não esquecidas pelas diretrizes curriculares, na formação de professores e na educação escolar. Fernandes e Molina (2004), lembram que a educação do/no campo não se trata de abordar o campo apenas como espaço de produção, mas corresponde ao plano de desenvolvimento e formação integrada com a realidade dos povos camponeses, por meio de um Projeto Político-Pedagógico anexo a essa visão.

No entanto, o ensino do país, seja ao nível nacional, estadual ou municipal, infelizmente, nem sempre corresponde ao essencial nos processos educativos (MARTINS, 2008). As múltiplas adversidades pouco são abordadas nas políticas, diretrizes e programas, isto é, um fato que o poder público se encontra ausente e não considerar a importância do aprender nos diferentes contextos. Hoje, os avanços em termo de conquista e valorização das escolas inseridas no campo é, sem dúvida, o protagonismo do MST ao promover a educação escolarizadas nos assentamentos. No particular da escola do campo, o movimento propõe práticas contextualizadas em consonância com a educação formal.

É importante ressaltar que o assentamento Tiradentes é resultado da articulação do MST no município de Mari – PB, final dos anos 90 e início de 2000, o movimento liderou a invasão da antiga Fazenda Gendiroba, juntamente, com a adesão de muitas famílias que dependiam da terra para cultivar, que estavam desempregados ou que se encontravam em condições de expropriados. Neste ínterim, o processo de ocupação resultou; primeiro, na formação do acampamento, na terra improdutiva e que não estava cumprindo a função social. A penas em 2002, o assentamento foi oficializado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) que dividiu as terras em lotes, no qual apresenta uma estrutura de agrovila, onde são construídas as moradias e produção de culturas variadas, a exemplo do feijão, macaxeira, batata e hortaliças.

Em paralelo, o MST foi o responsável pela conquista da escola Tiradentes, esta que vem ressignificando espaços no assentamento, apesar das adversidades em desenvolver uma educação contextualizada com a identidade dos discentes. Entretanto, a partir do momento em que a escola do campo passa a estar sob gestão municipal, surgem os desafios, pois se

inserir em um sistema educacional padronizado, no sentido da formalidade de educação. Contudo, a escola também se fundamenta para resistência do campesinato, evidenciada na presença dos alunos na sala de aula, na contextualização dos conteúdos tradicionais para a realidade do campo e a participação da comunidade na escola como estratégias de reprodução do campesinato.

O ensino de Geografia, neste contexto, tende de assumir um posicionamento importante no fortalecimento da educação do/no campo na escola em destaque, uma vez que trata das dinâmicas que constituem as dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais. Nesta medida, apresenta um potencial para discutir com os alunos que residem no assentamento as relações na sociedade, de forma geral, mas também na realidade espacial em que estão situados. Contudo, as práticas pedagógicas na escola Tiradentes precisam estar em consonância com um ensino contextualizado.

A partir dos levantamentos bibliográficos e da imersão exploratória no campo de estudos, traçamos indagações iniciais a respeito da escola em análise, que serão aprofundados no decorrer da pesquisa do mestrado. É possível destacar preliminarmente, a necessidade de um projeto alternativo de educação do/no campo, uma escola comprometida com a formação dos sujeitos camponeses em diálogo com as práticas sociais no assentamento e um ensino aprendizagem que fortaleça a identidade local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, apresentamos os apontamentos iniciais de uma pesquisa em curso, a ser desenvolvida na escola Tiradentes. Podemos perceber que a educação do/no campo abre margens para novas possibilidades como base formadora do povo do campo, principalmente, nos assentamentos de reforma agrária. Deste modo, se constitui como subsídio para as reivindicações dos trabalhadores rurais na luta por políticas educacionais, bem como para a garantia de um modelo de educação sintonizado com as realidades dos sujeitos no campo. Desta forma, a esperança do acesso e permanência na terra dar-se mediante educação de qualidade, assim, a educação do/no campo é uma ferramenta nesta luta histórica.

Por conseguinte, a Geografia como ciência e disciplina escolar tem grande relevância nas escolas do campo, nesta direção contribui no processo de ensinar e aprender, isto é, permite os discentes compreenderem e interpretar os elementos que compõem o espaço geográfico e as relações que os cercam, ou seja, os problemas e relacionar com a realidade vivenciada pelos sujeitos camponeses em seu cotidiano. Nesta conjuntura que a educação se

insere como catalisadora das produções e reproduções de valores na sociedade, considerando que promove novos conhecimentos e valorização dos saberes valorativos que os discentes camponeses levam para a sala de aula, suas representações, aspectos da vida e do cotidiano.

Assim, é possível afirmar diante dos apontamentos que a Geografia contribui para a leitura de mundo através de transformações no ensino, sendo possível construir consciências capazes de atuar na sociedade e na realidade que vivem. Por fim, entendemos que a escola Tiradentes é um território do saber, valorização da cultura e identidade dos sujeitos que residem no assentamento. A partir dessa análise a escola estará alinhada a um projeto de educação que valorize a vida no campo. Outro aspecto a ser evidenciado, é que a escola em destaque surgiu do chão do acampamento e das experiências vividas pelos trabalhadores camponeses. Portanto, as práticas de ensino e a construção do conhecimento geográfico não podem estar desvinculadas desse contexto.

REFERÊNCIAS

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CALLAI, H. C. **Aprendendo a ler o mundo**: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Caderno Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, mai/ago 2005.

COPATTI, C.; CALLAI, H. C. O ensino de geografia em educação do/no campo e o uso do livro didático. **Contexto & educação**: Ijuí - RS, n. 105, mai./ago. 2018.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, B. M. Educação do/no campo e desenvolvimento territorial rural. **Revista Nera**, Presidente Prudente, SP, v. 14, n. 18, p. 125-135, 2011.

FERNANDES, Bernardo M. e MOLINA, M. C. O Campo da Educação do/no campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. A. de. **Educação do/no campo**. Brasília: Ed.UNB, 2004.

MARTINS, José de Souza. A educação, entre obalção e o ensino. In: **O Estado de S. Paulo** Caderno Aliás, A Semana Revista domingo, 30 de março de 2008, p.5.

MUNARIM, A. Trajetória do Movimento Nacional de Educação do/no campo no Brasil. Educação. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p.57-72, jan.-abr. 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117388005>>. Acesso em: 15 de agosto. 2022.

MOLINA, M. C. A constitucionalidade e a justicibilidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, A. C dos (Org). **Educação do/no campo**: campo, políticas, públicas, educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008. 109 p.

PONTUSCHKA, N.N; PAGANELLI, T.L; CACETE, N.H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3 ed. São Paulo: cortez, 2009, 383 p.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. 456 p.

SOUSA, K. C de. **Recursos e projetos de vida da juventude egressas da escola do campo**. 2016, 213 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

O INSTAGRAM COMO FERRAMENTA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: DO MUNDO GLOBALIZADO A REALIDADE EM SALA DE AULA.

Douglas Vidal Costa

Graduando em licenciatura em Geografia/UEPB
douglas.vidal335@gmail.com
orcid.org/0000-0001-7376-4333

Rafaella Larissa Gomes da Silva.

Mestranda em Geografia/UFPB
rafalgoomes@gmail.com
orcid.org/0000-0002-3482-8434

Nathália Rocha Morais

Doutoranda em Geografia/UFPB
Professora Substituta do Departamento de Geografia/UEPB
nathalia_rochamoraes@hotmail.com
orcid.org/0000-0002-4590-4041

INTRODUÇÃO

A dinamicidade do mundo atual sugere aos docentes o desenvolvimento de uma prática que contemple a nova realidade permeada pelos avanços tecnológicos e pela fluidez da informação. Dessa maneira, torna-se premente pensar em estratégias metodológicas capazes de envolver os estudantes alcançando um ensino com mais significado de ser para estes.

Dentre essas estratégias, surge o uso do Instagram que é um aplicativo de comunicação com forte potencial para a abordagem dos conteúdos geográficos, tendo em vista que boa parte dos alunos tem acesso a esta rede social e que ela possibilita o compartilhamento de conteúdo diversos, além do acesso a inúmeras páginas que podem vir a contribuir com a compreensão dos conteúdos em discussão durante as aulas. Cabe destacar que o uso do Instagram, desde que bem pensado e articulado à disciplina, pode não apenas contribuir com os conteúdos como também estreitar os laços entre professores e estudantes no processo de aprendizagem na era da globalização/difusão da informação.

O processo de globalização que se iniciou na época das grandes navegações, se intensificou a partir da primeira Revolução Industrial no Séc. XVIII na Inglaterra, trazendo várias modificações para a sociedade entre elas o “encurtamento” das distâncias, a tecnologia, os modos de comunicação são alguns pontos chave visíveis desta mudança.

A internet, fruto da globalização, nasce nos anos 60 utilizada como ferramenta militar pelo governo dos estados unidos. Com o avanço da tecnologia, a sistematização de softwares e hardwares abre caminho para a criação dos primeiros computadores e, em seguida da internet está inicialmente acessível apenas para aqueles que possuísem condições econômicas mais favoráveis, no mais tarde após essa invenção a internet começa a ser usada nas casas de pessoas que tinham um poderio econômico considerável caracterizada por uma minoria da população.

Não demorou muito até a internet virar uma rede mundial conectada por fios, seja via rádio ou satélite. No Brasil ela chegou por volta dos anos de 1995 com apoio do governo federal, o mesmo desejava difundir o acesso a toda a população através de empresas privadas. (MONTEIRO, p. 28. 2001).

Logo após o desenvolvimento da rede, as denominadas páginas de redes sociais começam a aparecer como forma de entretenimento para os usuários dessa rede. O Instagram, especificamente, surge no ano de 2010, criado por Kelvin Systrom e pelo brasileiro Mike Krieger e rapidamente ganhou muitos usuários. Mark Zuckerberg fundador do Facebook comprou o Instagram no ano de 2011, logo depois disso a plataforma passou por várias atualizações e hoje em dia é uma das mais acessadas do mundo.

Este estudo tem como objetivo compreender como a ferramenta Instagram pode contribuir para o processo de ensino aprendizagem nas aulas de Geografia, visto que, a disciplina se apresenta muitas vezes para os discentes como mnemônica e decorativa, sendo preciso quebrar esse paradigma com novas ferramentas metodológicas.

A problemática que circunda o trabalho é compreender quais as possíveis formas de apresentar geograficamente a rede social trabalhada nas aulas de Geografia, pois conseqüentemente vivemos em uma sociedade que sofre com a desigualdade social e sabemos que não são todos os alunos que têm acesso a esta plataforma, por isso, é preciso pensar detalhadamente as possíveis maneiras de trazer o Instagram para o meio pedagógico.

Partindo, desse pressuposto, percorremos a base metodológica qualitativa que segundo Jaccaud e Robert Mayer (2008. p. 255), circunda as várias maneiras de coleta de material como relatos de vida, entrevista, pesquisa documental ou como o caso deste trabalho a própria experiência em sala de aula.

A pesquisa foi realizada na Escola Criativa da Mônica que fica localizada no município de Boqueirão-PB, no estado da Paraíba, localizada a 166,6 Km da capital João Pessoa. A experiência que será descrita foi vivida em duas turmas de oitavo ano, uma no turno da manhã e outra a tarde.

Ademias, este trabalho justifica-se tendo em vista tratar de uma temática contemporânea, muitas pessoas acessam a ferramenta sendo interessante pensar e atribuir a ferramenta Instagram como facilitador dos conteúdos e relações entre discente e docente, intermediando os conteúdos abordados em sala de aula com a quebra do ensino tradicional.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada é a qualitativa que adota técnicas da pesquisa colaborativa, visto que, houve o envolvimento das duas turmas trabalhadas. Inicialmente o professor teve a ideia de criar um Instagram para propagar seus conhecimentos geográficos e logo após ampliou a ideia que acabou por se tornar uma extensão da sala de aula.

No decorrer das aulas o professor analisava quais as dúvidas dos alunos, isto através dos questionamentos mais frequentes feitos pelos alunos, logo após essa análise era criado um post na ferramenta contendo os conceitos e a descrição da dúvida feita em aula.

Com isso, o professor pode analisar como a ferramenta Instagram pode ser utilizada como recurso didático e ressaltou a importância de reformular o ensino de Geografia o tornando mais dinâmico e prático.

A GLOBALIZAÇÃO E OS AVANÇOS TECNOLÓGICOS

A consolidação do capitalismo e o avanço do meio técnico-científico informacional empreenderam mudanças no espaço de modo que, nesse cenário, a evolução e difusão da tecnologia é a representação mais concreta entre essas transformações.

A partir da década de 1970, além de prenunciar a força do capital na sociedade e em todas as suas engrenagens, a surgimento da tecnologia marca também a união entre a técnica e a ciência, estas guiadas pelo funcionamento do mercado, que devido aos avanços tecnológicos se expande e se consolida no processo de globalização “podemos dizer que o Meio Técnico-Científico é a resposta geográfica ao processo de globalização” (SANTOS,1996, p.3). Nesse novo contexto, os países que possuem as condições de criação das tecnologias possuem também poder.

Santos (2000) evidencia que com o processo de globalização o mundo parece ter encolhido ao ponto de caber na palma da mão, visto que, as relações econômicas e sociais podem ser revolvidas por um click. Ele também deixa claro que este mercado que se apresenta como avassalador e capaz de homogeneizar o mundo acaba por aumentar as desigualdades locais.

Quando se menciona o processo de globalização é de extrema importância ressaltar a importância das revoluções industriais para ele pudesse acontecer, é nítido que o avanço das fábricas, máquinas e tecnologias fizeram com que o mundo conecta-se. Quando se abordam as revoluções em sala de aula retratamos as três fases, a primeira, a segunda e a terceira.

Sakurai e Zuchi (2018) afirmam que a Primeira Revolução Industrial foi marcada pela utilização da máquina a vapor que surgiu na Inglaterra nos meados XVIII e início do século XIX e depois se estendeu pelos outros países europeus. A Segunda Revolução marcada pelo advento da eletricidade, a transformação do ferro em aço e o surgimento e modernização dos meios de transporte. Já a Terceira Revolução foi marcada pela utilização de várias fontes de energia e o uso crescendo de recursos da informática.

Essas revoluções aconteceram no âmbito de produção á exemplo a troca da mão de obra nas indústrias por máquinas, tornando-o as mais eficientes e facilitando atividades cotidianas e facilitando o modo de vida, mas que de certa forma movimentaram com a organização da sociedade. “O território ganha novos conteúdos e impõe novos comportamentos, graças às enormes possibilidades da produção e, sobretudo, da circulação de insumos, dos produtos, do dinheiro, das ideias e informações, das ordens e dos homens (SANTOS, SILVEIRA, 2001, p. 52 e 53).

Conforme os anos se passaram, as trocas comerciais se intensificaram e a distância entre os países do globo “diminuiu”, como exemplo desse fato pode-se mencionar a agilidade nos processos de compra proporcionada pelas tecnologias que, atualmente, possibilitam aos usuários realizar suas aquisições em lojas de qualquer lugar do mundo apenas com um click. Da mesma forma com a tecnologia que hoje já abrange todos os setores da sociedade, seja na indústria ou na nossa casa, aplicativos de mensagens nos possibilitam a comunicação dentro de segundos.

Com o processo de globalização o capitalismo é evidenciado e propagado, pregando a ideia do acúmulo de capital e privatização dos bens, fazendo com que muitas nações se desenvolvam de forma mais acelerada. Conforme Santos (2000), um mercado de grandes proporções é colocado como global capaz de esconder as desigualdades planetárias.

Diante do contexto de mundialização do capital e difusão da tecnologia, determinados grupos são favorecidos em detrimento de outros. É fato que o avanço tecnológico se mostra como um caminho inevitável e que, se igualitário, possibilitaria muitos benefícios às populações. Entretanto, cabe destacar que a partir de um discurso que prega a difusão e afirma que ela alcança toda a população, há realidades nas quais essa difusão apenas

ressalta problemáticas relevantes relacionadas ao acesso desigual à rede e à ausência de infraestrutura, elucidando contextos de pobreza e desigualdades

O consumismo, prática de consumir além do que necessita alavanca uma série de questões ambientais, vivemos em um mundo onde “o culto ao consumo é estimulado” (Santos, 2000). Para que a sociedade seja consumista é necessário que se expanda a cultura do extrativismo e o aumento da produtividade no segundo setor da economia, ou seja, a transformação da matéria prima em produto.

O poder da propaganda dentro do capitalismo é evidente, visto que, quanto mais se divulga mais o seu produto fica conhecido e é absorvido pela sociedade consumista. A cultura dos influencers na internet, fez com que o consumo aumentasse, após um blogueiro(a) postar uma simples foto em seus stories, a venda daquele produto aumenta consideravelmente acontecendo uma espécie de efeito manada.

Entretanto não podemos negar de maneira nenhuma que o meio técnico científico-informacional que hoje já é visto como quarta fase da revolução industrial trouxe vários benefícios para a nossa sociedade, mas, é importante ressaltar as desigualdades sociais e que infelizmente não são todos que possuem acesso a este tesouro.

A CULTURA DA WEB E O INSTAGRAM

A internet teve sua origem através de estudos militares desenvolvidos pelos Estados Unidos após o envio do primeiro Sputnik, ao final da década de 1950. Naquele momento tínhamos duas agências que concorriam pelo acesso a rede de computadores/internet, a ARPANET (Advanced Research Projects Agency Network) dedicada a estudos científicos e de outro a MILNET (Military Network) que era responsável pelos estudos militares, com o passar dos anos todas as redes usavam a ARPANET e ela se tornou a coluna central da comunicação.

Conforme os anos se passavam novos sistemas operacionais integravam a rede de computadores, era necessário acessar a Web (teia ou rede de computadores) para ter acesso a pequenos serviços, bem diferente de hoje em dia em que foram criados os aplicativos e os programas, dando aos usuários a possibilidade de um acesso mais rápido.

O microcomputador foi inventado em 1975, representando um marco para todo o mercado tecnológico, era a peça que faltava pra tudo dar certo, a Microsoft nesta mesma época começou a produzir os sistemas operacionais o que daria acesso às configurações do microcomputador. Então, foi a partir dos anos 70 que os estudos para o desenvolvimento da internet tiveram um impulso significativo, em um só lugar, nos EUA.

A criação dos computadores representou grande avanço no que tange à tecnologia e difusão da informação e, muito embora esse aparelho fosse de maior acesso às camadas mais favorecidas da população. Já mostrava seu potencial transformador, em pouco tempo surgiram as *lan houses*, locais dedicados aos que não tinham acesso à rede de suas casas e, pagando por hora de uso poderiam utilizar o computador e navegar pela rede

É por essa razão que a era digital vem sendo também chamada de cultura do acesso, uma formação cultural está nos colocando não só no seio de uma revolução técnica, mas também de uma sublevação cultural cuja propensão é se alastrar tendo em vista que a tecnologia dos computadores tende a ficar cada vez mais barata. Dominada pelo microchip, essa tecnologia dobra aproximadamente de poder a cada 12 a 18 meses. À medida que cresce seu poder, seu preço declina e seu mercado aumenta. Esse crescimento é um indicador fundamental porque a produção, o arquivamento e a circulação da moeda corrente da informação dependem do computador e das redes de telecomunicação, estes, na verdade, os grandes pivôs de toda essa história. (SANTAELLA, 2003, p.28).

Importante ressaltar a evolução sistemática e corporativa do aparelho celular pois, assim que foi lançado os primeiros smartphones seus designs eram retrô, pesados e continham botões. Conforme a revolução técnico científica adentrou as indústrias os modelos evoluíram até chegar no que conhecemos atualmente.

Com o advento dos celulares e tablets e dos microchips, essa tecnologia cresce e o seu preço diminui consideravelmente dando oportunidade de distintas classes sociais terem acesso a diferentes marcas de eletroeletrônicos de diferentes marcas e modelos. Conforme foi acontecendo o advento dos smartphones por todo o mundo, o acesso as redes sociais cresciam proporcionalmente.

Com isso, conforme o acesso se popularizava o advento das redes sociais acontecia, portanto, as pessoas passaram a se fotografar com mais frequência, gravarem mais vídeos e realmente fazer da sua rede social seu diário.

O Instagram é uma rede social, que permite que você tire fotos e vídeos podendo aplicar filtros e efeitos especiais e compartilhar em outras redes, o aplicativo pode ser encontrado nas principais lojas de aplicativos como a Play Store para usuários com sistema operacional Android e no Apple Store para usuários de Iphone.

Diante da dinamicidade proporcionada, é possível observar que a partir do uso do Instagram as atividades ganham ênfase e os usuários se tornam autores de seus próprios conteúdo. Todavia, destaque-se a importância da seriedade, seleção, organização, e veracidade das informações compartilhadas seja compartilhando seu cotidiano nas redes sociais, seja montando sua própria lojinha e criando um sistema de vendas online. É um mundo paralelo totalmente virtual, onde a maioria dos jovens passam horas e horas navegando.

Por esse motivo o Instagram se torna uma ótima ferramenta para propagar conhecimento, cultura e ciência para além dos muros da escola, tornando os conteúdos acessíveis e democráticos.

O Instagram foi criado para ser uma rede de compartilhamento de fotos e acabou tornando-se uma das maiores redes sociais do mundo da atualidade, de acordo com os dados disponibilizados pela própria plataforma que possui um bilhão de usuários ativos todo mês e dentro desse número, 60% se conectam ao Instagram todos os dias.

De acordo com pesquisas da Statista e Cuponation o Brasil é o terceiro país que mais utiliza a ferramenta, sendo a 5ª rede social mais usada globalmente, os usuários do Instagram navegam em média 53 minutos por dia na plataforma, além disso 69 % dos usuários tem menos de 35 anos de idade, o que se trata de um público mais jovem naturalmente conectado e tecnológico e fica uma hora todo dia colhendo informações.

Com a necessidade de distanciamento social e paralização das aulas emergem novas práticas, a exemplo do uso do Instagram para fins educativos, em que muitos professores se atentaram cada vez mais para o uso de novas ferramentas de ensino, a exemplo das chamadas redes sociais digitais, como o Instagram que é um instrumento que os alunos, principalmente as crianças e adolescentes já possuem uma certa afinidade, usam como meio de comunicação e utilizar como forma de entretenimento passa a ser utilizada como ferramenta de ensino – aprendizagem.

O aplicativo possibilita ao professor uma série de funções capazes de potencializar as aulas fazendo com que os estudantes, mesmo de casa, tenham acesso aos conteúdos por meio dos conhecidos *feed*, *stories*, *reels*, *hashtag*. Esses elementos presentes na interface do Instagram dão ao usuário a possibilidade de interagir, curtir e compartilhar a notícia através do *feed* ou de partilhar seu cotidiano nos *stories*, postando vídeos curtos do seu interesse nos *reels* e usando as *hashtags* para aumentar a entrega dos vídeos pela plataforma.

Nesse sentido, o professor tem a opção de criar um perfil para a turma com o intuito de realizar vários posts relacionados à disciplina e aos conteúdos que está sendo trabalhados, variando desde pequenos vídeos explicativos até sínteses dos assuntos já discutidos com a turma, criando um memorando que podem ficar registradas as principais iniciativas realizadas nas preparações das atividades, aulas, fotos, vídeos dos projetos. Ao final do ano os registros funcionam como um verdadeiro relatório e uma ferramenta de acompanhamento da evolução da turma, dessa maneira, podem se manter motivados. Conforme Veríssimo, 2013, p.74;

Alunos motivados são alunos que tomam a iniciativa, enfrentam desafios, utilizam estratégias de resolução de problemas mais eficazes, manifestam entusiasmo, curiosidade e interesse, sentem-se mais auto-eficazes, utilizam mais estratégias cognitivas e metacognitivas, e em consequência disto, são alunos que aprendem mais, de forma mais profunda, fazendo um percurso escolar mais longo.

É importante frisar que, o aplicativo possibilita ao docente ter duas contas, uma delas profissional na qual postará todas as informações sobre a disciplina e aulas, e outra pessoal preservando sua vida particular. Por agregar tantas funcionalidades e ter a imagem como um dos carros chefes.

A ferramenta funciona bem como exposição de projetos e se utilizar dos recursos da ferramenta é um ótimo meio de propagar o trabalho exercido em sala de aula, as funcionalidades que temos dentro da plataforma são variadas e cada um com suas funções como podemos analisar no quadro a seguir:

Quadro 01: Funcionalidades da ferramenta Instagram.

Funcionalidades	Descrição
Feed	Um dos recursos mais comuns é o feed do Instagram, onde tem-se a possibilidade fazer as postagens com diversos conteúdos á exemplo de avisos, comunicados, conteúdos didáticos, convites, fazer indicação de livros, documentários , séries , filmes ou qualquer outro conteúdo que você despertara o interesse em seus alunos publicar tutoriais que são vídeos básicos pode sem ser produzidos e editados em questão de minutos, no próprio aparelho, criar tutoriais é uma boa maneira de engajar seus alunos nos projetos e experimentos de cada disciplina incentivando a prototipar suas ideias onde o aluno consegue acessar todas as informações de uma forma concentrada. Para sabe o que postar no feed o professor deve observar as necessidades dos alunos, construir materiais e compartilhá-los em seu feed no Instagram.
Stories	É uma maneira de dar destaque a um assunto que você considere importante, aparecendo na parte superior do layout dos aplicativos e possui uma vida útil de 24 horas , muitos usuários costuma sempre verificar os stories por ser um informação mais rápida e pontual , nesse recurso possui vários apetrechos como perguntas, gifs , conteúdo decorativo, vídeo, imagem , enquetes proporciona que o professor possa

	fazer enquetes para os alunos votarem, sobre conteúdos que gostariam de ver essas possibilidades fazem o aluno/professor tenham que momentos de interação um com o outro. Fica disponível por 24 horas.
Direct	O direct pode funcionar como um canal para tirar dúvidas, o aluno consegue ter contato direto, fazer chamadas de vídeos, enviar links, postagens, mensagens de voz e texto e dar a possibilidade de criar grupos assim facilitando a comunicação com maior número de pessoas possíveis e através do direct pode responder aos stories.
Live (ao vivo)	Por ser uma ferramenta que utiliza recurso de vídeo conferências, como as lives, possibilita que o professor exponha seus conteúdos para além dos seus alunos com a oportunidade de interagir em tempo real.
IGTV	Ferramenta possibilita de deixar as lives salvas pode postar vídeos de até 10 minutos de duração, que no feed são limitados pode colocar uma capa, título, enviar pelo o direct, pode postar no stories.
Hashtag	Maneira de organizar e incentivar a pesquisa maneira de rastrear o material, crie hashtags para facilitar que os alunos ou seus responsáveis encontrem o seu conteúdo ou para compartilhar tarefas propostas.

Fonte: Os autores (2021).

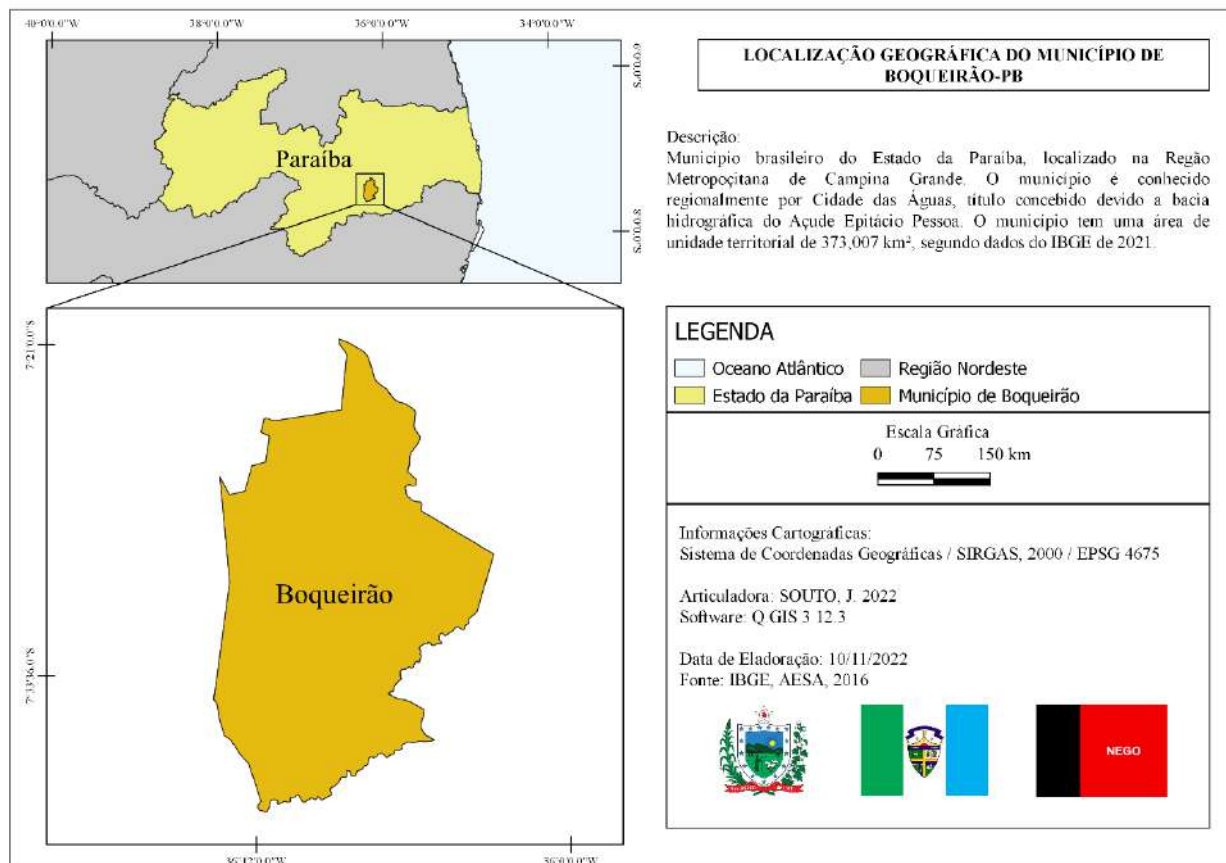
Com essas iniciativas, notamos que o uso de tecnologias no ensino só vem para agregar novas possibilidades e encurtar as barreiras encontradas entre o professor e o aluno fazendo com que “O principal objetivo do processo de ensino-aprendizagem por meio da tecnologia é formar alunos mais ativos, de modo que o educador e a tecnologia se tornem mediadores desse processo, devendo estar unificados para que a aprendizagem se torne eficaz (GARCIA, 2013, p.27).

RESULTADOS

A prática a qual permeia este artigo foi executada nas turmas do oitavo ano do fundamental nos turnos manhã e tarde da Escola Criativa da Mônica (rede particular) da cidade de Boqueirão no estado da Paraíba no ano de 2021, assegurado por decretos

municipais a escola durante esta prática estava no modelo presencial, todos seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) para prevenção da Covid-19.

Figura 01: Localização do município de Boqueirão



Fonte: IBGE, AESA, 2016. (Alterado por Souto,J)

A escola (Fig. 02) funciona nos turnos manhã e tarde, contemplando todos os segmentos (da educação infantil ao ensino médio), desde a sua fundação no ano de 1994 ela tem seu lugar de destaque na educação boqueirãoense, buscando, com criatividade inovar a educação e quebrar o paradigma de um ensino metódico e decorativo.

Figura 02: Fachada da Escola Criativa da Mônica, Boqueirão-PB.



Fonte: Autores, 2021.

Tendo como ponto de partida a grande influência exercida pelo Instagram no cotidiano dos alunos dos oitavos anos da Escola Criativa da Mônica, o aplicativo foi usado durante as aulas de geografia de modo direcionado à abordagem dos conteúdos da disciplina. A partir de posts contendo título, imagens, uma breve explicação do conteúdo e fomentos para que os seguidores compartilhem com os amigos.

As duas turmas trabalhadas continham 26 alunos ao todo, todos dentro da faixa etária estabelecida para turma. Inicialmente foi observado o envolvimento dos alunos com as redes sociais da escola e deste desta observação nasceu a ideia de usar o Instagram como ferramenta no ensino.

Para que haja um engajamento da turma nas postagens é de extrema importância a aula ministrada pelo professor, podemos citar a aula sobre a diferenciação dos conceitos de tempo e clima muito confundidos entre a população. A aula aconteceu de maneira expositiva dialogada com o uso de ferramentas como data show, quadro, pincéis e notebook, inicialmente o professor explanou e mostrou a diferença entre esses dois termos, logo após foi exibido uma pequena animação e por último como caráter avaliativo os alunos foram convidados a produzir um mapa mental.

Portanto no decorrer da aula, assim que o docente percebia dificuldades dos discentes com o conteúdo como a observação destes fenômenos no dia a dia, como diferenciá-los. Partindo dessas indagações era criado um post no perfil do Instagram tentando sanar essas dúvidas, era visível o engajamento dos alunos nos posts através de

comentários, compartilhamentos nos stories e um número alto de salvamento da publicação para que depois eles usassem como material complementar.

Figura 03: Publicação no feed do Instagram acerca da diferença entre os conceitos de clima e tempo.



Fonte: Autores (2021).

Era nítido a alegria dos alunos e o envolvimento que eles tinham, pois o uso do Instagram vai além de posts, quando os alunos criavam um mapa mental ou desenvolviam alguma atividade com um conceito mais lúdico, logo fotografavam e postavam nos stories, marcavam o perfil do professor e o da escola, reforçando um caráter satisfatório para entre ambos.

Com isso, em um mundo globalizado é importante aproximar ferramentas tecnológicas que os discentes costumam usar em seu cotidiano para que não haja uma dicotomia entre a sala de aula e a vivência do aluno, pois “vivemos num ecossistema comunicativo, que nos impregna a todos e que carregamos conosco em nossas atitudes, em nossos comportamentos, em nossos valores, em nossas decisões”. (BACCEGA, 2002, p. 07).

O perfil também faz publicações e análises geográficas das vivências que o professor realiza em torno do município de Boqueirão-PB e nas cidades circunvizinhas, o que auxiliou muito nas aulas visto que estávamos em pandemia e tínhamos acesso restrito ao ambiente externo, o que não viabilizava visita aos locais. A exemplo de visitas realizadas nos corpos hídricos e nas formações geológicas e geomorfológicas (figura 04 e 05) que inspiravam a construção das publicações onde foi possível mostrar aos alunos como os agentes exógenos transformam a paisagem, partindo do que Cavalcanti (2010, p. 07) denomina de ideia de círculo concêntricos ou “multiescalaridade”.

Figura 04: Publicação no Instagram sobre as marmitas



Fonte: Os autores (2022).

Figura 05: Publicação no Instagram sobre a formação das marmitas.



Fonte: Os autores (2022).

Foi possível observar um alto grau do entendimento dos alunos para com os conteúdos que antes eles possuíam dúvidas, metodologicamente seguindo o sistema os discentes obtiveram êxito de forma satisfatória nas provas bimestrais. Pouco a pouco o docente começou a abordar conteúdos de outras séries do ensino fundamental anos finais e do ensino médio, o que levou a um alto engajamento na conta do Instagram, que atualmente está com 4.024 seguidores. O Instagram se torna um meio de comunicação forte pois ele disponibiliza muitas maneiras de se interagir com os alunos:

Compreende-se a possibilidade de criação de páginas de Instagram como diários de bordo em que os alunos podem mostrar seus trabalhos, informar como foi desenvolvido, interagir com diferentes alunos, criar um memorial de atividade da

turma, dar recomendação de leitura, podendo trabalhar de maneira interdisciplinar estabelecendo um diálogo entre as aulas de outras disciplinas. (VIEIRA e HIGINO, 2019, p. 19).

Com tantas formas e maneiras de se trabalhar, hoje a conta ajuda além dos alunos do oitavo ano, mais sim de toda a escola, além de alunos que estão na graduação, e outros professores que compartilham as publicações para que seus alunos vejam, se desenvolve de pouco a pouco uma grande rede de aprendizado geográfico.

Assim como afirma Baccega (2002, p. 09) a escola hoje, não é mais o único lugar onde podemos obter o saber, pois ele está presente em todos os meios da sociedade globalizada. É hora de sair do modelo tradicional de ensino estagnado e mnemônico da educação Brasileira que se baseia em técnicas convencionais e enciclopédicas.

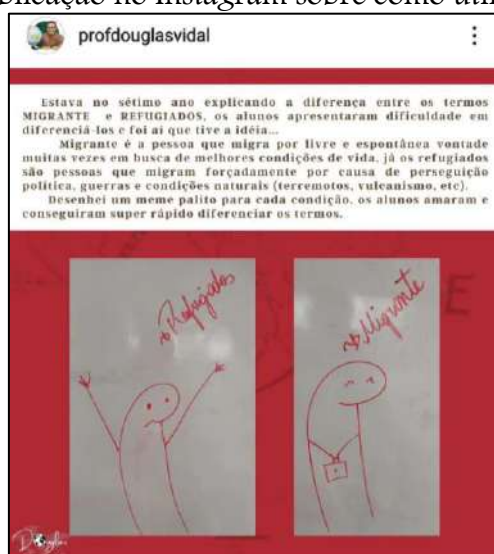
O docente observou que o Instagram também seria um bom meio para o compartilhamento de práticas pedagógicas (figura 06, 07 e 08) que ele desenvolve em sala de aula, ajudando também outros professores a usarem tais ideias ou adaptá-las a sua realidade e assim planejarem aulas que chamem a atenção dos alunos.

Figura 06: Publicação no Instagram sobre a utilização de memes em sala de aula



Fonte: Os autores (2022).

Figura 07: Publicação no Instagram sobre como utilizar os memes.



Fonte: Os autores (2022).

Figura 08: Insights da publicação sobre a utilização de memes.



Fonte: Os autores (2022).

Conforme Copatti (2015, p. 05), “No exercício da prática educativa encontramos uma série de desafios que exigem uma profunda reflexão em torno da importância da educação para a formação humana e em torno do processo de ensinar e aprender”. Portanto, se faz necessário o uso de novas ferramentas metodológicas que auxiliem o professor e aproximem a relação entre docente e discente, minimizando diferenças que atrapalham no processo de ensino aprendizagem.

CONCLUSÃO

A partir do exposto foi possível observar um avanço na aprendizagem dos alunos visto que eles não apresentaram dificuldade em diferenciar e aprofundar seu olhar geográfico no cotidiano escolar através dos conteúdos abordados a atividades avaliativas.

Pôde-se observar um maior entusiasmo em participar das aulas, pois sempre que o professor perguntava se os discentes tinham compreendido tais conteúdos, eles rapidamente respondiam que sim, se justificavam e citavam exemplos, muitas vezes citando os posts que eles tinham visto no Instagram. O que reforçou a ideia positiva de que o trabalho fora de sala de aula estava sim, cumprindo com seu papel.

Com isso os alunos também puderam perceber que a ciência geográfica está presente no nosso dia a dia, seja nas relações humanas, seja na natureza, ou melhor, os alunos conseguiram enxergar que não há necessidade de dividir a Geografia, visto que, o que o ser humano faz é refletido diretamente na natureza, ou seja, está tudo interligado. Para esse entendimento é necessário aproximar tais conteúdos para a vivência dos alunos.

A relação entre professor e aluno foi aprofundada, pois agora além da sala de aula, os discentes podem se comunicar através das ferramentas que o Instagram disponibiliza. Foi notável a abertura dos alunos para participarem de muitas atividades usando ferramentas tecnológicas, e a afetividade deles para o docente, isso só foi possível através da abertura e do domínio do professor para com as novas tecnologias. Por isso é importante reforçar a importância das formações continuadas de professores no ensino básico, por fim, esse escrito também poderá servir de inspiração para outros professores.

REFERÊNCIAS

BACCEGA, Maria Aparecida. **Meios de comunicação na escola**. Comunicação e educação. P. 07 e 09. São Paulo, 07 a 15, set./dez. 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas**. Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. P. 04. P. 02. Belo Horizonte, novembro de 2010.

COPATTI, Carina. **O ensino da Geografia na contemporaneidade e a prática docente para o despertar da criatividade**. VI congresso internacional de educação. P. 05. 06 a 09 de Maio de 2015.

GARCIA, Fernanda Wolf. A importância do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Educação a Distância, Batatais**, v. 3, n. 1, p. 25-48, 2013.

GARCIA, Fernanda Wolf. A importância do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Educação a Distância, Batatais**, v. 3, n. 1, p. 25-48, 2013.

JACCOUD, M.; MAYER, ROBERT. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Editora Vozes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. - (Coleção Sociologia).
MONTEIRO, Luís. **A internet como meio de comunicação: possibilidades e limitações.**

SAKURAI, R.; ZUCHI, J. D. AS REVOLUÇÕES INDUSTRIAIS ATÉ A INDÚSTRIA 4.0. **Revista Interface Tecnológica, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 480–491, 2018.** DOI: 10.31510/infa.v15i2.386. Disponível em: <https://revista.fatectq.edu.br/interfacetecnologica/article/view/386>. Acesso em: 9 nov. 2022.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, v. 10, n. 22, p. 23-32, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. **Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós humano.** Revista FAMECOS, P. 28. Porto Alegre, 22 de dezembro de 2003. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1cD88n9Q5YPMZloaw1_5UVQ-GwlyJOKYu/view?usp=sharing. Acesso em: 30/03/2022.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional.** 1996.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI.** 2001.

VERÍSSIMO, Lurdes - **Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda.** In MACHADO, Joaquim; ALVES, José Matias (org.) - Melhorar a Escola- Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio a Melhoria das Escolas (SAME), 2013. ISBN 978-989-96186-4-0. p. 73-90.

VERÍSSIMO, Lurdes. **Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda.** 2013.

VIEIRA, C, S.; HIGINO, V, L, F. **Uso da tecnologia no ensino da geografia na educação básica: o Instagram como instrumento metodológico.** Jacobina – Bahia. 05 de Set. de 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1X4mo_CTOe0G07vU-jcB-Kt88EevXg2F/view?usp=sharing. Acesso em: 30/03/2022.

XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação. P. 28. Setembro 2001.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Meios de comunicação na escola.** Comunicação e educação. P. 07 e 09. São Paulo, 07 a 15, set./dez. 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas.** Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. P. 04. P. 02. Belo Horizonte, novembro de 2010.

COPATTI, Carina. **O ensino da Geografia na contemporaneidade e a prática docente para o despertar da criatividade.** VI congresso internacional de educação. P. 05. 06 a 09 de Maio de 2015.

GARCIA, Fernanda Wolf. A importância do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Educação a Distância, Batatais**, v. 3, n. 1, p. 25-48, 2013.

GARCIA, Fernanda Wolf. A importância do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Educação a Distância, Batatais**, v. 3, n. 1, p. 25-48, 2013.

JACCOUD, M.; MAYER, ROBERT. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Editora Vozes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. - (Coleção Sociologia).

MONTEIRO, Luis. **A internet como meio de comunicação: possibilidades e limitações**.

SAKURAI, R.; ZUCHI, J. D. AS REVOLUÇÕES INDUSTRIAIS ATÉ A INDÚSTRIA 4.0. **Revista Interface Tecnológica, /S. L./**, v. 15, n. 2, p. 480–491, 2018. DOI: 10.31510/infa.v15i2.386. Disponível em: <https://revista.fatectq.edu.br/interfacetecnologica/article/view/386>. Acesso em: 9 nov. 2022.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista Famecos**, v. 10, n. 22, p. 23-32, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. **Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós humano**. Revista FAMECOS, P. 28. Porto Alegre, 22 de dezembro de 2003. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1cD88n9Q5YPMZloaw1_5UVQ-GwIyJOKYu/view?usp=sharing. Acesso em: 30/03/2022.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. 1996.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 2001.

VERÍSSIMO, Lurdes - **Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda**. In MACHADO, Joaquim; ALVES, José Matias (org.) - Melhorar a Escola- Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio a Melhoria das Escolas (SAME), 2013. ISBN 978-989-96186-4-0. p. 73-90.

VERÍSSIMO, Lurdes. **Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda**. 2013.

VIEIRA, C, S.; HIGINO, V, L, F. **Uso da tecnologia no ensino da geografia na educação básica: o Instagram como instrumento metodológico**. Jacobina – Bahia. 05 de Set. de 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1X4mo_CTOe0G07vU-jcB-Kt88EevXg2F/view?usp=sharing. Acesso em: 30/03/2022.

A LUDICIDADE NO ENSINO DA GEOGRAFIA: O QUIZ E SEU POTENCIAL PEDAGÓGICO

Gabriel Antonio Silva Soares,

Licenciando em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco,

E-mail: gabriel.antonios@ufpe.br,

orcid.org/0000-0003-3139-8974

Janiara Almeida Pinheiro Lima,

Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco,

E-mail: janiara8890@gmail.com

orcid.org/0000-0001-5183-7693

Priscylla Karoline de Menezes

Doutora em Geografia e Professora do Departamento de Ciências Geográficas da Universidade Federal de Pernambuco,

E-mail: priscylla.menezes@ufpe.br

orcid.org/0000-0001-6659-2799

INTRODUÇÃO

Diante das recorrentes mudanças que ocorrem na educação, pensar a ludicidade como proposta ao ensino de Geografia, reporta a uma dinâmica de resgate de valores afetivos que colaboram com o processo de ensino-aprendizagem e dinamizam a construção de saberes geográficos na escola.

Porquanto “o lúdico é um instrumento benéfico ao desenvolvimento da criança, visto que sua prática é naturalmente centrada ao despertar de sensações, emoções e principalmente o prazer da criança, sendo ainda, um objeto integrador e facilitador da aprendizagem” (SILVA, 2016, p. 4).

Despertar a curiosidade do estudante por meio da ludicidade colabora para o querer descobrir, o movimentar-se para o sair do lugar de passividade e deslocar-se para um lugar de criatividade e atividade na aprendizagem (WELTMAN, 2007). Dessa forma, o lúdico traz esse suporte a partir das emoções que desperta e da horizontalidade nas relações de ensino-aprendizagem que proporciona (LIMA, 2021).

Neste contexto, emerge como uma das novas abordagens de ensino que reconhecem a necessidade de uma prática pedagógica integrada a elementos divertidos, já popularizados entre os estudantes e que elevem o potencial motivacional dos mesmos para construção do pensamento e raciocínio geográfico na escola (LIMA, 2021).

Uma das principais contribuições do uso desta metodologia na educação, é possibilitar a aprendizagem partindo de elementos incomuns ao processo de ensino

tradicional, incorporando assim ao ensino, ferramentas rotuladas como “não pedagógicas” com as quais os estudantes já estão familiarizados, buscando ressignificar a finalidade de seus usos e estimular uma aprendizagem significativa (MOREIRA, 1999).

Partindo desta perspectiva, a utilização de elementos lúdicos tem se tornado cada vez mais recorrentes no processo de ensino-aprendizagem, compreendendo o uso de brincadeiras, jogos, músicas, teatro e diversas outras atividades que dinamizam e integram a diversão ao aprendizado. Acerca da ludicidade na educação, Rupel (2011) aponta que:

Trabalhar com o lúdico implica em abordar o prazer, que é fundamental no processo de organização/estruturação da subjetividade humana. Por isso mesmo, não se trata de um aspecto de menor importância a ser trabalhado nas escolas. As atividades lúdicas ou o lúdico como um fundamento dos processos formativos, implícito no desenvolvimento cognitivo e nos modos e mecanismos da aprendizagem, entre outros, supõem competências específicas e, até então, pouco aprofundadas no âmbito da educação formal. Está cada vez mais evidente que é possível produzir, aprender e trabalhar com prazer (RUPEL, 2011, p. 5).

Coadunando com essa afirmação, entende-se que incorporar elementos lúdicos ao processo educacional, sobretudo os relacionados aos jogos e brincadeiras, dialoga estreitamente com uma metodologia ativa denominada gamificação. A gamificação ocorre, segundo Kapp (2012, p.23), a partir do “[...] uso de mecânicas, estética e pensamentos dos games para envolver pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”. Alves *et al* (2016, p. 76) também aponta sobre a gamificação que a “[...] utilização da mecânica dos games, em cenários *non games*, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento”, ajudam no desenvolvimento do conhecimento poderoso (YOUNG, 2016).

Portanto, a gamificação pode ser compreendida como uma metodologia ativa de ensino, que utiliza da ludicidade presente nos jogos e em seus elementos, para engajar e motivar os estudantes no processo de aprendizagem, podendo ser adaptada para aplicação em qualquer contexto pedagógico e social, pois, segundo Alves *et al*. (2016) possibilita exercitar habilidades fundamentais ao desenvolvimento do indivíduo, dentre as quais podem ser consideradas a cognição e a sociabilidade.

Partindo desses pressupostos, o quiz geográfico foi utilizado na presente intervenção com o intuito de proporcionar essa aprendizagem pautada na alegria e divertimento proporcionado pelo jogo, considerando que a proposta dialoga com a necessidade de superar a memorização característica das aulas tradicionais e provocar os estudantes a aprenderem brincando. Nesse contexto Fontana e Paula-Shinobu (2021, p.1), relatam que com o uso do quiz no ensino de Geografia “além de levar o discente a construir condições para realizar as atividades pedagógicas projetadas de maneira interativa, há o

desenvolvimento do senso crítico, em que o aluno se questiona sobre os conhecimentos trabalhados”.

Desse modo, pensar o ensino da Geografia escolar, com a adoção de estratégias pedagógicas que promovam a reflexão crítica acerca de uma problemática vigente, bem como, a proposta de uma solução coletiva para as questões identificadas ou ainda a leitura de mundo a partir de conteúdos trabalhados em sala de aula, pode seguir a dinâmica da ludicidade a fim de promover uma aprendizagem significativa e prazerosa, ratificando, por conseguinte, o papel da ciência geográfica na formação cidadã, exercitando uma perspectiva social, humana e reflexiva acerca dos fenômenos sob análise.

Entende-se que os elementos lúdicos se apresentam como uma alternativa vantajosa, tendo em vista que rompem com o paradigma de uma Geografia exclusivamente quantitativa - descritiva - mnemônica, e trazem para o seu ensino a empiricidade analítica e interpretativa motivada por uma aprendizagem ativa, que se concretiza a partir da exploração e da descoberta.

Frente a essa contextualização inicial, o presente trabalho tem como objetivo geral demonstrar como a ludicidade desenvolvida a partir do quiz geográfico contribuiu para a aprendizagem do tema Hierarquia urbana em uma turma do ensino fundamental - anos finais de uma Escola Municipal do Recife. Sendo parte da experiência vivenciada enquanto bolsista voluntário e preceptora no Programa Residência Pedagógica - Subprojeto Geografia - UFPE, resultado das pesquisas, estudos, observação de aula, orientação, planejamento e intervenção pedagógica.

A experiência selecionada para ambientar este relato refere-se à intervenção propriamente dita e foi escolhida em decorrência da recepção positiva dos estudantes e por ter se mostrado eficaz para o alcance dos objetivos pedagógicos relacionados ao ensino-aprendizagem da Geografia escolar.

METODOLOGIA

O presente trabalho relata uma intervenção pedagógica realizada na Escola Municipal São Cristóvão, localizada no bairro do Brejo da Guabiraba, zona norte do Recife-PE, vinculada, como escola-campo, ao Programa Institucional de Residência Pedagógica da Universidade Federal de Pernambuco - Subprojeto Geografia, que oferta turmas para o Ensino Fundamental - Anos Finais, compreendendo os 6º, 7º, 8º e 9º ano nos turnos da manhã e tarde, bem como a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno da noite. Teve como viés metodológico a abordagem de cunho qualitativo enquanto pesquisa e

pautou-se na pesquisa-ação colaborativa enquanto método, considerando Bastos e Henrique (2016).

Para os residentes da Escola Municipal São Cristóvão adotou-se a modalidade de intervenção pedagógica como atividade prática do Programa de Residência Pedagógica. Sob orientação da preceptora, os residentes se dividiram em subgrupos e foram designados para turmas específicas da escola no turno da tarde.

Posterior à seleção das turmas, o acompanhamento e a observação destas por um período, foi solicitado aos residentes a elaboração de uma proposta de atividade de intervenção pedagógica para a modalidade presencial, utilizando de elementos lúdicos e dos princípios da Gamificação para idealizar uma dinâmica que necessariamente não estivesse atrelada à recursos tecnológicos para sua aplicação, tendo em vista o que havia sido pesquisado, estudado e planejado colaborativamente nas reuniões de acompanhamento e orientação, com o objetivo ressignificar brincadeiras e jogos já conhecidos pelas crianças em uma atividade de cunho pedagógico para o ensino da Geografia escolar.

A experiência aqui relatada, ocorreu no dia 22 de março de 2022, na turma do 9º ano C do Ensino Fundamental - Anos Finais, que neste dia, esteve composta por 22 estudantes entre meninos e meninas, que serão mencionados oportunamente no transcorrer do texto, de forma anônima, sendo a eles atribuído o termo Estudante e para distingui-los uma numeração de 1 a 22 será atribuída, sem a identificação de gênero.

A atividade consistiu em uma dinâmica de perguntas e respostas com os discentes da turma, a partir de um jogo de quiz elaborado através de temáticas previamente apresentadas pela preceptora em sala de aula e cujo tempo pedagógico destinado para a o jogo correspondeu a duas horas/aula de 50min. O tema da Geografia abordado na intervenção foi “Hierarquia Urbana”, contemplando os conceitos relacionados ao território, a região e as categorias urbanas integradas a estes, como: cidade, país, nação, cidade global, megalópole e metrópole.

A dinâmica se deu em três momentos distintos, um primeiro de revisão, onde o residente através de uma exposição dialogada (HARTMANN, 2019) apresentou os principais conceitos presentes no jogo aos alunos e resgatou memórias das aulas previamente realizadas (Figura 1 e 2); um segundo momento, onde ocorreu a atividade de gamificação propriamente dita, para qual os estudantes da turma foram divididos em dois subgrupos (Figura 3 e 4); e um terceiro momento de avaliação, reflexão sobre a atividade desenvolvida e confraternização junto com os estudantes (Figura 5 e 6).

Figuras 1 e 2: Explicação dialogada e resgate dos conceitos e categorias geográficas relacionadas à Hierarquia urbana



Fonte: Lima (2022).

Figuras 3 e 4: Divisão da turma em grupos e atividade de gamificação com o 9º ano C



Fonte: Lima (2022).

Figuras 5 e 6: Momento de confraternização após avaliação da turma sobre a intervenção



Fonte: Lima, 2022.

É importante mencionar que, para o primeiro momento, foram utilizados recursos didáticos visuais como slides e uso do quadro branco, para explicação dialogada dos conceitos presentes nas perguntas da dinâmica lúdica; para o segundo momento utilizou-se de materiais previamente confeccionados pelo residente para aplicação do jogo, incluindo brasões para as equipes e os cartões contendo as perguntas da atividade e os slides a serem

projetados para a turma. Para o terceiro momento, foram distribuídos brindes durante a confraternização entre os participantes da atividade.

O *quiz* consistiu na aplicação de doze perguntas de múltipla escolha com três alternativas cada, onde os estudantes de cada grupo deveriam selecionar a alternativa correta para pontuar em nome de sua equipe. Para a realização da atividade a turma foi subdividida em dois grupos, o primeiro grupo intitulado “Equipe Capibaribe” (Figura 7), representado pela cor azul, e segundo grupo chamado de "Equipe Amazônia" (Figura 8), representado pela cor verde.

Figuras 7 e 8: Representantes da Equipe Capibaribe e da Equipe Amazônia.

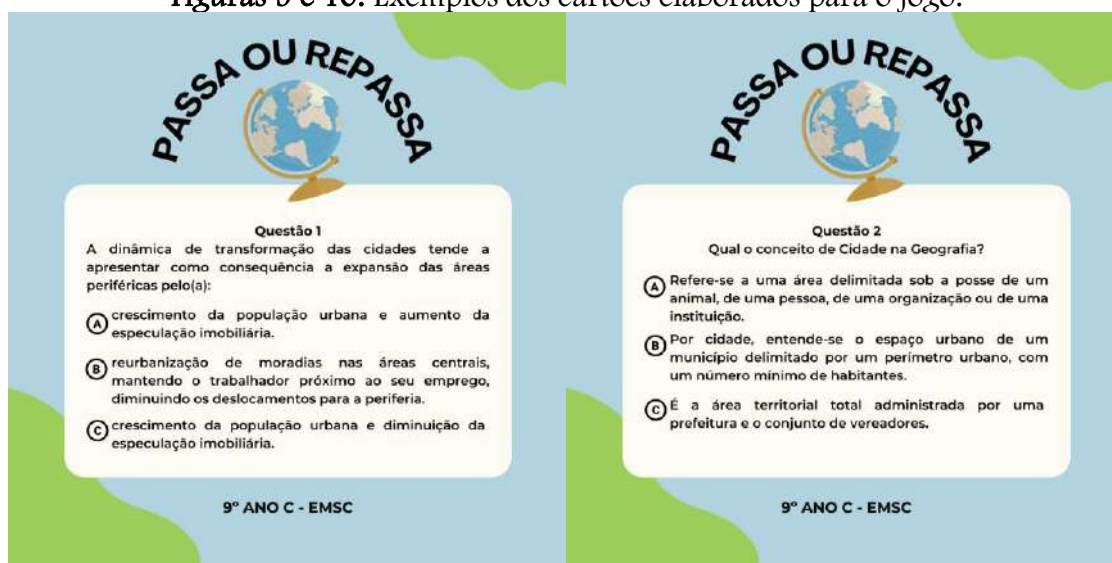


Fonte: Lima (2022).

Em cada uma das rodadas, ambas as equipes enviaram três membros para responder a pergunta sorteada. Estes competidores se posicionaram frente a frente uns aos outros, e uma equipe por vez selecionou um cartão de perguntas, onde a pergunta presente era lida e direcionada a equipe que o retirou. Posteriormente à leitura, os membros da equipe deveriam selecionar a resposta correta entre uma das três alternativas presentes na ficha, podendo deliberar com sua equipe qual das alternativas era a correta. Se acertasse a pergunta, sua equipe pontuaria, mas, se passasse a vez para a outra equipe, e esta respondesse corretamente, a resposta passaria a valer o dobro de pontos.

As figuras abaixo são exemplos de cartões utilizados no quiz, apresentando como estavam organizados:

Figuras 9 e 10: Exemplos dos cartões elaborados para o jogo.



Fonte: Soares (2022).

Por fim, a atividade tinha uma equipe ganhadora simbolicamente, mas, na prática, todos eram premiados, conforme acordo das regras do jogo previamente realizados entre o residente e os estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A metodologia de exposição dialogada, foi um dos aportes teóricos adotados para o desenvolvimento do quiz, pois, conforme Hartmann *et al.* (2019) se trata de uma estratégia de ensino que se caracteriza através da explanação dos conteúdos atrelada diretamente ao engajamento participação ativa dos alunos, incentivando-os a fomentar a discussão com seus conhecimentos prévios. Nesta metodologia o professor assume um papel de mediação e orientação, guiando a aprendizagem dos alunos através de provocações e perguntas que os levem a questionar, interpretar e refletir criticamente acerca do objeto de estudo.

Assim, com a exposição dialogada, adotada no primeiro momento, foram retomados os conceitos da temática “Hierarquia Urbana”, relacionando-os com os conhecimentos acerca dos conceitos geográficos centrais de território e região, fazendo uso de exemplos de localidades que representassem de forma fidedigna os conteúdos abordados, através de recursos visuais e que trouxesse aos estudantes alguma referência. E com ela, percebeu-se que os estudantes ficavam mais desinibidos para perguntar e tirar dúvidas sobre o assunto. Em sequência, utilizando a metodologia da gamificação, a partir da aplicação de um jogo de quiz baseado nos moldes do *talk show* “Passa ou Repassa”, famoso nos anos 90, os estudantes foram subdivididos em grupos e conduzidos em uma competição cooperativa. A

integração da gamificação no processo de ensino-aprendizagem influenciou significativamente na participação dos discentes nas dinâmicas e atividades propostas, edificando o senso de competitividade presente em uma aula gamificada e ao mesmo tempo engajando os estudantes, integrando os conteúdos da geografia e o divertimento. Ratificando o que Vianna *et al.* (2013) enuncia quando relata que a gamificação possibilita uma maior participação, motivação e socialização nas atividades pedagógicas por parte dos estudantes, o que, conseqüentemente, proporciona uma aprendizagem mais significativa e efetiva dos saberes escolares institucionalizados.

Coadunando com o estudo de Gee (2009) que aponta que alguns dos principais elementos da aprendizagem exercitados através dos jogos e brincadeiras na educação, são: identidade, interação, produção, riscos, problemas, desafios e consolidação, que, por sua vez, propiciam um estudo contextualizado e integrado dos fenômenos em análise, promovendo a interação e socialização das experiências individuais e coletivas dos envolvidos, pôde-se notar que essa dinâmica se fez presente com a turma em questão, especialmente porque desde a escolha de qual equipe cada aluno integraria, até a colaboração para que os pontos fossem marcados, a interação entre os discentes e o envolvimento com o tema, conteúdos e categorias da geografia, demonstraram que o raciocínio geográfico estava sendo construído.

Da mesma forma, notou-se que a utilização do quiz como estratégia de ensino-aprendizagem, que já vêm sendo adotada em diversas áreas do ensino e estudos já realizados comprovaram a eficácia da adoção do recurso pedagógico na aprendizagem dos estudantes, destacando que a atividade motiva a participação dos estudantes e auxilia na apropriação dos conhecimentos abordados (ALVES *et al.*, 2015; ARAÚJO *et al.*, 2011; SALES *et al.*, 2014; SILVA *et al.*, 2010; VERRI e ENDLICH, 2009).

A aplicação da atividade foi exitosa, a turma se mostrou entusiasmada com o jogo e participou ativamente durante todo o processo. Habilidades cognitivas e socioemocionais como o pensamento lógico e crítico, a capacidade de comunicação, o espírito desportivo, foram algumas das principais desenvolvidas durante a intervenção, bem como, a compreensão prática dos assuntos abordados da Geografia estudados neste percurso. Pode-se enfatizar ainda que os estudantes se mostraram engajados na execução das tarefas, na forma como expressaram o pensamento geográfico, relacionando-o ao seu cotidiano, o que leva a crer que a aprendizagem significativa ocorreu, em meio a brincadeira, divertimento, coletividade e cooperação.

Ao fim da atividade, o residente e a preceptora dedicaram um momento para a avaliação da atividade, onde os discentes puderam explicar suas considerações sobre o jogo

realizado, sobre a atuação do residente e da professora. E algumas dessas falas sobre o jogo foram: *“Queremos todas as aulas assim” (Estudantes 1, 15 e 19). “Fazia tempo que não me divertia tanto numa aula” (Estudante 2). “Essa foi uma das melhores aulas de Geografia” (Estudantes 3, 4, 5 e 6).*

No que diz respeito a atuação do residente, uma estudante representou a turma e disse: *“Você vai ser um ótimo professor, você é muito paciente, organizado, sabe conduzir a turma, motivar a gente, explica direitinho e demonstra segurança no que diz e faz, parabéns!” (Estudante 10).* No que diz respeito à preceptora, os estudantes falaram: *“Queremos mais aulas assim, professora, essa foi muito legal” (Estudante 13).*

No momento da premiação da equipe vencedora da dinâmica, ambas as equipes receberam os brindes e deste ato iniciou-se uma reflexão sobre o verdadeiro sentido da atividade, ressignificando a competitividade a partir da cooperação mútua, buscando desenvolver junto com a turma um novo olhar acerca dos erros e acertos, vitórias e derrotas, coadunando para uma compreensão mais ampla do conhecimento geográfico acerca dos espaços que ocupamos na vida e na sociedade, e acreditamos, colaborando para a formação cidadã dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta atividade de intervenção na escola-campo foi um momento de aprendizagem mútua e significativa, entre estudantes da escola, residente e preceptora proporcionado pelo Programa de Residência Pedagógica - Subprojeto Geografia- UFPE. A possibilidade de estar frente à turma, aplicando métodos e estratégias estudados teoricamente, de forma empírica, proporcionou uma experiência extremamente enriquecedora para a formação inicial do residente.

No que tange aos estudantes da escola, proporcionou um ambiente de aprendizagem descontraído e acolhedor, onde pode-se observar que a competitividade saudável, a definição de metas e objetivos, a promoção da participação e cooperação, o respeito às regras e a socialização proporcionada pela atividade de gamificação e o uso de elementos lúdicos no processo de ensino-aprendizagem da Geografia, são apenas algumas das vantagens de aderir à esta metodologia de ensino na educação básica.

Edificar os conhecimentos geográficos com os estudantes em um espaço de aprendizagem a partir do jogo, motivando-os a participar da dinâmica e utilizando dos elementos inerentes à estratégia para desenvolver as habilidades e competências necessárias, se apresentou como uma alternativa de ensino que se mostrou demasiadamente eficaz. Pois,

durante a atividade, pode-se notar que a argumentação dos mesmos, quanto a decisão sobre a resposta correta, evidenciou domínio dos conteúdos abordados, a ponto de desenvolver um raciocínio do pensar pela Geografia (CAVALCANTI, 2019) para resolução das questões.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria et al. (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016, p. 74-97. Disponível em: [Gamificação: diálogos com a educação \(fieb.org.br\)](http://fieb.org.br). Acesso: 1 set. 2022.

ALVES, Raissa Mirella Meneses; GEGLIO, Paulo César; FILOMENA, Maria Gonçalves da Silva Cordeiro Moita; SOUSA, Cláudia Nieves da Silva; ARAÚJO, Maria Simone Medeiros de. O quiz como recurso pedagógico no processo educacional: apresentação de um objeto de aprendizagem. In: **XIII Congresso Internacional de Tecnologia na Educação**. Pernambuco. 2015. Disponível em: [O QUIZ COMO RECURSO PEDAGÓGICO](http://www.sbpnet.org.br/livro/63ra/resumos/resumos/5166.htm). Acesso: 1 set.2022.

ARAÚJO, Gabriel Henrique Messias; SILVA, Amanda Souza Calixto da; CARVALHO, Ludmylla Augusta Souza de; SILVA, Janaína Cristina da; RODRIGUES, Cynthia Waleria de Melo Silva; OLIVEIRA, Gilvaneide Ferreira de. O quiz como recurso didático no processo ensino-aprendizagem em genética. **Anais da 63ª reunião anual da SBPC**. Goiânia, 2011. Disponível em: www.sbpnet.org.br/livro/63ra/resumos/resumos/5166.htm. Acesso: 2 set. 2022.

BASTOS, Fábio Bernardo; HENRIQUE, José. Pesquisa colaborativa:do isolamento docente a partilha entre pares. IN: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAÚJO, Francisco Antônio Machado (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina:EDUFPI, 2016. p.301-319.

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

GEE, James Paul. Bons videogames e boa aprendizagem. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, nº 1, p. 167-178, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://grupos.moodle.ufsc.br/df>. Acesso: 2 set. 2022.

HARTMANN, Andressa Corcete; MARONN, Tainá Griep; SANTOS, Eliane Gonçalves. A importância da aula expositiva dialogada no Ensino de Ciências e Biologia. **II Encontro de Debates sobre Trabalho, Educação e Currículo Integrado**, v. 1, n. 1, 2019. Disponível em: [A IMPORTÂNCIA DA AULA EXPOSITIVA DIALOGADA](http://www.uel.br/portal/index.php/proensino/article/view/1556). Acesso em: 4 set. 2022.

FONTANA, Ana Cláudia Colling; PAULA-SHINOBU, Patrícia Fernandes. A utilização do quiz como ferramenta pedagógica no ensino de Geografia. **n. 3. Anais do Pró-Ensino: Mostra anual de atividades de ensino da UEL (2021)**. Disponível em: <http://anais.uel.br/portal/index.php/proensino/article/view/1556>. Acesso: 16 set. 2022.

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. John Wiley & Sons, 2012. Disponível em: [The Gamification of Learning and Instruction](http://www.wiley.com). Acesso em: 4 set. 2022.

LIMA, Janiara Almeida Pinheiro. O jogo, a gamificação e o lúdico no ensino de geografia durante a pandemia da covid-19. **UAQUIRI** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Acre, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 10, 2021. DOI: 10.47418/uaquiri.vol3.n1.2021.5136. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/Uaquiri/article/view/5136>. Acesso: 21 set. 2022.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

RUPEL, Marcia Aparecida Pavelski. **Atividades lúdicas**: proposições metodológicas para o ensino da Geografia Escolar. 2011. Disponível em: diaadiaeducacao.pr.gov.br. Acesso em: 5 set. 2022.

SALES, Gilvandenys L.; LEITE, Eliana A. Moreira; VASCONCELOS, F. Herbert Lima. Quiz online como Suporte à Aprendizagem de Física no Ensino Médio. In: **Nuevas Ideas en Informática Educativa**. Memorias del XVI Congreso Internacional de Informática Educativa, Santiago de Chile. 2014. Disponível em: [tise2014_submission_71.pdf](#). Acesso: 1 set. 2022.

SILVA, Dayane Fernandes. **Ludicidade no processo de aprendizagem**: uma análise sob a visão dos educadores infantis. TCC. UFPB, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/1808?locale=pt_BR. Acesso em: 1 set. 2021.

SILVA, João Miguel de Almeida; CANEDO, Rafael Vieira; ABRANTES, Thomas Alves de Souza; SANTOS, Rafael Teixeira dos; SOUZA, Renata Almeida; UTAGAWA, Claudia Yamada. Quiz: um questionário eletrônico para autoavaliação e aprendizagem em genética e biologia molecular. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, p. 607-614, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022010000400017>. Disponível em: [SciELO - Brasil](#). Acesso em: 1 set. 2022.

VERRI, Juliana Bertolino; ENDLICH, Ângela. A utilização de jogos aplicados no ensino de Geografia. **Revista Percurso**, v. 1, n. 1, p. 65-83, 2009. Disponível em: [A utilização de jogos aplicados no ensino de Geografia | REVISTA PERCURSO \(uem.br\)](#). Acesso em: 2 set. 2022.

VIANNA, Ysmar; VIANNA, Maurício; MEDINA, Bruno; TANAKA, Samara. Gamification. In: _____. **Como reinventar empresas a partir de jogos**. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013 [e-book]. Disponível em: [365430.pdf \(espm.br\)](#). Acesso: 29 ago. 2022.

WELTMAN, David. **A comparison of traditional and active learning methods**: an empirical investigation utilizing a linear mixed model. 2007. 134f. Tese de Doutorado (Doutorado em Filosofia). The University of Texas at Arlington, 2007. Disponível em: [A comparison of traditional and active learning methods: An empirical investigation utilizing a linear mixed model - ProQuest](#). Acesso em: 4 set. 2022.

DIMENSÕES ENTRE CULTURA E EDUCAÇÃO: O BORDADO MANUAL DE PASSIRA ENQUANTO UMA FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA A GEOGRAFIA

Vitor Gabriel Moura Firmino da Silva

Licenciado em Geografia e Universidade de Pernambuco
vitor.gabriel@upe.br
orcid.org/0000-0002-4302-6222

José Jamesson de Miranda Neto

Licenciado em Geografia e Universidade de Pernambuco
jose.jamesson@upe.br
orcid.org/0000-0003-3366-6088

Myllena Sonaly Leite da Hora Fraga

Licenciado em Geografia e Universidade de Pernambuco
myllena.sonaly@upe.br
orcid.org/0000-0002-6644-9471

Luciana Rachel Coutinho Parente

Prof^a Dr^a Adjunta do Curso de Geografia da Universidade de Pernambuco
luciana.coutinho@upe.br
orcid.org/0000-0001-7528-0586

INTRODUÇÃO

O Saber geográfico está presente na consciência humana desde os tempos mais remotos, antes mesmo da noção da Geografia (ciência). Esse saber nasce das necessidades cotidianas: observar, descrever, entender e viver no espaço. Ainda hoje, pessoas que não sabem ler ou escrever conseguem, quando intentadas, fazer um esboço de alguma área e/ou apresentar alguns conhecimentos geográficos sem nunca sequer ter estudado essa ciência nas escolas.

Ao longo do tempo esse saber foi institucionalizado, sistematizado (séc. XVIII e XIX). A Geografia, nesse rol das ciências e ao longo da evolução de seu pensamento, desenvolveu um conjunto de correntes, concepções e formas de analisar os fenômenos à medida em que ocorrem no espaço geográfico. A Geografia obsta analisar a sociedade e faz isso através de 05 (cinco) conceitos-chave (Paisagem, Espaço, Região, Território e Lugar). Esses conceitos possuem intersecções entre si, pois eles focalizam no entendimento da sociedade a partir das ações humanas modelando a superfície da Terra.

Agora, em se tratando da Geografia enquanto ciência, cabe partir também do entendimento de que uma ciência não pode ser caracterizada pelo método científico, nem pelo objeto de estudo, mas pelo seu conjunto de problemas.

Este estudo considera a Geografia enquanto uma ciência ampla, prática, crítica, próxima das pessoas, desse modo, há o interesse pelas maneiras de ensiná-la ou de compreender seus conceitos-chave e princípios com vistas a uma educação contemporânea e que contemple os fenômenos e sujeitos imersos no processo de ensino e aprendizagem.

Por isso, pensando nas diversas possibilidades e formas de ensinar e aprender a Geografia nos espaços escolares, esse artigo se debruça sobre o bordado manual da cidade de Passira, no interior do Estado de Pernambuco, como uma arte educadora. Reconhece e atesta, assim, que o bordado manual produzido nessa cidade é uma ferramenta potencial de ensino e de aprendizagem, pois traz consigo valores, experiências, ensinamentos e condicionamentos à cidade e aos indivíduos, transformando-se em matéria de ensino e de aprendizagem.

Sob esse viés, este artigo inclina-se em apresentar perspectivas de contribuições do bordado manual para a educação formal e para o ensino de Geografia. O interesse por esse tema surgiu através de uma série de estudos realizados no âmbito da Educação Patrimonial, da importância da valorização da cultura local e do fortalecimento do sentimento de identidade, bem como dos paradigmas que emergem à ciência geográfica, nesse contexto. Tais estudos revelaram outros questionamentos: Como aproximar o corpo biológico social dos seus patrimônios? Esses patrimônios culturais podem ser ferramentas pedagógicas? Como inter-relacionar essas premissas com o bordado manual de Passira?

A vista disso, este trabalho apresenta como objetivo central: compreender a importância do bordado manual de Passira enquanto instrumento dotado de experiências educativas que contribui no processo de formação dos indivíduos, através da ciência geográfica e da relação do sujeito e com o seu lugar no mundo.

Para isso, buscou-se, 1) caracterizar as especificidades desse bordado manual realizado no município de Passira, PE; 2) analisar sua importância para a cidade sob o olhar geográfico; 3) identificar características do processo do bordado manual como ferramenta de ensino e aprendizagem de conteúdos da Geografia; e, 4) refletir sobre as práticas do bordado manual, enquanto ferramenta de educação formal e sua contribuição à Ciência geográfica.

A hipótese deste estudo parte do entendimento de que nas experiências do bordado manual circulam saberes geográficos que dialogam com a Ciência Geográfica. Para atingir esses objetivos e verificar essa hipótese, esse artigo, de abordagem qualitativa, adota a

triangulação entre métodos. Isto é, utilizar da relação de três métodos para atingir o seu objetivo final. A saber, este estudo apresenta um caráter qualitativo, bibliográfico, e documental. Nesse sentido, contemplam-se os métodos e os fenômenos.

Espera-se, então, que esse estudo contribua de forma significativa no ensino de Geografia nas escolas, enquanto instituição de educação formal, evidenciando o bordado manual como uma ferramenta de ensino e aprendizagem, bem como a importância da cultura na construção do conhecimento e na formação cidadã.

Em relação à estrutura, no desenvolvimento deste trabalho apresenta-se a caracterização do bordado manual de Passira, bem como discussão teórica desse patrimônio cultural no âmbito da ciência geográfica. Além disso, busca estabelecer laços entre o ensino de Geografia e o bordado manual de Passira ao fazer uma breve discussão sobre a abordagem formal da educação. Nesse sentido, buscou-se apresentar também um produto pedagógico para dinamizar as aulas e inovar nos materiais didáticos. Logo, criou-se um modelo de plano de aula piloto utilizando o bordado manual e seus contextos. Esse modelo também surge de observações e estudos oriundos do curso de Licenciatura em Geografia, mais especificamente, a Cadeira Pedagógica de Didática, à qual expande os horizontes acerca do papel do docente em sala de aula.

METODOLOGIA

Tomando como base o contexto ao qual este estudo se insere, sobretudo ao considerar a diversidade de contextos e fragmentações expressas através do espaço geográfico, adotou-se como base norteadora metodológica a triangulação de métodos na pesquisa qualitativa. Isto é, uma pesquisa com caráter profuso que contempla os métodos, os fenômenos e os sujeitos.

Em harmonia, é oportuno perfilhar a noção de pesquisa qualitativa dada por Minayo (2004, p. 48) que afirmava que esse tipo de pesquisa é “[...] capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas”.

Espera-se, então, que esse estudo contribua de forma significativa no ensino de Geografia nas escolas, enquanto instituição de educação formal, evidenciando o bordado manual como uma ferramenta de ensino e aprendizagem, bem como a importância da cultura na construção do conhecimento e na formação cidadã.

O produto pedagógico, por sua vez, surge da necessidade de dinamizar as aulas de Geografia e de entender que os patrimônios também são instrumentos pedagógicos. Dessa

forma, criou-se um modelo de plano piloto de aula utilizando o bordado manual e seus contextos. Esse modelo também surge de observações e estudos oriundos do curso de Licenciatura em Geografia, mais especificamente, a Cadeira Pedagógica de Didática, à qual expande os horizontes dos futuros docentes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A ÓTICA GEOGRÁFICA SOBRE O CONCEITO DE CULTURA E AS ESPECIFICIDADES DO BORDADO MANUAL DE PASSIRA

Desde muito tempo, a cultura é objeto de estudo de vários campos do conhecimento. Tal fenômeno, ao longo da história, adota vários significados e diversas concepções, a depender da ótica analítica. Do genérico ao crítico, o conceito de cultura permeia a vida e as vivências dos grupos sociais tornando-se, portanto, um elemento ordinário da vida que se constrói e se desenvolve a partir do encadeamento de relações e experiências oriundas deste processo próprio de socialização.

Segundo Edward Burnett Tylor (1871 *apud* CASTRO, 2005, p.69), em seu conceito pioneiro, definia a cultura como o complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, leis, costumes e outras aptidões e hábitos adquiridos pelo ser humano como membro de uma sociedade. De acordo com Jorge Werthein, se voltarmos aos anos de 1980, mais precisamente à Conferência Mundial do México de 1982, perceberemos que o conceito de cultura se aproxima intimamente ao conceito de desenvolvimento. Como resultado da Conferência do México, a Década Mundial do Desenvolvimento Cultural, considera:

- i. *cultura* como o conjunto de características espirituais e materiais, intelectuais e emocionais que definem um grupo social. [...] engloba modos de vida, os direitos fundamentais da pessoa, sistemas de valores, tradições e crenças; e
- ii. *desenvolvimento* como um processo complexo, holístico e multidimensional, que vai além do crescimento econômico e integra todas as energias da comunidade [...] deve estar fundado no desejo de cada sociedade de expressar sua profunda identidade... (WERTHEIN, 2003, p. 13-14).

A partir disso, não há como pensar em cultura, sem pensar em todos esses elementos que caracterizam e dão forma ao corpo biológico social. Mas mais que isso, não há como refletir sobre o fenômeno da cultura local, sem considerar o lugar onde ela se constrói, reconstrói e desenvolve-se ao longo do tempo: o espaço geográfico.

Na visão de muitos geógrafos, o espaço geográfico, enquanto categoria de análise, é visto como um palco de relações entre seres humanos e a natureza; porém, esse estudo não se limita estritamente a esse entendimento. O espaço geográfico não é subjetivo, impróprio, ou passivo às relações e ao tempo; para além disso, por outro lado, esse mesmo espaço é

determinante nas construções das subjetividades, costumes, símbolos, organizações e culturas.

Para Santos,

[...] o espaço por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre atividades e entre homens, é o resultado de uma **práxis coletiva que reproduz as relações sociais**, [...] o espaço evolui pelo movimento da sociedade total. (SANTOS, 1978, p.171, grifo nosso).

Sob à luz desse mesmo pensamento de Santos,

O espaço deve ser considerado como uma totalidade, a exemplo da própria sociedade que lhe dá vida [...] o espaço deve ser considerado como um conjunto de funções e formas que se apresentam por processos do passado e do presente [...] o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que se manifestam através de processos e funções (SANTOS, 1978, p.122).

Essas condições próprias do espaço viabilizam os fluxos ou até mesmo a fixação de grupos sociais distintos em seu território. Essa premissa, com o passar cronológico, criou civilizações, nações, tradições, cidades e formas próprias de viver e enxergar a vida. Assim, a cultura que se constrói a partir desse caldeirão de matrizes relacionais díspares pode ser manifestada pelas condições intrínsecas desse espaço. Dessa maneira, chega-se à compreensão de que a cultura é um elemento espacial, isto é, a cultura se espacializa, se regionaliza.

Quanto a esse aspecto, poderia elencar as mais diversas culturas. Refletir, por exemplo, sobre a belíssima história da terra da Vaquejada (Surubim) ou até mesmo do Maracatu de Nazaré da Mata. Mas, nas linhas desse estudo, volto-me às minhas tradições. Dito isso, falar do bordado manual de Passira é contar as histórias de vida das minhas bisavós, minhas avós, minha mãe, minha tia, da nossa vizinha. É, também, contar a minha história. O bordado manual dessa cidade que fica no interior do Estado de Pernambuco, há cerca de 106,5 km da capital pernambucana (Recife), traz consigo um conjunto de traquejos que caracterizam o seu modelo de cidade.

Os processos culturais que ganham corpo ao longo das sucessões históricas não são isolados. Isto é, não acontecem em si para si, mas em detrimento de outros componentes que no curso do tempo vão perfazendo imaginários. Levando em consideração as transformações no espaço habitado, as fortes correntes do meio-técnico-científico-informacional e os processos globais homogeneizantes, destaca-se que, conforme Werthein:

o desenvolvimento não tem de ser apenas sustentável, mas cultural. Falo do tratamento da cultura como capital social. Se esse é um setor que tem como matérias-primas a inovação e a criatividade, ele é também peça-chave da

economia do conhecimento e pode significar um estímulo permanente para outros setores. Além disso, é mobilizador por estimular o sentimento de pertencimento a um projeto coletivo, a participação, a promoção de atitudes que favoreçam a paz e o desenvolvimento sustentado, o respeito a direitos, enfim, a capacidade da pessoa humana e das comunidades de regerem o seu destino. (WERTHEIN, 2003, p. 16).

Tomando como norte o excerto supracitado e a visão da ciência geográfica, há que se destacar também a questão do lugar e da cidade no debate cultural. À sombra das correntes geográficas de pensamentos, a noção de lugar para a Geografia também é diversa. Numa visão dialética *miltoniana* contempla-se uma análise do lugar como sendo “condição e suporte das relações globais” (SANTOS, 2005, p.156), às vezes concebido como mercadoria e, também, como expressão de uma individualidade.

De acordo com esse autor, na gênese do meio técnico-científico-informacional, o lugar desponta como uma ligação particular dos modos de produção, reflexo da divisão do trabalho. Assim, em conformidade com a reflexão de Rodrigues acerca desse pensamento, “cada lugar constitui uma existência corpórea e uma existência que se relaciona com o mundo globalizado”.

O bordado dessa cidade é um produto de cultura que deve ser vislumbrado além da perspectiva econômica. O olhar para além da economia permite enxergar a arte. A qual fortalece o sentimento de identidade, pertencimento e valorização da cultura local.

A relação multidimensional e/ou pluridimensional entre cultura-território-lugar-espaço-tempo se desenvolve através do bordar. Do ponto de vista histórico-econômico-geográfico, principalmente com as novas formas de produção, pensar a cultura local se transforma em uma tarefa diária, visto que o mundo tem se encaminhado a uma produção em massa de um padrão de cultura global, mercantil e estandardizado.

Considerando a cultura como um fenômeno ordinário, comum, suscetível às contradições que circunscrevem a vida humana em sociedade, apreende-se que ela além de ser o campo intrínseco da realidade, é também um constructo humano. Sabendo disso, partimos do entendimento de que não existe valor assentado, tudo está em disputa. É nesse cenário que renovadas formas de pensar a preservação da cultura local são urgentes.

Apesar de a cultura tomar novos desdobramentos, quase todos os dias, suas manifestações vem ao longo do tempo (re)existindo e tomando para si inovações que acompanham o curso da sociedade. Nesse sentido, a experimentação dos elementos culturais confere ao bordado manual o tratamento de cultura material.

Frente a apresentação desses contextos, o bordado pode ser entendido como atividades, muitas vezes, práticas que se relacionam com o desenho. Nesse sentido, Trinchão e Pereira afirmam que o bordado se trata de:

uma técnica que configura a criação de imagens a partir da manipulação da agulha e da linha em tecido, criando ou produzindo desenhos temáticos pré-traçados ou desenhos criativos livres, que se constituem em Desenho Bordado. Logo, **bordado é técnica, é prática e é produto**, assim como o desenho. (PEREIRA; TRINCHÃO, 2021, p. 04, grifo nosso).

A técnica, a prática e o produto são palavras-chave que direcionam ao entendimento de que o bordado é um saber-fazer, visto que, para a sua conclusão, envolve uma gama de tempo, saberes e trocas de experiências. Perceba que a palavra experiência em português, em italiano e em inglês, soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, ou “*happen to us*”, o sujeito da experiência é, sobretudo, um espaço onde têm lugar os acontecimentos (BONDÍA, 2002, p. 25).

Dessa forma, o bordado manual de Passira é marcado pela base em flores e folhas, como ilustra a imagem 1, com adereços em formatos de fita e laços, além de bainhas costuradas. O tecido mais utilizado na produção desse bordado manual é o linho, mas também existem outros como o algodão cru.

Figura 1: O Bordado Manual de Passira



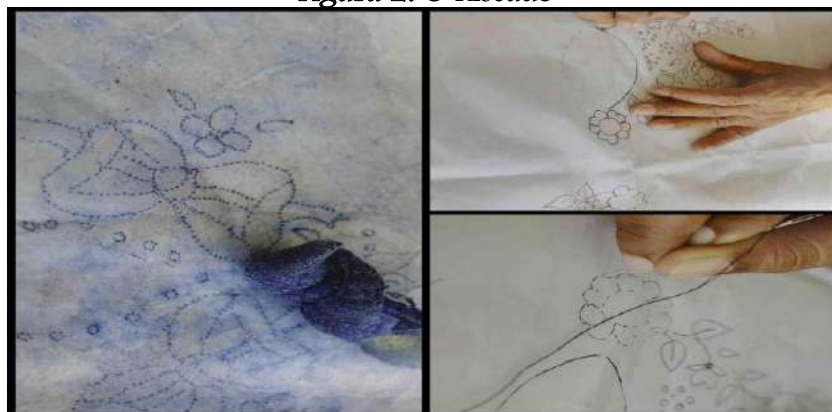
Fonte: Governo do Estado de Pernambuco (2017).

Os bordados dessa cidade se diversificam no tamanho, nas cores dos botões e rosas. Verifica-se que a criatividade da bordadeira é um elemento chave na produção do bordado. Quanto à execução das peças, algumas etapas devem ser seguidas: I) o riscado; II) O ato de bordar; III) acabamento.

A fase do riscado, imagem 2, compreende a primeira etapa, a de planejamento. É nesse momento que são concebidos os elementos de composição, bem como a área a ser bordada. É necessário que se faça nessa etapa o estabelecimento dos elementos a serem desenhados. Posteriormente, segue-se com a criação do desenho pamente dito sobre o papel

vegetal. E, por conseguinte, fura-se todo esboço desenhado com uma agulha para, mais tarde, passá-lo ao tecido com uma combinação de querosene e anil. Essa técnica é popularmente conhecida como risco a gás.

Figura 2: O Riscado



Fonte: Governo do Estado de Pernambuco (2017).

A segunda etapa, à qual se refere ao ato de bordar, está intimamente ligada a 03 (três) elementos: Tecido, Agulha e Linha. Aqui, com o manuseio desses elementos citados, a bordadeira vai dar vida ao risco do bordado, como ilustra a imagem 3. Pode-se afirmar que os principais pontos presentes nas peças produzidas pelas bordadeiras de Passira são: o ponto cheio, haste, atrás, corrente, crivo, meio-ponto, bainha, bolinha ou nozinho, e sombra.

Figura 3: O bordado



Fonte: Governo do Estado de Pernambuco (2017).

Por fim, depois de riscado e bordado, a peça passa pelo processo de lavagem e engomado. Tudo isso para retirada dos resíduos provenientes do anil. Para tanto, adiciona-se ao sabão em pó um pouco de ácido cítrico. Após sua lavagem, essas peças são

mergulhadas numa solução de goma de mandioca e água. Após secarem, são passadas a ferro pelo avesso, como evidencia a imagem 4.

Imagem 4: Acabamento



Fonte: Governo do Estado de Pernambuco (2017).

O bailar das mãos, em movimentos rítmicos, produzem o bordado. Assim como, as agulhas e linhas fazem a magia acontecer no tecido. Partindo desse pressuposto, as relações que se tecem através do costurar são relações educativas significativas que recaem na máxima freiriana em que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.12).

Nesse viés, constata-se que o bordado também possibilita ensinamentos e aprendizagens que podem ser utilizadas na formação escolar, sobretudo, no ensino de Geografia em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Soma-se a isso, as contribuições do bordado na educação não-formal, pois nessa relação em que a pedagogia se volta ao sujeito, o sentido de educar circula entre todos, inclusive no lugar que para a Geografia, segundo o entendimento de Yi-Fu-Tuan (1983, p. 04), pode ser compreendido como centros aos quais atribuímos valor.

Isto posto, o que se alinhava entre as pessoas que dão corpo ao bordado manual são saberes dotados de técnicas expressamente culturais e geográficas, saberes que melhoram suas experiências de vida através da arte e dão novas formas de enxergar a realidade e operacionalizá-la através da educação, do ensino e da cultura.

O BORDADO, O ENSINO DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO FORMAL

A educação em um sentido amplo está muito ligada às noções de socialização e preparações dos indivíduos para viver em sociedade através do desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis à vida. Perceba que grupos humanos não

aprenderam a viver em sociedade através de transmissão genética ou por processo de osmose, mas, acima de tudo, através de trocas de experiências, códigos, habilidades e culturas de uns com os outros.

Neste sentido, a preparação para vivenciar e experienciar o mundo do trabalho requer a intervenção de algumas instâncias sociais. O Estado, a família, as igrejas, por exemplo, mas sobretudo as escolas - às quais ao longo do tempo vem se especializando em tal função.

Entretanto, cabe pontuar que apesar de a educação estar presente na sociedade há muito tempo e fazer parte do cotidiano das pessoas, não é um fenômeno de fácil compreensão, isto porque possui caráter complexo, dinâmico e plural.

Essa educação, que é campo de estudo de várias ciências, é um fenômeno que atravessa todas as vivências com situações reais e com pessoas reais. Do ponto de vista da Pedagogia Crítica construtivista e partindo do entendimento de que a realidade é um fator que deve ser considerado ao falar-se de educação, se pode afirmar que a pedagogia forma sujeitos e esses sujeitos formam conhecimentos. Esses conhecimentos formados e reformados pelos sujeitos e entre eles podem contribuir à transformação da sociedade, formação crítica cidadã e construções de subjetividades.

Conforme o pensamento de Brandão:

ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. E já que, pelo menos por isso, sempre achamos que temos alguma coisa a dizer sobre a educação que nos invade a vida [...] (BRANDÃO, 1981, p. 01).

Diante de todos os espaços onde a educação ocorre, há que se dar ênfase, em primeiro plano, nos espaços escolares, pois eles desenvolvem nos estudantes mecanismos de socialização. São sobretudo nesses espaços que os estudantes aprendem e assimilam teorias, condutas, conceitos, disposições, valores e normas que posteriormente irão utilizar na sua vida pessoal e profissional.

Para José Gimeno Sacristán e Pérez Gómez:

A função educativa da escola, portanto, imersa na tensão dialética entre reprodução e mudança, oferece uma contribuição complicada mas específica: utilizar o conhecimento, também social e historicamente construído e condicionado, como ferramenta de análise para compreender, para além das aparências superficiais do status *quo* real - assumido como natural pela ideologia dominante -, o verdadeiro sentido das influências que o indivíduo recebe na escola e na sociedade, pode oferecer àquela espaços adequados de relativa autonomia para a construção sempre complexa e condicionada do indivíduo adulto. (SACRISTÁN; GÓMEZ, p. 22, 1998).

Diante de todas essas condições, do ponto de vista da pedagogia crítica, há também a preocupação de entender por que alguns conteúdos são abordados e por que estes conteúdos e não àqueles? Quais interesses estão sendo entendidos e atendidos por trás do currículo escolar no momento de sua formulação e/ou formatação?

De acordo com o pensamento de Sacristan e Gómez:

A humanidade é o que é porque cria, assimila e reconstrói a cultura formada por elementos materiais e simbólicos. Do mesmo modo, o desenvolvimento da criança se encontra inevitavelmente vinculado à sua incorporação mais ou menos criativa para a cultura de sua comunidade. (SACRISTÁN.; GÓMEZ, 1998,p. 54).

Nesse sentido, trabalhar com a cultura é contribuir com o entendimento e retratação simbólica que o ser humano faz da realidade. Diante de toda diversidade técnica e tecnológica, o professor deve ter a preocupação de trabalhar esses conteúdos sem torná-los massificantes e banais. Em concordância com Aranha (1996, p.43) as atividades culturais, nas escolas, não devem ser realizadas *para* as pessoas, mas *com* elas.

Assim, levando em consideração os desdobramentos da educação formal e as diversas formas de organizá-la, ou até mesmo tentativas de padronizá-la nas escolas, vários são os documentos que surgem para tal finalidade. Logo, esse trabalho propõe realçar analiticamente 01 (um) documento: a Base Nacional Comum Curricular.

Como visto, a Base Nacional Comum Curricular traz no bojo de suas estruturas um conjunto de noções que buscam nortear e orientar o desenvolvimento de habilidades e competências julgadas importantes e indispensáveis na formação escolar.

Deste modo, para o Ensino Fundamental, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 59) considera que essa etapa é a mais longa da Educação Básica. Segundo expresso no próprio documento, busca-se, nos Anos Iniciais dessa etapa, valorizar as situações lúdicas de aprendizagem. Além disso, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil.

Já nos anos finais do Ensino Fundamental segundo a BNCC, (BRASIL, 2018, p. 60) a Base Nacional Comum Curricular preocupa-se mais em retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental referente aos Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes.

Importa sublinhar que de acordo com SACRISTÁN & GÓMEZ,

Defender a conveniência de um currículo comum e compreensivo para a formação de todos os cidadãos não pode supor de modo algum impor a lógica didática da homogeneidade de ritmos, estratégias, e experiências educativas para todos e cada um dos alunos/as. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 23).

Em paralelo, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 353) considera importante desenvolver na área de Ciências Humanas, área que engloba a Geografia, a cognição *in situ*, em outras palavras, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de espaço e tempo.

Nessa ótica, no campo da ciência geográfica, propõe-se trabalhar com várias unidades temáticas, mas dar-se enfoque nas questões ligadas a Geografia e Cultura ao sujeito e seu lugar no mundo, conforme o Quadro 1:

Quadro 1: Ensino de Geografia nos Anos Iniciais sob a perspectiva da BNCC e a ênfase no Sujeito e seu Lugar no Mundo

Etapa da Educação Básica	Unidade Temática	Objetos de Conhecimento
Anos Iniciais - 6º ano	O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural
Anos Iniciais - 7º ano	O sujeito e seu lugar no mundo	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil
Anos Finais - 8º ano	O sujeito e seu lugar no mundo	Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais
Anos Finais - 9º ano	O sujeito e seu lugar no mundo	A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura Corporações e organismos internacionais As manifestações culturais na formação populacional

Fonte: BRASIL (2018).

Por pressupor uma educação mais normativa, a educação formal, trabalhada dentro das salas de aula, pode articular conhecimentos construídos também extramuros escolares. Assim, a HQ. produzida por esse trabalho de conclusão de curso também pode atuar dentro do contexto da educação formal, pois o conhecimento adquirido não se perde. Mas, com vistas a contribuir para essa modalidade de ensino houve a necessidade de produzir um modelo de planejamento de aula utilizando os conceitos-chave da Geografia e o Bordado Manual de Passira, como mostra o quadro 2:

Quadro 2: Modelo de Plano de Aula sobre os Conceitos-chave da Geografia através da cultura do Bordado Manual.

PLANEJAMENTO DE AULA	
Disciplina:	Geografia
Professor:	Vitor Gabriel Moura Firmino da Silva
Turma:	X
Turno:	Y
Tema	
CONCEITOS-CHAVE DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA SOB A PERSPECTIVA DO BORDADO MANUAL	
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estimular a análise crítica dos alunos frente ao tratamento das questões ligadas à cultura e à Geografia; ✓ Proporcionar novas formas de aprendizagem que não estejam engessadas na figura do professor; ✓ Compreender desses conceitos geográficos no entendimento da realidade; ✓ Evidenciar o bordado manual como uma ferramenta de ensino e de estímulo à valorização da cultura local. 	
Conteúdos	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conceito de Espaço Geográfico <p>Trabalhar o conceito de espaço geográfico através da perspectiva <i>miltoniana</i> abordando e caracterizando o cenário local sob a influência do bordado manual nesse processo. Além disso, se pretende também buscar apresentar aos alunos as metamorfoses que o espaço de Passira passou ao longo do tempo e o momento em que o bordado toma conta do cenário local.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conceito de Paisagem <p>Por se localizar numa região de transição (o Agreste) entre as Regiões da Zona da Mata e o Sertão, as Paisagens da cidade de Passira possuem diversas características que devem ser apresentadas e discutidas em sala de aula sob diversas perspectivas (econômicas, culturais, sociais, políticas...). Nesse sentido, pode-se fazer discussões sobre paisagens naturais e humanas. O bordado reproduz algumas paisagens, portanto, pode ser objeto de análise e, além de reproduzir, esse mesmo bordado caracteriza outras paisagens.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conceito de Lugar <p>O conceito de lugar está associado à ideia de pertencimento ao local, ao sentimento de afetividade. O bordado faculta esse sentimento, à medida que as bordadeiras afirmam e reafirmam o amor por esse saber fazer. Nesse viés, poder-se-ia fazer uma roda de diálogos na Associação das Bordadeiras de Passira para elas explicarem de onde vem o sentimento, o porquê de ele se manifestar através do bordado, bem como o professor orientar questionamentos acerca da relação do lugar com a cultura.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conceito de Território <p>O conceito de território traz ideias de relações de poder e conflitos atrelado a porção do espaço. Nesse sentido, o bordado manual também pode ser uma ferramenta de ensino e aprendizagem. O professor pode mostrar aos alunos os conflitos econômicos que existem no território de Passira ligado aos bordados. A concentração de lojas e o porquê de a maioria delas se concentrarem no</p>	

centro da cidade, por exemplo. Essa aula poderia ser realizada fora dos muros da escola. Na praça da bordadeira, à título de exemplo.

✓ Cultura

Discutir com os estudantes sobre o conceito de cultura, sua relação com a ciência geográfica e o bordado. Focalizar-se na cultura local e no sentimento de identidade que se fortalece através desses bens culturais, como, por exemplo, o bordado manual. Nesse ínterim, orientar debates acerca da importância da educação patrimonial e da preservação dos patrimônios locais.

Recurso Didático

É importante frisar que os recursos didáticos podem sofrer alterações a depender da disponibilidade de materiais por parte da escola e do próprio professor. Mas, nesse planejamento modelo, faz-se indispensável a utilização de peças bordadas com os estudantes.

Metodologia

- ✓ Exposição dialogada;
- ✓ Debates sobre os conteúdos trabalhados,
- ✓ Oficina: “Tecendo aprendizados, costurando saberes”

Avaliação

Este plano toma como base a aceção da avaliação enquanto uma etapa contínua e processual. A avaliação pode, dessa forma, ser feita de 2 (duas) formas contíguas. A primeira, a partir da observação da interação desses estudantes nos momentos de tratamento do conteúdo em sala de aula e extramuros escolares (nas aulas de campo); seja através das exposições dialogadas e/ou pela participação nas dinâmicas construídas. A segunda etapa da avaliação pode ser a criação de uma História em Quadrinhos sobre algum assunto do município de Passira, PE. que eles achem pertinente, contanto que envolve as questões relacionadas ao Bordado Manual de Passira.

Fonte: Os autores (2022).

Esse modelo foi construído para servir de base para as aulas de Geografia. Para incentivar os professores a buscarem outras metodologias para as suas aulas, com a finalidade de propor novos modelos de ensino e aprendizagens. Entretanto, é de suma importância afirmar que não existe limitação para a utilização dos recursos didáticos, sua aplicação dependerá da criatividade dos professores e do contexto ao qual estão imersos. Logo, é urgente compreender que a aula diferenciada atrai a atenção dos estudantes e aumenta a participação em sala de aula.

Assim, é mister destacar que as abordagens formal e não-formal da educação contribuem para a formação crítica do sujeito. Atesta-se também que através do desenvolvimento desse estudo pôde-se empreender que o bordado manual é, de fato, um instrumento dotado de experiências significativas e que pode auxiliar e/ou contribuir para o ensino da ciência geográfica de forma lúdica através da relação com o sujeito e seu lugar no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da construção deste artigo se pôde compreender que a educação é dinâmica e que, diante de todas as condições de transformações sociais, é preciso buscar novas formas de ensinar e aprender para que os estudantes tornem o processo de ensino-aprendizagem significativo. Quanto a isso, esse estudo enxerga também a possibilidade de o patrimônio cultural - o bordado manual - atuar como instrumento pedagógico de fomento ao ensino significativo, participativo e lúdico.

Ademais, pensando em formas de intervir e propor soluções ou novos métodos de ensino, deixa-se como produto pedagógico um modelo de plano de aula para que o professor possa tomá-lo como ponto de partida para inovar suas aulas de Geografia, trabalhando com o instrumento cultural, nesse caso específico, o bordado.

Finalmente, pode-se afirmar que ainda há muito que se estudar sobre educação e patrimônios culturais, uma vez que eles estão em constante mudança dada a movimentação da sociedade que o cerca, acima de tudo agora, sob à sombra da Pandemia do Coronavírus. Entretanto, esse trabalho apresenta concepções próprias e necessárias para o acervo documental da cidade de Passira, bem como contribuições importantes para o ensino de Geografia por todos os motivos citados anteriormente.

REFERÊNCIAS

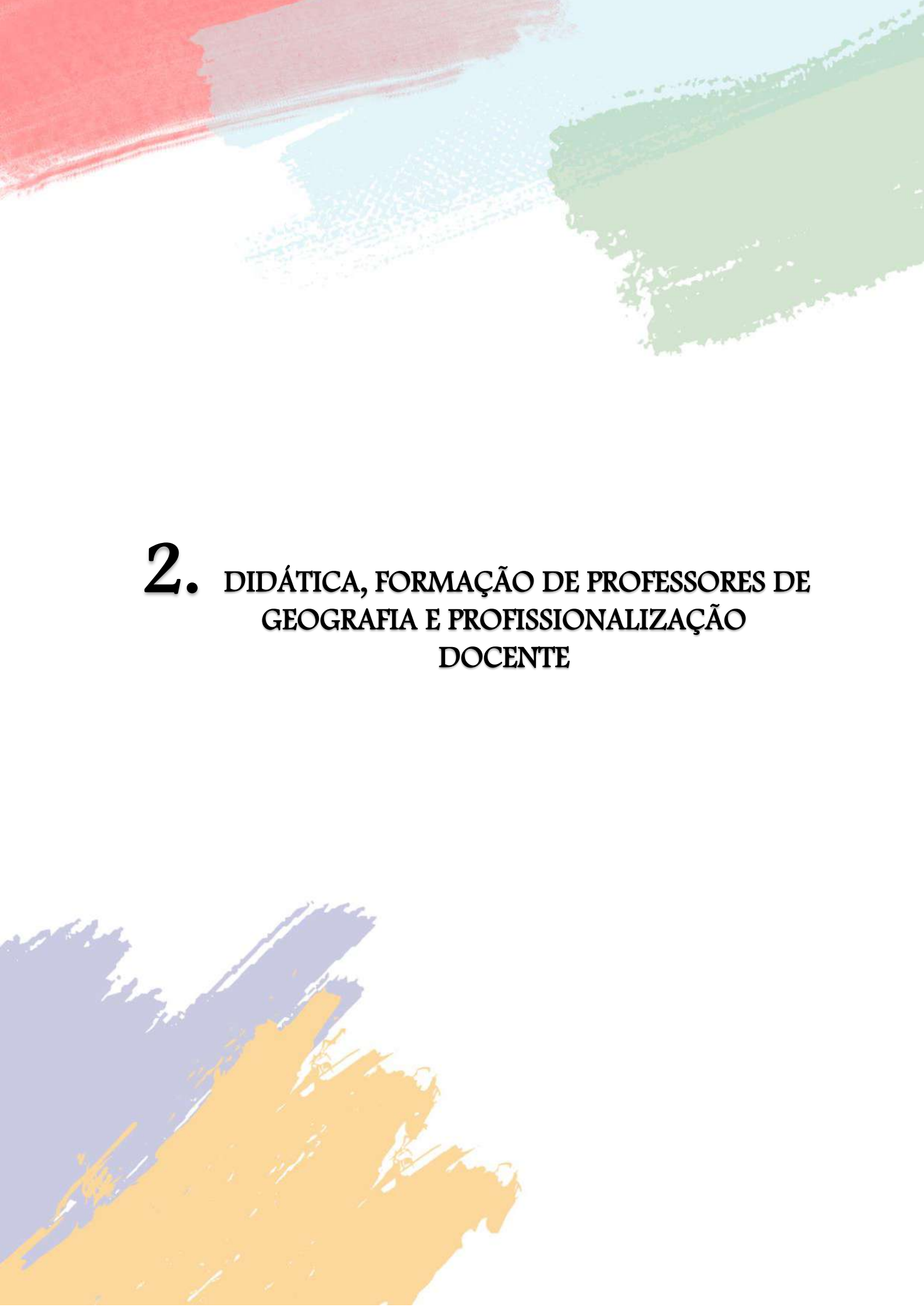
- BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Universidade de Barcelona, Espanha, 2002.
- BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CASTRO, C. **Evolucionismo cultural**. Textos de Morgan, Tylor e Frazer. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- PEREIRA, C. N.; TRINCHÃO, G. M. C. **O Bordado Como Ferramenta Educacional no Brasil entre os séculos XIX e XX**. História da Educação [online]. 2021, v. 25 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/101244>. Acesso em 26 abr.2022.
- SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. Tradução: ROSA, E. F. S. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998.
- SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar**. 7.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

TUAN, YI-FU. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

MINAYO, M.C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec/ Rio de Janeiro: Abrasco; 2004.

WERTHEIN, J. Introdução. In: UNESCO BRASIL. **Políticas culturais para o Desenvolvimento**: uma base de dados para a cultura. Brasília: UNESCO Brasil, 2003. pp. 13-7. Disponível em http://www.unesco.org.br/publicacoes/livros/politicasculturais/mostra_documento. Acesso em: 03 de maio de 2022.



2. DIDÁTICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

PERSPECTIVAS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: NARRATIVAS ESPACIALIZADAS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFPE

Ariadne Fernanda Ferraz Vieira

Licencianda em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

ariadnevieiraf@gmail.com

orcid.org/0000-0003-4293-2167

INTRODUÇÃO

Núria Cacete (2015), em seu texto "Formação do professor de geografia: sobre práticas de ensino e de estágio supervisionado", possibilita uma gama gigantesca de reflexões sobre o processo da vivência do estágio supervisionado. Os pontos mais importantes a serem destacados estão voltados para o papel estratégico e relevante do professor para a sociedade e também, o tornar-se professor, dentro do estágio, com a compreensão da realidade para a teoria que tanto se estuda dentro dos cursos de licenciatura em geografia.

O estágio é o eixo central na formação de professores, pois é nele que o licenciando conhece aspectos indispensáveis para a construção da sua identidade de professor, bem como saberes essenciais para sua prática (PIMENTA E LIMA, 2009). No estágio, o estudante consegue assimilar os conteúdos teóricos dos autores trabalhados durante a graduação, com a prática pedagógica do supervisor e dele, enquanto estagiário (NETA E ANDRADE, 2011).

A relação teoria e prática é fortalecida no estágio, com base no princípio metodológico de que o desenvolvimento de competências profissionais utiliza os conhecimentos adquiridos na vida acadêmica, profissional e pessoal (KEUNZER, 2001). Segundo Borssoi (2008), é a partir da observação, que estudantes/licenciandos devem elaborar sua própria prática, adequando, acrescentando e criando novas ideias, após uma análise crítica e reflexiva do modo de agir do professor supervisor. E na geografia, o estágio significa construir esses saberes para compreender e ensinar a relação do homem, da natureza e do espaço, "geografizando" as questões cotidianas.

O estágio, de forma geral, visa dar aos estagiários, condições para a reflexão do seu fazer pedagógico e para construção da sua identidade profissional, uma vez que o aproxima da futura profissão (SCALABRIN e MOLINARI, 2013). Por isso, é extremamente importante a presença do Estágio Curricular Supervisionado como disciplina obrigatória das licenciaturas.

A forma como o professor de geografia ministra o assunto influi na forma como os alunos visualizam a ciência e a aprendem (KAERCHER, 1998), por isso para o professor desenvolver uma boa prática pedagógica, ele deve usar de ferramentas metodológicas diversas, para abarcar as diferentes características das turmas, a fim de obter êxito no processo de ensino e aprendizagem (BRAGA e SCHNEIDER, 2012).

Desse modo, é por meio dos aprendizados do estágio supervisionado durante a vida acadêmica, com a observação, as atividades complementares e as práticas pedagógicas, que o estagiário/licenciando tem maior probabilidade de ter experiências exitosas para sua formação profissional e futura prática docente (SCALABRIN e MOLINARI, 2013).

Por esse motivo, deve-se ter atenção quanto a escolha da instituição de ensino na qual o estágio será realizado, assim como, deve-se estabelecer o diálogo com os professores orientador e supervisor envolvidos no processo, a fim de estabelecer uma boa revisão teórica, bem como, experiências práticas.

Nesse sentido, o Colégio de Aplicação da UFPE foi escolhido como campo de estágio. Assim, objetiva-se de forma geral compreender a relevância de realizar o estágio curricular supervisionado em geografia a partir da vivência dentro da instituição. Com o direcionamento de melhor compreender isso, foram elencados os seguintes objetivos específicos: realizar um panorama geral da história dos colégios de aplicação no Brasil, apresentar a estrutura institucional do CAp-UFPE e narrar experiências adquiridas durante a realização do estágio.

METODOLOGIA

O presente trabalho se guia a partir de uma metodologia que utiliza de técnicas qualitativas e descritivas. Para tal, foi realizado um aprofundamento teórico por meio da revisão de pesquisas sobre estágio curricular em geografia, bem como, sobre a relação teórico-prática presente na formação de professores.

Ainda, como subsídio para a obtenção de informações do contexto formativo dos colégios de aplicação no Brasil e na UFPE, foi utilizado o Projeto Político Pedagógico da instituição, disponibilizado de forma online para consulta. Somado às narrativas apresentadas, que são resultado das vivências adquiridas e das observações durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia no Colégio de Aplicação da UFPE no semestre letivo 2022.2.

No sentido de salvaguardar a identidade dos sujeitos, foi utilizada a estratégia de nomear os estudantes com necessidades especiais como A e B, sendo A um estudante com Transtorno de Espectro Autista e B, um estudante com Deficiência Visual (Baixa Visão).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

PANORAMA GERAL DA HISTÓRIA DOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO NO BRASIL

Destinados a educar alunos da educação básica e formar futuros professores, a partir de propostas inovadoras no que tange a reforma curricular e abordagem didático-pedagógica, os colégios de Aplicação foram criados amparados no movimento conhecido como Escola Nova, na qual teve John Dewey (1859-1952) como fundador e principal precursor da Escola Experimental nos Estados Unidos. Uma vez que para Dewey a aprendizagem ocorreria por meio de experiências anteriormente vivenciadas pelo aluno, ele defendia a utilização da problematização dentro do processo de ensino e de aprendizagem (PEREIRA et al., 2009).

No Brasil, a escola foi criada como um laboratório de ensino, a fim de pôr em prática, testar e avaliar cientificamente, as teorias sobre educação, sendo o aluno o sujeito principal da educação e ativo no processo de aprendizagem (GALIANI; MACHADO, 2004). A função dessa escola, assim como os demais Colégios e Escolas de Aplicação, era formar jovens professores, sendo neste espaço o *lócus* de experimentação de metodologias pelos licenciandos que ali ministravam suas aulas sob supervisão dos professores de didática.

Inicialmente, estes colégios se chamavam “Ginásios de Aplicação”, que objetivava, ainda, reduzir a desintegração entre os diferentes graus de escolaridade e tornar o ensino mais comprometido com a realidade prática. Surgiu no contexto da insuficiência de subsídios que preparassem jovens do ensino básico para realização de exames vestibulares, quando se propôs nos anos vinte, algumas soluções, como “cursinhos” (cursos secundários), mas que por permanecerem, ainda, insuficientes, desencadearam em um novo modelo de escola.

Ernesto de Sousa Campos, então Ministro da Educação do Brasil em 1946, durante o governo de Eurico Gaspar Dutra, apresentou como solução para as lacunas dos “cursinhos”, escolas modelares e estimuladoras do aperfeiçoamento, e assim, por meio do Decreto-Lei nº 9053 (12 de março de 1946), as Faculdades de Filosofia Federais foram obrigadas a manter um ginásio de aplicação. Depois de algumas tentativas, o Colégio Universitário/Colégio de Demonstração (1948) foi criado no Rio de Janeiro, mas ainda sem o sucesso esperado, até que em São Paulo, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, atual FFLCH, obteve-se sucesso com o alto nível apresentado na instituição (LOVERA, 2019).

A partir daí, surge a estruturação dessas instituições serem o campo de observação e de prática de ensino e estágio para os alunos universitários, estabelecendo as vinculações com os Centros ou Faculdades de Educação de cada Universidade, e funcionando também

como integração desta com a comunidade, representada pelos estudantes dos níveis dos 1º e 2º graus, atuais ensino fundamental e ensino médio (SENA, 1987).

ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFPE

O CAP da UFPE surgiu em 10 de março de 1958 como o Ginásio de Aplicação para funcionar como espaço de aplicação de teorias pedagógicas da Universidade. O atual Ensino Médio foi implantado no colégio somente em 1969, quando a escola passou a se chamar Colégio de Aplicação, que desde 1976 funciona no Campus Universitário como componente do Centro de Educação da UFPE.

Nessa direção, o colégio não pode perder de vista sua importância enquanto local de docência, pesquisa e extensão, ou seja, enquanto espaço privilegiado de exercício da tríade mencionada, sobretudo no que diz respeito ao ensinar e aprender no Ensino Básico, sendo um campo privilegiado de aprendizado para estágio e realização de atividades teórico-práticas na formação docente. Algumas ações formativas integradas às práticas docentes, além dos estágios institucionais, são as monitorias, os Programas de Iniciação Científica, o PIBID e o PIBIC- Ensino Médio.

O Projeto Pedagógico do colégio, o qual a sigla é PPPI (Projeto Político-Pedagógico Institucional) é o documento que orienta a proposta educacional de uma unidade escolar, que teve sua última atualização em 2016, e apresenta importantes informações, distribuídas em tópicos ao longo do documento. Os principais tópicos presentes no PPPI são: “Contextos e Perspectivas Formativas: A História da UFPE e do CAP”; “Princípios Formativos: Objetivos do CAP-UFPE”; “A Constituição do Currículo da Educação Básica no CAP-UFPE”; “O Processo de Avaliação Escolar no CAP-UFPE”; “Acessibilidade e Educação Inclusiva: perspectivas para o CAP-UFPE”; “Organização Administrativa e Comunitária do Colégio de Aplicação-UFPE”; “Acesso ao CAP: demandas e possibilidades”; “Condições da Infraestrutura do Espaço Escolar” e “Perspectivas de Ação para Intervenção na Realidade: planejando a escola que queremos ser”.

O PPPI menciona que o currículo não apenas sistematiza os conteúdos, como interliga toda uma dinâmica institucional nas áreas do conhecimento, assim como técnicas e procedimentos, hábitos, valores que representam os contextos sociais. No Ensino Fundamental II, essa organização curricular visa discutir e refletir o conhecimento produzido historicamente, a partir dos objetos de ensino específicos, de forma dinâmica e articulada ao cotidiano.

Ainda, a organização curricular, por objetivar a formação integral do estudante, foca no currículo por meio de experiências e processos de aprendizagens, presentes nos

diferentes componentes curriculares, tanto da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), como também na Parte Diversificada que, não possuem caráter permanente e podem ser modificados dependendo das necessidades e do contexto.

Na aplicabilidade do currículo por meio de metodologias e práticas, estão algumas atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, como as aulas de campo, essenciais para o ensino de geografia; festivais de arte e educação física; feira de conhecimentos, entre outros.

A concepção de Avaliação da Aprendizagem para o CAP é de uma visão formativa, como pressuposto que norteia as práticas pedagógicas, não existindo por si, mas se inserindo nas práticas educativas ligadas ao currículo. Em relação aos procedimentos avaliativos, alguns princípios norteadores são utilizados, como cumulatividade, prevalência do qualitativo frente o quantitativo, transparência dos objetivos, democratização de decisões no conselho de classe e direito à recuperação caso os objetivos não sejam atingidos e dentre os instrumentos estão as provas, o seminário, o trabalho de pesquisa acadêmica, o debate e as atividades de arguição oral.

Ao vislumbrar a proposta de acessibilidade e inclusão, o colégio propõe a reflexão das formas de ampliação do acesso de estudantes com deficiências física, visual, auditiva, cognitiva e outras necessidades especiais. No Ensino Fundamental II (2022), existem alunos com deficiência que promovem o repensar do currículo e da formação docente, além da realização de adaptações nas aulas e avaliações. O Serviço de Inclusão, Acessibilidade e Permanência (SIAP) é o setor responsável pelas demandas principais, por meio da assistência social e psicologia.

O acompanhamento especial (AE)/ apoio pedagógico (AP) dos alunos é feito por estudantes de diversos cursos da Universidade Federal de Pernambuco, que por meio de um processo seletivo, se tornam bolsistas com vínculo ao setor do SIAP e acompanham os alunos durante as aulas e avaliações, contribuindo no suporte de suas necessidades, na tomada de decisões contínuas advindas do processo avaliativo. Cada estudante que demanda dessa atenção especial, tem três bolsistas de acompanhamento que fazem o rodízio entre si, durante as atividades escolares.

O processo seletivo do CAP se dá por meio de provas, com vagas destinadas à ampla concorrência e socioeconomicamente restritivo. Por alguns anos, existiu o debate a respeito de uma alternativa para o ingresso de alunos de diferentes condições socioeconômicas, questionando se o ingresso via cotas (que já está estabelecido) seria suficiente, ou se a “política de sorteio” seria uma possibilidade- já que alguns Colégios de Aplicação no Brasil a utilizam.

Em 2021, em função das reorganizações necessárias frente à pandemia da Covid-19, o processo seletivo se deu a partir do sorteio público de admissão para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio, o que ocorreu novamente, no ano de 2022. Em função do sorteio, o perfil socioeconômico e cultural do corpo discente tornou-se mais heterogêneo do que anteriormente.

NO CHÃO DA ESCOLA: NARRATIVAS DO PROCESSO, VIVÊNCIAS E REFLEXÕES NO ESTÁGIO

A partir da disciplina “Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III”, componente curricular referente ao 7º período do curso de licenciatura em Geografia na UFPE, foi realizado, no CAP-UFPE o estágio de observação e regência. Os trâmites legais para o estágio foram realizados no Núcleo de Estágio e Formação Docente (NESF), com posse da Carta de Apresentação, Termo de Compromisso e Plano de Atividades. Para identificação do estagiário nas dependências do colégio, utiliza-se um crachá e para a contabilidade da carga horária, existe a Ficha de Atividades na Escola (FAE), que registra a quantidade de horas, a modalidade do estágio entre observação e regência, o conteúdo da aula, data e também recebe a rubrica do professor ou técnico da atividade, sendo assinada pelo NESF, pelo supervisor e pelo estagiário ao fim do estágio.

De forma geral, o Colégio de Aplicação da UFPE tem uma boa estrutura física, semelhante à Universidade de forma geral. Alguns ambientes encontram mais e menos reformados e equipados, muito em função do corte e direcionamento das verbas federais. O principal problema identificado nas salas de aula é quanto aos aparelhos de ar condicionado, pois, muitos estão quebrados. Apesar de cada turma ter uma sala específica, por várias vezes, são realizadas mudanças de salas para driblar o calor resultante da ausência do refrigerador de ar.

As turmas têm 30 alunos, uniformemente e cada um deles tem a sua disposição um armário para guardar seus materiais. Um ponto pertinente, que foi observado e mencionado no Conselho, foi quanto ao fardamento, do qual existe um modelo de farda, porém, não são corretamente utilizados pelos estudantes, sendo um ponto de pauta necessário para os responsáveis ajustarem. O colégio é bem setorizado, onde as atividades e responsabilidades específicas estão divididas em cada um desses setores, o que facilita a gestão e a organização. Por exemplo, o setor responsável pelos estagiários, é o Núcleo de Estágio e Formação Docente – NESF, que resolve todas as burocracias, desde o início do vínculo, até ao acompanhamento do estágio.

A comunicação dentro do estágio é feita por e-mail, tanto com o setor, como com a professora supervisora. Dessa forma também são enviados todos os informes do colégio, como avisos de mudanças de aulas, feriados, eventos e outros.

No plano de atividades do estágio, a carga horária foi dividida em Observação Geral (OG), que conta com assistir aulas de disciplinas diversas ou de geografia em quaisquer turmas; analisar e comentar o PPPI; reuniões com técnicos dos setores; entrevistas à professores; reunião de acolhimento e conselhos de classe. Além, da Observação Específica (OE) de uma turma escolhida no ensino fundamental II, de acordo com a normativa do estágio 3 e da Regência (R).

Foram observadas as turmas do 6º ano B, 8º ano A, 1º ano A e 1º ano B e de forma específica, a turma do 6º ano A, escolhida em função da heterogeneidade dos estudantes recém ingressados por sorteio público, bem como, pelas aulas inclusivas com os alunos: A, que tem Transtorno do Espectro Autista (TEA) e B, com deficiência visual (baixa visão) e motora.

A partir das observações na turma do 6º ano A, foi possível observar, de fato, uma heterogeneidade no perfil dos alunos, com traços de personalidade muito particulares, além de, enquanto turma, serem bastante acolhedores com os docentes e estagiários. Apesar de terem momentos de agitação e barulho, a turma participa das aulas com silêncio, respeito e responsabilidade com a disciplina e com o convívio enquanto grupo.

Também, no 6º ano A, foi realizada a regência de uma sequência didática, planejada conjuntamente entre professor supervisor e estagiário, na qual a turma foi bastante participativa, acolhedora e por meio da avaliação proposta, atingiu às expectativas previstas para a temática.

Figura 1: Registro durante a regência no CAp-UFPE



Fonte: A autora (2022).

Por meio dessa vivência, pôde-se experienciar e aprender sobre várias situações cotidianas de uma sala de aula, que são altamente relevantes de serem aprendidas durante o

estágio. O principal ponto a ser mencionado, está pautado no aprendizado adquirido com as adaptações necessárias para realizar uma aula inclusiva, como por exemplo, trabalhar o visual nos slides para o aluno A, ao mesmo tempo que o aluno B apresenta baixa visão e carece da descrição de todas as imagens apresentadas no quadro e nos slides.

Aprender a lidar com o silêncio e ao mesmo tempo, o barulho da turma, possibilita ao estagiário/futuro professor um dinamismo de saber gerenciar as situações não planejadas e ainda, a gestão do tempo das aulas e a distribuição dos assuntos e do perceber cada estudante quanto ao seu processo de ensino e aprendizagem.

No que tange a observação geral (OG) das turmas, em resumo, o 6º ano B, apresenta uma aluna com deficiência auditiva que faz uso de aparelho e de AE e um estudante que faz reforço quanto à leitura e escrita, devido à não conclusão total de sua alfabetização e também tem AE. A turma sempre esteve muito agitada, sem progressão no comportamento, tem dificuldade nos registros e os resultados não estão positivos, sugerindo ao campo do estágio a atenção de que as aulas de uma série, não necessariamente, precisam e podem ser iguais, pois apresentam sujeitos diferentes e processos diferentes.

Já o 8º ano A, apesar de ter momentos bem agitados, pela idade conseguem se controlar mais facilmente. O desempenho da turma é muito alto, mas foi identificado ainda uma resistência aos registros no caderno e um elevado uso de aparelho celular durante a aula.

As aulas no Ensino Médio, foram bastante interessantes devido à complexidade dos conteúdos e ao elevado nível do qual as turmas se encontram, exigindo cada vez mais, a atualização e o domínio dos conteúdos por parte do docente. Ambas as turmas, do 1º ano A e B, tem estudantes muito participativos e com ótimo desempenho. As turmas têm maior capacidade de conduzir o silêncio e também tem uma boa relação com o docente. O uso do celular em alguns momentos foi apresentado, porém de forma pontual no qual a atenção foi chamada.

Essa experiência no Ensino Médio foi pensada para acontecer, especificamente nas turmas do 1º ano, pois é o momento em que aparecem os assuntos de geografia física, que estão diminuindo cada vez mais do currículo, além de ser uma revisão mais complexa e densa, do que foi visto como base, no 6º ano do Ensino Fundamental II, turma na qual o estágio foi realizado. Foi muito positivo observar a diferença de complexidade e assimilação, o que deixa margem para estudos futuros no que tange a comparação dessas abordagens.

CONCLUSÃO

Conclui-se, portanto, que o estágio é, de fato, o espaço no qual se vivencia no chão da escola, a teoria e a prática, essenciais para formação docente. Essa articulação teoria-prática, no CAP especificamente, por estar inserido no âmbito da UFPE, possibilita a quem estagia em suas dependências, uma formação processual. Na instituição, há a possibilidade de se aplicar o que se estuda na universidade de maneira mais integral e autônoma, e ao mesmo tempo com grande amparo pedagógico de professores capacitados.

Nesse espaço, além de observar a prática docente, também há a oportunidade de elaborar projeto didático e ministrar as aulas, participar dos conselhos de classe, construir projetos para eventos científicos ou culturais. Para os estudantes, essa gama de ações oferece segurança para exercer a formação e a profissão docente em outras realidades e contextos. Assim, o Estágio Curricular Obrigatório em Geografia, de observação e regência, no CAP da UFPE e em outros Colégios de Aplicação, por originarem-se com a mesma proposta, possibilitam experiências muito positivas para formação profissional e pessoal, onde se pode desenvolver habilidades e técnicas necessárias para o dia a dia na educação, auxiliando no enfrentamento de situações desafiadoras, com sabedoria e paciência.

AGRADECIMENTOS

Ao Colégio de Aplicação da UFPE, em nome do Núcleo de Estágio e Formação Docente, pela tramitação das documentações necessárias para realização do estágio, à Professora Msc. Joseane de Souza Ramos pela supervisão do estágio e ao Professor Dr. Daniel Rodrigues de Lira pela orientação do estágio.

REFERÊNCIAS

BORSSOI, B. L. O estágio na formação docente: da teoria à prática, ação-reflexão. **Simpósio Nacional de Educação**, v. 20, 2008.

BRAGA, D.T.C; SCHNEIDER, E.C. Estágio nos anos iniciais: vivências e aprendizados. **Revista e-Ped** – FACOS/CNEC Osório Vol.2 – Nº1 – AGO/2012 – ISSN2237-7077.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946. Diário Oficial da União.** Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 out. 2022.

CACETE, N. H. **FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO.** *Casa da Geografia de Sobral*, Sobral/CE, v. 17, n. 2, p. 3-11, jul 2015.

GALIANI, C.; MACHADO, M. C. G. As propostas educacionais de John Dewey para uma sociedade democrática. **Revista Educação em Questão**, v. 21, n. 7, p. 116-135, 2004.

KAERCHER, N. A. A geografia é nosso dia a dia. In: CASTROGIOVANI, A.C. et al (Orgs.). **GEOGRAFIA EM SALA DE AULA: Práticas e Reflexões**. Porto Alegre/RS: Associação dos Geógrafos Brasileiros - Seção Porto Alegre, 1998. p. 13-23.

KUENZER, A. **Ensino Médio construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo; Cortez, 2001.

LOVERA, I. T. S. **A felicidade no discurso dos professores do colégio de aplicação da Universidade Federal de Pernambuco**. Tese (Doutorado) – Educação, UFPE, Recife –PE, 2019.

NETA, M. P. S.; ANDRADE, I. M. **Estágio em geografia: teoria e prática na formação de professores**. Bahia, 2011.

PEREIRA, E. A.; MARTINS, J. R.; ALVES, V. S.; DELGADO, E. I. A contribuição de John Dewey para a Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 3, n. 1, p. 154-161, maio 2009.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PROJETO PEDAGÓGICO. **Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco**, Recife, v.2, 2016.

SCALABRIN, I. C. MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do Estágio Supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013.

SENA, G. O. **O Colégio de Aplicação no contexto das universidades brasileiras**. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Administração Universitária, UFSC, Florianópolis-SC, 1987.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E A INCLUSÃO: TESSITURAS SOBRE O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA CONSTRUÇÃO DE UM SABER/FAZER GEOGRÁFICO MAIS HUMANO E EMPÁTICO

Vitória Thasleny Aguiar dos Santos

Graduanda em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB
Grupo de Pesquisa Saberes na Educação Geográfica (GPSEG)
vitoriaaguiar549@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1201-7937

Samara Anselmo de Albuquerque

Graduanda em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB
Grupo de Pesquisa Saberes na Educação Geográfica (GPSEG)
samaraalbuquerque10@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4201-1010

Juliana Nóbrega de Almeida

Prof^ª. Dra. Do Dep. De Geografia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB
Líder do Grupo de Pesquisa Saberes na Educação Geográfica (GPSEG)
julianageo2020@servidor.uepb.br
orcid.org/0000-0002-6360-8748

INTRODUÇÃO

Em um mundo tão dinâmico como o nosso, no qual ocorrem constantes avanços em diferentes áreas do conhecimento, são perceptíveis inúmeras mudanças educacionais e evoluções tecnológicas ao longo da história. Uma delas, é o fato de que agora as pessoas com deficiência, já não tem mais sua liberdade restrita apenas entre as paredes de suas casas, como ocorria na Idade Média, uma época da nossa história onde pessoas com deficiências eram consideradas bruxas e condenadas à morte, ou sentenciadas a viverem reclusas em suas casas (PESSOTTI, 1984).

Apesar disso, se nos atentarmos as características curriculares e pedagógicas das escolas arcaicas do nosso país até meados do século XX, nos deparamos com salas homogêneas, as quais o conhecimento era destinado apenas aos jovens do sexo masculino, da alta sociedade e brancos (ARRIADA; NOGUEIRA; VAHL, 2012).

Já na contemporaneidade, as escolas brasileiras apesar de permanências do modelo de escola tradicional, pautada nas concepções na qual padroniza os estudantes, seguindo ideias de um ensino menmônico, temos de outro lado uma semente crescendo lentamente, que vem de uma demanda da sociedade e no qual um movimento vem ganhando voz através da ampliação do acesso e democratização do ensino, proporcionando uma maior

integração das diferenças culturais, religiosas, étnicas, de gênero, de pessoas com transtornos globais e deficiência, fazendo com que cada vez mais sejam necessárias discussões sobre mudanças no âmbito escolar e acolhimento diante da multiplicidade dos jovens escolares.

Posto isso, Silva e Almeida (2014) ressaltam que a educação inclusiva abrange muitas outras ações além do fato de integrar os alunos na escola, se fazendo necessária uma transformação social que se inicia na formação docente. Seguida de modificações voltadas para a própria estrutura física da escola, permitindo mais acessibilidade e autonomia do alunado, mas também mudanças na estrutura curricular e pedagógica, com o propósito de permitir que todos os alunos consigam participar de maneira eficaz e adequada na construção do ensino.

Reforçando esta ideia, a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, estabelece no artigo 206, inciso I, “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” tal como o dever de o Estado ofertar atendimento educacional especializado, na rede regular de ensino.

Posto isso é necessário pensarmos na construção de processos educativos, a fim de aprofundarmos uma reflexão sobre a consolidação dos saberes e fazeres do professor, construindo assim, uma educação mais inclusiva. Para tal finalidade, é essencial à ação de políticas educacionais agindo como princípios pedagógicos, tendo em vista que a inclusão educacional é um ato revolucionário, que promove justiça social, fazendo valer o direito à educação e tornando o ambiente escolar em um lugar justo, respeitoso e empático.

Dessa maneira, a formação do professor de Geografia, é um dos temas relevantes para construirmos uma reflexão, e elaborarmos uma Geografia da Inclusão na qual busque consolidar processos, saberes e fazeres inerentes à profissão do professor, observando que numa sala de aula, este profissional terá uma diversidade de sujeitos, e estes podem possuir algum tipo de deficiência ou transtorno global. Assim, a universidade e também as escolas, são um lugar convidativo para semearmos essa ideia e atitude. Afinal, a Geografia da Inclusão deve estar na universidade, nas escolas e na sociedade.

Assim sendo, a presente pesquisa busca trazer reflexões e análises acerca de como sendo construído os processos de ensino e aprendizagem sobre a inclusão na formação inicial de professores de Geografia na Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, conhecendo as práticas pedagógicas que vêm sendo promovidas para o desenvolvimento de um saber/fazer do professor de Geografia mais empático, não apenas assumindo teorias, mas, associando as vivências e possibilidades de um ensino e aprendizagem significativos na construção de uma educação humana e de uma Geografia da Inclusão.

Para auxiliar na investigação acerca desta temática, será utilizado de um estudo de caso, pois ele proporciona uma pesquisa empírica de um fenômeno contemporâneo que está contextualizado na vida real, sendo que os limites deste fenômeno e seu contexto não está claramente definido (YIN, 2001). Também utilizaremos de uma abordagem qualitativa e quantitativa, para cooperação nas análises acerca dos processos de ensino e aprendizagem sobre a inclusão na formação inicial do professor.

Com isso, esta pesquisa almeja contribuir com o aumento da socialização sobre uma Geografia da Inclusão na formação inicial dos professores de Geografia, uma vez que, é necessário que tenhamos docentes que saibam potencializar seus alunos a serem cada vez mais. Afinal, Freire (2004) afirma que na sala de aula encontraremos uma diversidade de alunos, com diversas particularidades, sejam elas étnicas, culturais, com necessidades especiais, entre outras, e cabe ao professor saber como construir o conhecimento de maneira justa e adequada.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: POR UMA EDUCAÇÃO DA INCLUSÃO

No cenário nacional o Brasil vem promovendo constantes diálogos para a melhoria da escolarização de alunos com deficiências e transtornos. Nesta perspectiva, se consolida, cada vez mais, leis com o intuito de garantir o direito a uma educação de qualidade, que assegurem que todos os alunos sejam matriculados nas escolas e tenha assistência para desenvolver uma aprendizagem de qualidade. Assim é necessário, um processo de adaptação (pedagógica e no espaço físico das escolas) para atender as demandas e diversidades do público educacional, especialmente, para incluir os cidadãos que apresentam alguma deficiência ou transtorno.

Dentre as leis que asseguram o direito a uma educação inclusiva, nos deparamos com a Declaração de Salamanca (1994), que se trata de uma resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) e que foi desenvolvida na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca (Espanha). Esse documento apresenta alguns princípios, práticas e políticas educativas especiais, com o intuito de assegurar que todos tenham a oportunidade de atingir um nível adequado de aprendizagem, e que para isso, se tenham sistemas educacionais que coincidam com a vasta diversidade encontrada nas salas de aula.

Consequentemente, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), assegura que os sistemas de ensino devem garantir uma adaptação nos currículos, métodos, técnicas e recursos educativos para que possam atender as particularidades dos alunos com deficiência, de acordo com o Art.59, da lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2018).

Paralelo a isso, Silva (2008) afirma que uma inclusão escolar é realizada mais facilmente se tivermos uma formação de professores que sejam instigados a uma sensibilidade e empatia em relação às diferenças. Pois assim, conseguirão promover mais confiança e respeito entre todos que estejam no ambiente escolar, facilitando a construção de um ensino mais humano e efetivo.

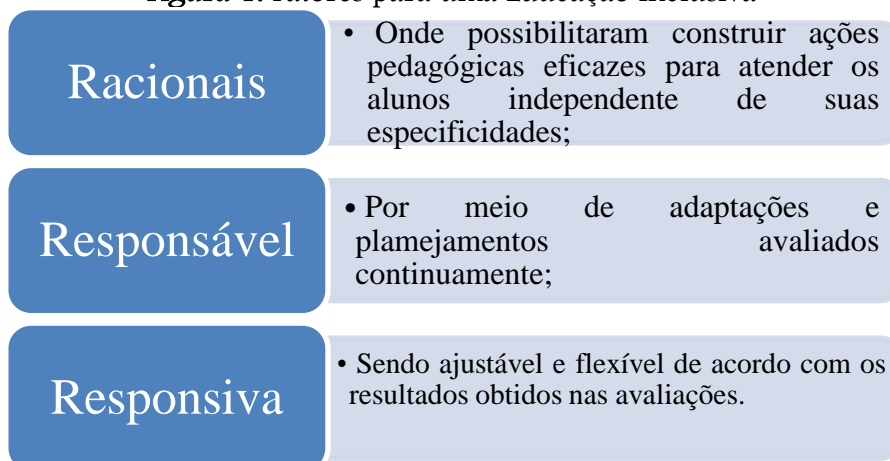
Dessa forma, Cavalcanti (2002) assegura que o processo de formação do professor de Geografia é crucial para despertá-lo para o seu papel na construção de conhecimentos junto ao aluno. Para a autora, é essencial uma formação docente pautada a um ensino emancipatório e inclusivo, pois faz necessário que se formem profissionais que estejam mais sensibilizados as questões de diferenças e diversidades, como também, mais confiantes para colocar em prática mecanismos que permitam a construção de uma aprendizagem mais significativa.

Desse modo, é necessária uma formação docente que perpassa para além de uma carga de conteúdos e informações, uma vez que, é imprescindível compreender como adequar um ensino geográfico para dentro das salas de aula, construindo assim, um ensino que converse e se aproxime da realidade de cada discente. A partir disso Callai (1995), afirma que é fundamental uma formação de professores de Geografia que enfatize os processos de construção de um ensino autônomo, que permita auxiliar o aluno na transformação de informações e discussões em sala de aula, ajudando-o a organizar os conhecimentos por si só, construindo assim, a aprendizagem.

Assim, diante desse cenário, os professores precisam possuir uma formação inicial, no qual eles sejam convidados a adotarem uma postura mais inclusiva, onde se enfatize as singularidades com que irão se deparar em sala de aula, tendo em vista que o ambiente escolar possui múltiplos sujeitos com particularidades, anseios e habilidades diferentes, influenciando em suas formas de ser/agir na sociedade.

Mas para alcançar tal finalidade, como aponta Mendes (2002), é necessário trilhar um caminho que possibilite que os professores consigam elaborar um ensino geográfico que respeite as especificidades e o ritmo de cada aluno, compreendendo suas limitações e suas capacidades. Mas para isso, é fundamental uma educação inclusiva que parta dos seguintes fatores:

Figura 1: Fatores para uma Educação Inclusiva



Fonte: Adaptado de Mendes (2002).

Nessa perspectiva, Santos, Mantoan e Figueiredo (2009) reafirmam que a escola para ser de fato inclusiva precisa se preocupar em oferecer meios e ferramentas que possibilitem os alunos um ensino humano, empático e autônomo, onde haja liberdade para expor ideias, uma participação ativa nas tarefas escolares, construindo assim, um processo colaborativo do saber. Já o professor, como mediador e organizador na construção de ensino e aprendizagem, tem parte fundamental no desenvolvimento de práticas que possibilitem a inclusão escolar, sendo necessário que ele conheça seus alunos e tenha conhecimento didático pedagógico para saber atender a todos, independente de suas especificidades.

Portanto, reafirmando essa ideia, Silva (2008) afirma que uma sala de aula inclusiva necessita que todos possam aprender com todos, interagindo, socializando e se respeitando, fazendo com que uma mesma tarefa tenha níveis de desempenhos diferentes. Afinal, tendo em vista que a inclusão escolar se dá por meio das respostas que a escola organiza, se tornará mais eficaz se tiver formação para ajudar os docentes a ponderá-las. É necessário que os professores e todos os que fazem parte do âmbito escolar, saibam como promover um ensino mais humano e empático, e para isso ocorrer, é imprescindível que nos atentemos a formação docente. Dessa maneira, é crucial que se forme e qualifique professores que consigam reconhecer as diferenças e particularidades dos alunos em sala de aula, aprimorando seu olhar humanitário, de cooperação e de respeito.

À vista disso, não é suficiente apenas matricular todos os alunos nas escolas, mas sim, é essencial promover meios para que eles não percam a sua própria individualidade que desumanamente busca enquadrá-los em um padrão que é determinado constantemente por uma concepção de educação para competição e não para a cooperação. Com isso, é necessário que o papel da escola seja de buscar oferecer a cada aluno as possibilidades

necessárias para alcançar sua plena cidadania e protagonismo em sua história de vida, e o papel do professor é mediar este processo.

Por isso, se faz cada vez mais urgente e necessário, uma adequação no currículo escolar, seja relacionado às atividades de ensino-aprendizagem, seja aos conteúdos que serão dialogados em sala, e até nas práticas avaliativas e nos recursos didáticos. Mas para alcançar essas mudanças, o pontapé inicial deve partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino, que deve ser voltado para as “possibilidades de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (BRASIL, 1996. Art. 24, inciso V, item 3).

Com esse propósito, devemos sensibilizar os estudantes durante a formação inicial de professores de Geografia acerca desta temática, viabilizando um currículo formativo que incentive e valorize a inovação e criatividade dos professores, como também que não apenas foque nas teorias, mas que façam correlações quanto a suas vivências e possibilidades na construção de um ensino e aprendizagem mais significativos, possibilitando assim, uma Geografia da Inclusão.

Afinal, como afirmam Almeida; Pereira e Santos (2022) um ensino geográfico de maneira inclusiva, irá proporcionar ao aluno um olhar mais analítico para o meio que o cerca, tendo uma melhor compreensão sobre a dinamicidade que ocorre em sua localidade, quanto para além dela, observando toda a Geografia que está ao seu redor. Porém, para isso é necessário adaptações nos conteúdos que serão socializados, respeitando as particularidades de cada aluno e promovendo atividades que envolvam toda a sala, para que todos os estudantes se interessem e possam participar de maneira igualitária. Nesta sintonia, a inclusão pode ser comparada a uma sementinha, que é plantada dentro da sala de aula, sendo cultivada, diariamente, através das ações dos alunos, e que germinará seus frutos, os quais serão colhidos e levados para além dos muros das escolas, frutificando a empatia e o olhar humanístico dentre a sociedade.

Dessa forma, os benefícios de uma educação inclusiva são vantajosos para todos os profissionais que estão presentes no âmbito escolar, da mesma maneira que permite que os alunos tenham a oportunidade de desenvolver o respeito pelas diferenças, fortalecendo a solidariedade e diminuindo assim os preconceitos. Sendo assim, atitudes como estas resultarão em cidadãos mais empáticos e respeitosos com o próximo.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA GEOGRAFIA DA INCLUSÃO NA UEPB

A Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, Centro de Humanidades, é um dos 8 campi distribuídos por todo o estado da Paraíba. Ele está localizado no município de Guarabira, Região Geográfica Intermediária de João Pessoa e na Região Geográfica Imediata

de Guarabira. Com uma área de 162,387 km² com densidade demográfica de 333,80 (hab./km²), possui uma população de cerca de 59.389 habitantes, em 2022 (IBGE, 2017). Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso - PPC (2016) o Curso de Geografia tem como finalidade formar cidadãos que sejam comprometidos com a socialização e ampliação de um conhecimento geográfico mais analítico e efetivo, nos diversos níveis educacionais e técnicos (Projeto Político de Curso de Geografia, Guarabira, 2016).

No campus III são ofertados seis cursos de graduação, todavia, apenas um curso (Pedagogia) têm estudos mais efetivos sobre a inclusão. Os demais cursos, incluindo o de Licenciatura Plena em Geografia, apenas sugere que os graduandos cursem o componente curricular de Libras. Sendo assim, nos deparamos com uma formação inicial que tem um grande déficit em relação à efetivação de uma educação que reflita sobre a diversidade dos sujeitos, dessa forma, influenciando diretamente em como esses futuros profissionais irão conduzir seus diversos alunos em um ensino geográfico humano e analítico.

O fato de não se promover com maior intensidade, na formação inicial do professor de Geografia, mais mecanismos que permitam um acesso a uma maior socialização sobre um ensino inclusivo, acaba construindo um reforço para os obstáculos existentes nas práticas de ensino que não alcançam todos os alunos, limitando assim, a construção do ensino geográfico apenas para um padrão homogêneo.

Mas, como afirma Astolfi (2003), os obstáculos são, antes de tudo, aspectos positivos, já que nos proporcionam grandes reflexões sobre o processo de construção do conhecimento para qualquer nível educativo. Assim sendo, para mudar esse cenário errôneo onde reforçam os padrões, são necessários que se percorram alguns caminhos para que nos conduzam a uma formação inicial que preparem, de fato, os professores para a realidade de suas futuras salas de aula.

Um desses caminhos a serem percorridos é utilizarmos das aulas de Metodologia de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado para promover maiores debates e pesquisas sobre esta temática. Possibilitando assim, uma maior socialização sobre um ensino geográfico mais inclusivo, como também confecções de oficinas que visem conduzir os futuros professores a refletir sobre meios de construir o conhecimento geográfico com todos os seus alunos, sem exceções. Assim como, a criação de outros componentes que possam contribuir para o aprofundamento da Geografia da Inclusão, possibilitando assim, a formação de profissionais que estejam aptos atuarem em um ambiente escolar plural e diversificado.

Nesta conjuntura, é importante evidenciar as práticas de ensino, pesquisa e extensão que vem sendo construídas na UEPB, Campus III, com o propósito de alcançar um ensino

geográfico mais inclusivo. Com isso, no âmbito da pesquisa, está em desenvolvimento um projeto de PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) nomeado “A GEOGRAFIA DA INCLUSÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: CONTRIBUIÇÕES DA UEPB/GUARABIRA NO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO”, onde por meio desta, buscamos sensibilizar os estudantes que estão em formação inicial de professores de Geografia da UEPB/CH, promovendo interações e conexões entre a teoria, com as possibilidades de construção de um ensino e aprendizagem mais significativa.

De acordo com Fernandes (2005), uma das principais dificuldades que impedem de acontecer avanços na educação inclusiva refere-se aos processos de formação docente. Logo, o intuito da pesquisa PIBIC que está em desenvolvimento, é entender em que momento da formação de professores de Geografia é necessário à construção de ações ligadas ao conhecimento pedagógico, dando ênfase às adaptações que serão necessárias no ambiente heterogêneo das salas de aula.

Em virtude disso, e como mais uma ferramenta de aproximação dos graduandos do curso de Geografia com a inclusão, foi construído e idealizado um projeto de extensão intitulado “GEOGRAFIA DA INCLUSÃO: VIVÊNCIA, ENSINO E APRENDIZAGEM NUM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE”, no qual tem como intuito desenvolver oficinas didático-pedagógicas na Escola Estadual de Ensino Fundamental Antenor Navaro, localizada no município de Guarabira – Paraíba, no qual vem proporcionando uma maior interação entre a universidade e escola, possibilitando um maior diálogo e troca de experiências entre professores e alunos, adquirindo assim mais conhecimentos acerca de processos formativos inclusivos.

Visando alcançar esse objetivo, o projeto de extensão utilizou-se da pesquisa-ação, pois como afirmam Ghedin e Franco (2011), a pesquisa-ação com sua base empírica, permitindo que seus pesquisadores e colaboradores estejam participando de maneira cooperativa e/ou participativa. O intuito do projeto é conhecer mais quanto a um problema coletivo, elaborando diagnósticos, identificando problemas e buscando soluções; proporcionando maior autonomia e interações entre os sujeitos, sobretudo, para a reconstrução do conhecimento por meio da ação conectada com a reflexão.

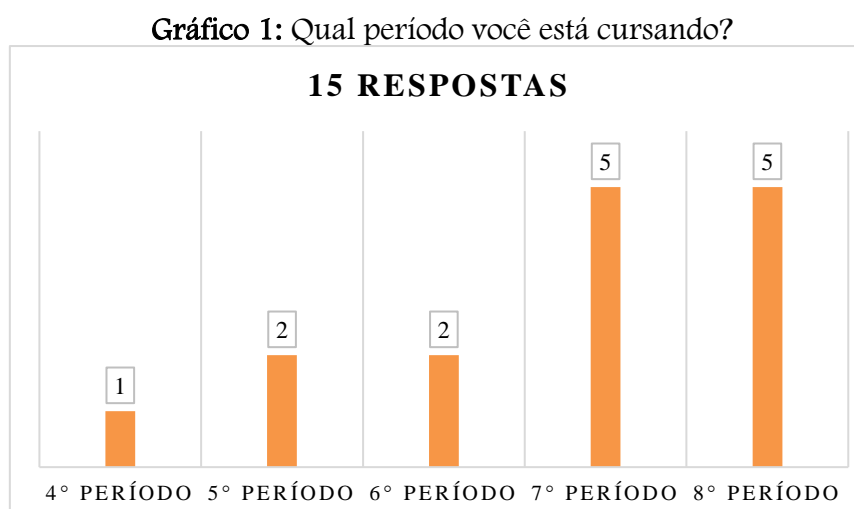
Também foi elaborado um ensaio intitulado “INCLUSÃO COMO AÇÃO MEDIADORA DO SABER/FAZER DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA”, publicado no e-book do LEGEP (UFPE) “Ensaio em Ensino da Geografia: Experiências e Convergências.”. O ensaio reforça a necessidade de uma formação docente que seja pautada por diálogos sobre os desafios que os professores de Geografia irão se deparar ao longo de sua jornada na educação, precisando que haja uma formação crítica do professor, e uma proximidade com

o âmbito escolar, dessa maneira, a relação entre escola e universidade garante que o futuro docente se familiarize com o espaço e consiga desenvolver na prática ações pedagógicas adequadas para cada aluno, respeitando sempre suas especificidades, seus conhecimentos prévios e a diversidade de estratégias didáticas pedagógicas.

OPINIÃO DOS GRADUANDOS FRENTE A UMA GEOGRAFIA DA INCLUSÃO DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL

Foi realizada uma pesquisa de campo com os discentes em formação inicial do curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, onde através de um formulário online compartilhado por meio de grupos de trocas de mensagens, pretendemos entender melhor a visão dos estudantes sobre a importância da construção de uma Geografia da Inclusão.

O levantamento de campo desta pesquisa foi formulado com questões semiestruturadas, no qual participaram uma amostra estudantes, com o total de 15 respondentes que se encontram matriculados em diversos períodos do curso de Geografia do CH/UEPB em 2022. No qual estão distribuídos da seguinte forma: 4º período: um aluno, 5º período: dois alunos, 6º período: dois alunos, 7º período: cinco alunos e 8º período: cinco alunos, conforme o Gráfico 1.

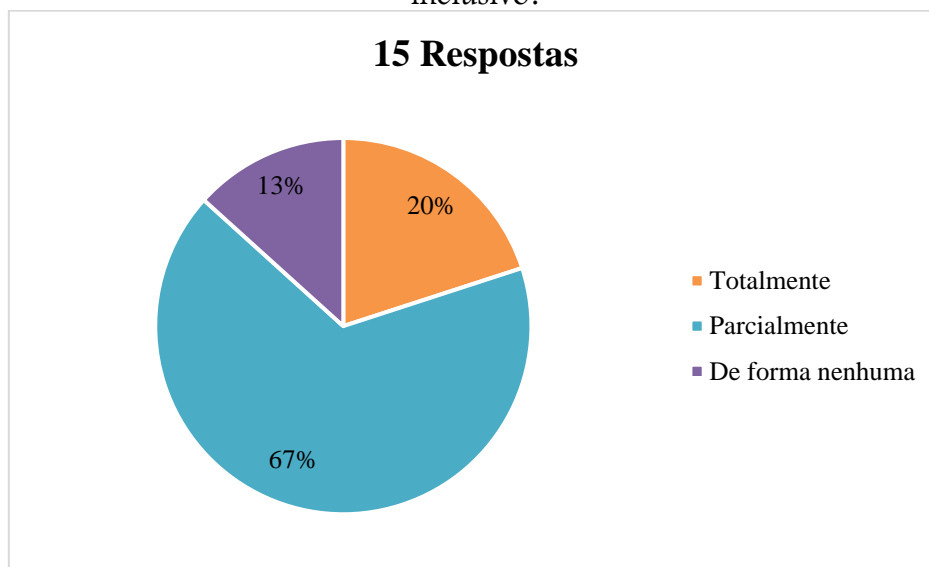


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Faz-se necessário compreender as opiniões dos graduandos em diversos períodos do curso para obter um maior embasamento frente à discussão dos diálogos acerca dessa temática. Dessa forma, foi perguntado aos estudantes se a sua formação inicial está preparando-os para exercer um ensino de Geografia inclusivo. Nas respostas, os

graduandos relataram que: 20% estão totalmente preparados, 66,7% sentem-se parcialmente preparados e 13,3% de forma nenhuma estão preparados.

Gráfico 2: Sua formação inicial está preparando você para exercer um ensino de Geografia inclusivo?



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Dessa maneira, entende-se que existe uma falta de segurança por parte dos discentes em formação inicial em relação a sua contribuição na atuação direta desses futuros profissionais para desenvolverem um ensino inclusivo. Isso se dá em razão da instituição de ensino ainda estar em um processo vagaroso de implementações de ações que favoreçam o futuro professor de Geografia a trabalhar com a inclusão em sala de aula.

Conseqüentemente, a ausência da temática e de alternativas nos componentes curriculares sobre uma política inclusiva, refletiu nas respostas que obtivemos ao questionarmos sobre eles já estarem preparados para construir uma Ciência Geográfica inclusiva com seus alunos. Eles responderam:

Aluno A: Não me sinto, gostaria de uma graduação que abrange esse tema, assim nossa formação se tornaria mais completa para as vivências de uma sala de aula.

Aluno B: Não, infelizmente nas instituições superiores, e em especial ao curso de Geografia da UEPB, campus III/Guarabira sentimos a ausência dessas práticas para a formação docente.

Aluno C: Me sinto um pouco, mas não o suficiente tendo em vista que a educação inclusiva é muito ampla e pouco sei sobre ela. E dessa forma acredito que tenho que pesquisar e estudar mais sobre ela, para assim poder exercer uma prática voltada para a geografia inclusiva.

Com base nesses depoimentos, percebemos uma situação ainda mais alarmante, tendo em vista que alcançamos uma maior quantidade de respostas entre alunos que já se

encontram em processo de conclusão do curso. Diante disso, Siems (2010) afirma que essa falta de formação voltada para a educação inclusiva se dá porque no Brasil, são muito recentes esses diálogos acerca de um ensino emancipatório. Segundo a autora, é necessário investir mais nos processos iniciais de formação docente, para incentivar os futuros professores quanto as suas práticas pedagógicas, incentivando, assim, a favorecer e integrar todos os alunos em um ambiente de aprendizagem que respeite todas as necessidades especiais.

Apesar de que como afirmam Machado (2009) e Mantoan (2006), a formação inicial não vai ofertar uma receita pronta para a inclusão e nem todas as soluções para as dificuldades com que os professores irão se deparar em sala de aula, mas sim, causará no professor uma transformação sobre o seu saber/fazer docente, permitindo a construção de um ensino que alcance todos os alunos e que respeite as subjetividades de cada um deles.

Além de que, um ensino de Geografia mais inclusivo contribuirá diretamente na formação dos valores dos cidadãos, possibilitando assim, um mundo mais justo, empático e que respeite o próximo e as diferenças. Afirmando esta ideia, os alunos comentaram sobre os ganhos em relação à sociedade ao construir uma educação inclusiva na escola:

Aluno A: Acredito que ajudamos a construir uma sociedade com mais empatia, respeito e atenção ao próximo, além de incluir a todos para um aprendizado melhor, sem deixar ninguém para trás.

Aluno B: Uma sociedade mais tolerante, que respeita a diferença do outro, e principalmente os alunos com necessidades especiais eles sem dúvidas vão se sentir mais motivados para atuar em sociedade.

Aluno C: Ganhamos um espaço onde as pessoas recebem a devida atenção merecida, de acordo com a diferença de cada ser humano.

Sendo assim, para alcançar uma sociedade mais tolerante e justa, é necessária uma formação docente que auxilie o futuro professor para um conhecimento que o permita orientar adequadamente a aprendizagem dos alunos com deficiência, proporcionando que o profissional desenvolva novos conhecimentos e habilidades que sirvam como mecanismos para tornar as práticas pedagógicas mais efetivas para a inclusão escolar.

Diante o exposto, é necessário olharmos com atenção e cuidado para a formação que está sendo oferecida para os futuros professores de Geografia, tendo em consideração que o professor exerce parte integrante da escola e tem como uma de suas responsabilidades, o compromisso de contribuir para que seus alunos se tornem cidadãos analíticos e participativos perante a sociedade.

Em virtude disso, é fundamental que a UEPB, assim como as demais universidades, avance os seus olharem para a inclusão, caminhando em direção a uma formação de professores de Geografia, cada vez mais, empático e humano. Acolhendo as individualidades

e respeitando as especificidades de cada aluno, para que assim, possa ser construído um conhecimento geográfico adequado, sem distinção, desenvolvendo um processo de aprendizagem humanizado e efetivo, que torne o aluno protagonista de seu próprio conhecimento e o professor um profissional autêntico, consciente e reflexivo.

Desta forma, evidenciamos mais uma vez o significativo avanço da UEPB, Campus III, em fazer uso do ensino, pesquisa e extensão, para promover maiores avanços e diálogos sobre um ensino geográfico mais inclusivo, permitindo uma maior aproximação entre os alunos com esta temática, e proporcionando maiores reflexões e socializações sobre uma Geografia da Inclusão nas salas de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formar professores para a inclusão é uma tarefa muito complexa. Muitos governos deixam essa temática nas mãos das próprias instituições de ensino superior que ganham autonomia para trabalhar da forma que acharem melhor, porém, em alguns casos, pouco ou nada fazem para promover um ensino mais inclusivo. Com isso, a presente pesquisa veio com o intuito de promover uma reflexão quanto às ações mediadoras do saber/fazer professor de Geografia, evidenciando os aperfeiçoamentos que devem ser incrementados para melhoria dos cursos de formação inicial.

Desse modo, permitindo que a formação inclusiva se torne prioridade, para que assim a escola se torne um sistema educativo que proporcione a todos, sem exceção e independente de suas particularidades, uma educação de qualidade, e um ensino humano para os estudantes. No entanto, para a constatação dessa propositura, é necessário que os professores da Geografia, especialmente, na formação inicial, sejam conduzidos a um ensino emancipatório, quebrando assim as barreiras da padronização que foram sendo estabelecidas no decorrer do contexto histórico do nosso país.

Reafirmamos que a aprendizagem é um ato social. E sendo assim, é fundamental que os alunos interajam em grupos heterogêneos e de maneira cooperativa, para que isso influencie no desenvolvimento de cada um, e os conduzam a um caminho voltado para a construção de uma sociedade mais justa e mais equitativa. Como afirma Silva (2008), à socialização se faz de um conhecimento adquirido individualmente que se torna fundamental para o crescimento do grupo, influenciando em ações que serão realizadas na sociedade.

Por fim, apesar de que, como afirma Omote (2004) o ato de incluir não ser fácil, pois gera muitas indagações, quebra de paradigmas e questionamentos, ousamos parafrasear Guimarães Rosa quando afirma que “o que a vida quer da gente é coragem”, e é necessário

coragem para lutar por mudanças e dar voz para tantas pessoas que foram e que continuam sendo silenciadas ao longo de nossa história.

Portanto, esperamos que esta pesquisa possa ajudar a promover uma maior reflexão em relação a esta temática, despertando o interesse por mais estudos que se aprofundem e debatam a formação docente e sua influência na busca de um ensino mais humano, justo e empático, construindo assim, um novo sentido para um saber/fazer do professor de Geografia, que saiba conduzir os estudantes em um processo onde se tornem protagonistas de suas próprias caminhadas e onde sejam lembrados que podem alcançar grandes e lindos voos.

AGRADECIMENTOS

A presente pesquisa apresenta resultados parciais da Pesquisa de Iniciação Científica intitulada “A GEOGRAFIA DA INCLUSÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: CONTRIBUIÇÕES DA UEPB/GUARABIRA NO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO” UEPB (COTA 2022-2023). Por isso, agradecemos a Universidade Estadual da Paraíba pelo apoio e financiamento desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. N.; PEREIRA, E.F.L.; SANTOS, V.T. A. Inclusão como ação mediadora do saber/fazer do professor de geografia. In: Francisco Kennedy Silva dos Santos. (Org.). **Formação inicial de professores de geografia: posturas e sistematização da prática profissional durante a pandemia na Universidade Estadual da Paraíba - UEPB**. 1. ed. Recife: **Edição Legep**, 2022, v., p. 155-170.

ALMEIDA, J. P. *et. al.* Uma Reflexão acerca do Ensino de Geografia e da Inclusão de Alunos Surdos Em Classes Regulares. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v. 3, n. 5. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/113>. Acesso em: 27 set. 2022.

ARRIADA, E. *et. al.* A Sala de Aula no Século XIX: Disciplina, Controle, Organização. Conjectura. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 17, n. 2, p.37-54, ago. 2012.

ASTOLFI, J.P. **El “error”, un médio para enseñar**. Sevilla: Diada, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394/96. Brasília, 1996.

CALLAI, H. C. A formação do professor de Geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 20, n. 1, 1995.

CAVALCANTI, L.S. **Geografia e Práticas de Ensino**. Alternativa, Goiânia, 2002.

FERNANDES, A.; **“Utopia” da Educação Inclusiva e a Formação dos (as) Professores(as) de Geografia ~ Vencendo Paradigmas**. Monografia (Bacharel em Geografia) - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

FERRAZ, C. B. O; VIEIRA, J. M. O Desafio do Ensino de Geografia para Deficientes Visuais. *Revista Geografia em Atos – GeoAtos*, v. 2, n. 2. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2004.

GHEDIN, E. FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**, v. 2, 2011.

MACHADO, R. **Educação especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MENDES, E. G. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil**. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Org.). *Escola Inclusiva*. São Carlos: EDUFSCAR, 2002. p.61-86.

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2004.

PESSOTTI, I. (1984). **Deficiência mental: Da Superstição a Ciência**. São Paulo: Quatro.

SANTOS, M. C. D.; MANTOAN, M. T. E.; FIGUEIREDO, V. F. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. São Paulo: MEC/SEESP, 2009.

SIEMS MER. **Educação especial em tempos de educação inclusiva: identidade docente em questão**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 194p

SILVA, M. O. E. Inclusão e formação docente. *EccoS revista científica*, v. 10, n. 2, p. 479-498, 2008., p. 479-498, 2008.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA DURANTE AS AULAS REMOTAS

Adriana Valença de Almeida

Mestra em Geografia, professora da SEDUC-AL
adriana.almeida@professor.educ.al.gov.br

Kallyne Teixeira Santos

Licencianda em Geografia, UFAL
Kallyne.santos@igdema.ufal.br

Paula Izabelly de Oliveira Gomes

Licencianda em Geografia, UFAL
paulaizabellyoliveira@gmail.com

POSSIBILIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE FORMA REMOTA NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Diante do contexto da Pandemia da Covid-19 outras possibilidades para trabalhar no sistema escolar do estado de Alagoas foram consideradas e implementadas. A Secretaria de Educação do Estado de Alagoas (SEDUC) através da Portaria/Seduc No. 4.904/2020 em 07 de abril de 2020, estabeleceu o Regime Especial de Atividades Escolares não presenciais nas unidades de Ensino da Rede pública Estadual de Alagoas, como parte das medidas preventivas à disseminação do Coronavírus (COVID-19).

Diante desse contexto o estágio ocorreu de forma não presencial, durante o período entre os meses de março e maio de 2021, fez-se uso, principalmente, da ferramenta WhatsApp e Google Meet nas atividades síncronas, e o uso de atividades impressas para os estudantes que não possuíam acessibilidade, seja a conectividade ou o aparelho (celular, notebook, computador) para acesso as aulas não presenciais. A escola onde foi realizado o estágio é pública localizada no bairro Clima Bom, na cidade de Maceió – Alagoas, faz parte da rede estadual de ensino do estado de Alagoas (Seduc - AL) sob supervisão da 13ª Gerência Estadual Regional – GERE.

Dessa forma, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, as TDICs, cada vez ganharam mais espaço nas salas de aula, que ocorrem em formato virtual, com desenvolvimento de atividades síncronas e assíncronas, assim sendo, novas possibilidades pedagógicas que considerem as ferramentas digitais no contexto das aulas de Geografia se tornam necessárias, voltadas para a formação de um sujeito que atua na sociedade de forma consciente, crítica e transformadora.

O Estágio supervisionado é muito mais que o cumprimento de exigências acadêmicas. Ele é uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal. Além de ser um importante instrumento de integração entre escola, universidade e comunidade. O perfil das escolas e do alunado tem sofrido mudanças significativas e se a escola não acompanhar essas mudanças não será capaz de oferecer um ensino de qualidade aos seus alunos, é o que temos vivenciado durante este período de aulas não presenciais, por isso, torna-se imprescindível o desenvolvimento de projetos de intervenção com o objetivo de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem, como exemplo, a realização do estágio não presencial.

Para lidar com essa nova realidade os futuros professores (estudantes de licenciatura) devem estar preparados e engajados em encontrar alternativas em busca da melhoria de sua prática docente e assim contribuir de forma mais significativa na busca de uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, o estágio não virtual contribuiu diretamente no processo de formação dos futuros educadores, proporcionando-lhes reflexões sobre as avaliações realizadas, visões de outros professores e considerações sobre novas abordagens de ensino e prática, considerando que o ensino híbrido será uma tendência e que os educadores deverão se adequar ao uso de novas tecnologias digitais. “Desta forma, entendemos que a utilização destas novas tecnologias não deve se restringir apenas ao meio científico, governamental ou militar, mas também ao cidadão comum, por meio, por exemplo, do ensino escolar” (GONÇALVES et al. 2007, p. 12).

Entendemos que a ação docente deve ser cada vez mais instigante, flexível e inovadora para enfrentar o desafio de acompanhar a evolução tecnológica numa perspectiva pedagógica que abrange a dinâmica da sociedade, da escola, do ensinar e do aprender.

PERCURSO METODOLÓGICO PARA A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE DURANTE AS AULAS REMOTAS

A principal ferramenta usada para interação com os estagiários foi o grupo de WhatsApp que foi criado para tal fim, figura 1. A princípio tivemos reunião virtual através do Google Meet para nos conhecermos e socializarmos as ideias considerando o Plano de Estágio que foi apresentado e foi ajustado para poder ser aplicado, figura 2.

Figura 1: Grupo de WhatsApp – Estágio virtual - GEO



Fonte: ALMEIDA, V. A. (2021).

O plano de estágio apresentado trouxe objetivos bem definidos que orientaram o processo de investigação cuja metodologia fez uso da observação, nele foram abordados 7 itens que descrevem as atividades desenvolvidas pelos estagiários e orientaram sua participação nos ambientes virtuais. Conforme podemos observar na figura 2.

Quadro 1: Plano de Estágio

Itens abordados	Descrição
1. A escola e suas relações externas: sociedade e escola	Investigar as relações no contexto da Pandemia e como a escola tem lidado.
2. A escola e os instrumentos avaliativos: IDEB/SEMED	Levantamento com professores, coordenadores e diretores a fim de verificar o processo que precisa ser utilizado para alcançar a meta estabelecida, e o que está sendo feito para melhorar essa nota e alcançar resultados cada vez mais significativos.
3. Gestão escolar: funcionalidade e princípios normativos	Encaminhar ao conselho escolar da Escola as devidas questões pertinentes a funcionalidade, a organização e atuação durante a pandemia.
4. As diferentes formas remotas de aprendizagens	Identificar as possibilidades de aprendizagem será feito uma investigação com perguntas a serem respondidas pelos alunos.

<p>5. Tecnologias educacionais digitais: a geografia que se ensina</p>	<p>Compreender como os educadores estão trabalhando algumas perguntas foram formuladas afim de entender todo esse processo.</p>
<p>6. Os pais/responsáveis dos/as alunos/as com novo fazer pedagógico a distância</p>	<p>Identificar o que os pais/responsáveis sentem a respeito dessa mais nova atribuição.</p>
<p>7. Os desafios da aprendizagem: avaliação escolar e formação profissional</p>	<p>Observar as aulas remotas e será fazer um levantamento a respeito da aprendizagem dos alunos, do método utilizado, da interação dos alunos com as aulas e sugerir meios de auxiliar essa interação aluno/escola.</p>

Fonte: Elaborado Fonte: ALMEIDA, V. A. (2021).

Sendo assim, foram descritos e enviados os materiais através do grupo de WhatsApp de todas as atividades que estavam sendo realizadas para que os estagiários pudessem compreender o processo metodológico durante esse período de aulas remotas.

Além disso, foi desenvolvido de forma colaborativa entre a professora supervisora e as estagiárias o projeto “Uso do Google Maps como ferramenta de aprendizagem no ensino de Geografia durante aulas não presenciais na Escola...”.

A SALA DE AULA VIRTUAL: A GEOGRAFIA QUE SE ENSINA EM TEMPO DE PANDEMIA

O professor é um mediador fundamental no processo de ensino aprendizagem e na conjuntura atual, torna-se ainda relevante seu trabalho. É importante observar as ferramentas que o docente utiliza no ensino não presencial, na sala de aula virtual, através de aplicativos. O professor precisa usar formas diversificadas para o aluno não se dispersar das atividades propostas em ambiente online.

Entre as ferramentas educacionais digitais pesquisadas no plano de estágio, constatou-se o uso do *Kahoot*, *Mentimeter*, *Google Site*, Modelo de Plano de aula híbrido. Ademais, se tem também a utilização dos recursos *Wordwall*, *Padlet*, *Google Meet*, vídeos, jogos para aulas específicas, *Instagram*, consulta a sites, questionários do *Google* e o

WhatsApp que foi usado como sala virtual. Ressaltando o novo modelo de sala de aula, o aplicativo tem os grupos de cada turma e funciona como no presencial, o professor entra no grupo, desenvolve suas atividades e após finalizar sai para outro docente entrar conforme horário das aulas presenciais. Sendo assim, a observação participante ocorreu com estagiários no horário das aulas de Geografia seguindo a dinâmica de horário e grupos das turmas.

É importante destacar que quando o discente ficava impossibilitado de acessar a plataforma, ocorria o planejamento de usar roteiros impressos e o livro didático. Assim, o novo contexto exigiu a adaptação tanto do professor, quanto do aluno. Foi possível observar a dispersão e falta de cultura nesse novo modelo, no entanto, percebeu-se que o professor buscava sempre dialogar com os estudantes que não estavam cumprindo com a carga horária, visando evitar reprovação e evasão. A ausência de pais e responsáveis no contexto atual das aulas também foi uma problemática, pois o professor não tem como acompanhar de maneira efetiva o seu aluno e os pais têm um papel importante para auxiliar o discente em casa. Dessa forma, evidenciou-se que os estudantes dos 6º anos possuem maior interação com a família do que estudantes dos 9º anos. Além disso, se destaca a adequação de conteúdos prioritários que possibilitem aumentar a interação junto a participação e consequentemente ter o processo ensino-aprendizagem.

Os recursos educacionais digitais são um aliado relevante para o docente no ensino remoto. Haja vista que possibilitam realizar o processo ensino-aprendizado de forma didática. Assim, foi observado aspectos desde planejamentos de aula até sua realização nas turmas iniciais e finais do Ensino Fundamental II.

POSSIBILIDADES DE ENSINO APRENDIZAGEM USO DO GOOGLE MAPS NAS AULAS DE GEOGRAFIA

A inovação tecnológica em cada período histórico provoca grandes transformações socioespaciais e culturais e essas transformações devem ser abordadas na prática escolar.

A Base Nacional Comum em geografia apresenta a unidade temática “Formas de Representação e Pensamento Espacial”, que discute sobre aprendizagens do raciocínio geográfico. Dentro dessas aprendizagens destacamos aqui a aprendizagem sobre a concepção do que é um mapa, formas de representação gráfica e localização. Para o desenvolvimento de tal unidade temática considerada como prioridade para Seduc – AL, com a inserção da TDIC, existe uma ferramenta gratuita e de fácil utilização que é o *Google Maps*. Disponibilizado pela *Google*, o software oferece mapas em visão 2D e 3D das

paisagens naturais e humanas de boa parte do mundo pelo navegador do computador ou aplicativo em dispositivos móveis.

Numa perspectiva socioconstrutivista, o uso das novas tecnologias fornece suporte para desenvolver autonomia, interação social digital, percepção visual, além de ser motivadora pelo seu caráter instigante e atual. Portanto, o uso das novas tecnologias da informação e comunicação, em especial o software *Google Maps*, é tido como um recurso e como uma ferramenta pedagógica, a ser mediada pela ação docente e dela possibilitar desenvolver o raciocínio geográfico dos alunos. Considerando as possibilidades do *Google Maps* foi elaborado o projeto de ensino que teve como objetivo desenvolver prática pedagógica com a inserção de atividades contextualizadas sobre os aspectos geográficos do cotidiano do aluno e do estado de Alagoas e, conseqüentemente nas aulas não presenciais de Geografia nos 6º e 9º anos. O aplicativo do *Google Meet* foi usado para desenvolver o projeto Uso do *Google Maps* como ferramenta de aprendizagem no ensino de Geografia.

Figura 2: Atividade desenvolvida explorando o Google Maps



Fonte: As autoras (2021).

A aplicação do projeto utilizando o *Google Maps* mostrou as possibilidades educacionais que podem ser desenvolvidas nas aulas de Geografia. Abordando conteúdos de localização, cartografia, relevo, vegetação, hidrografia, urbanização, escala geográfica, imagens de satélites, desmatamento e aspectos físicos junto ao humano da cidade de Maceió. Nesse sentido, a elaboração de tutorias de explicando o uso do aplicativo e após a exibição foi solicitado aos discentes realizarem atividades de criação de rotas, escolhas de restaurantes, medição de distância, caça ao tesouro, percepção da paisagem na opção 360º.

Figura 3: Atividade realizada com o Google Maps durante as aulas remotas em Geografia



Fonte: As autoras (2021).

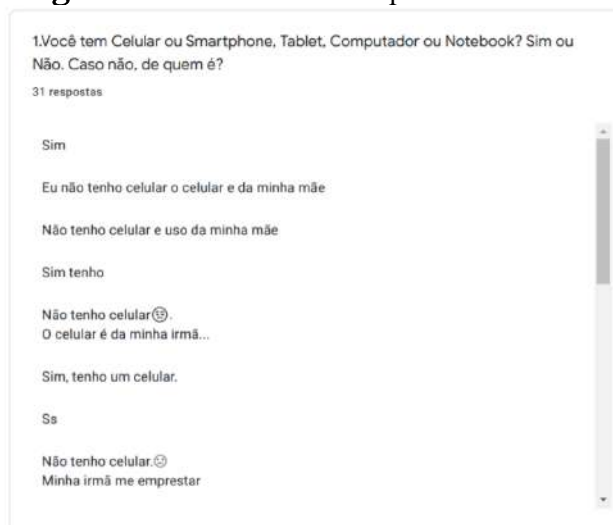
DESAFIOS OBSERVADOS DURANTE AS AULAS REMOTAS EM GEOGRAFIA

O cenário atípico de isolamento social, durante a pandemia Covid-19 possibilitou as escolas buscarem meios de aprendizagem como o ensino remoto. Assim, através dessa nova modalidade inserida no ambiente escolar que até então era presencial, deve-se considerar, principalmente, a realidade em que o aluno se encontra. Haja vista que o rendimento do discente depende antes de tudo, pensar se em sua casa tem internet, aparelhos tecnológicos e apoio dos pais para auxiliar nas atividades.

Dessa forma, as maneiras de Ensino Híbrido, Laboratório Rotacional e sala de aula invertida são meios que possibilitam a aprendizagem, no entanto, tem que considerar se esse recurso de ensino, chegam ao aluno, para tal foi aplicado um questionário on-line aos estudantes com o objetivo de conhecer a percepção dos estudantes durante o ensino remoto e também conhecer como ocorria o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, considerando as respostas obtidas através do formulário do Google e o uso de celular/tablet e computador/notebook como ferramentas indispensáveis para o ensino remoto. Evidenciou-se que os discentes de 9º anos muitos não possui esse recurso, o que impossibilita sua aprendizagem e rendimento, o meio paliativo é usar o celular dos familiares. Além disso, de 31 alunos que tem possuem aparelhos, somente 7 não divide com irmão, prima, mãe, etc. Já nos 6º anos, todos tem acesso a utilização desses instrumentos, mas também dividem o aparelho.

Figura 4: Acesso ao celular pelos estudantes



Fonte: As autoras (2021).

Considerando o auxílio nas atividades de pais ou algum parente, 64,5% não possui ajuda para os alunos dos 9º anos e dos 6º anos 62%,5. Essa realidade é uma problemática significativa, pois para o docente sozinho, não tem como acompanhar as dificuldades de todos os discentes no ensino remoto. Por isso, é importante a colaboração dentro de casa, no entanto, também destaca que os pais ou responsáveis muitas vezes não tem tempo por conta do trabalho ou são analfabetos.

Em relação as dificuldades apresentadas pelo discentes dos 9º anos, é possível identificar que a falta de aparelho tecnológico é o maior empecilho. Tendo em vista que de 31 alunos, 24 alunos não têm celular/tablet ou computador/notebook. Vale ressaltar a resposta de um discente que não possui celular, usa o da mãe e ainda espera a irmã terminar as aulas no período da manhã, para poder utilizar no horário vespertino, sem contar que a internet perde a conexão frequente, sendo um dos motivos que perdeu as provas do primeiro bimestre. Ademais, também foi notado problemas como dificuldade de entender o conteúdo, falta se concentração, o fato de ter muitos alunos dialogando ao mesmo tempo na sala do WhatsApp faz com que não consiga entender o que é proposto pelos professores, etc.

Como previsto no plano de estágio, através do formulário do Google enviado a gestão da escola foi possível investigar as atividades que vêm sendo desenvolvidas nas aulas remotas para atingir a meta estabelecida do IDEB. Assim, de acordo com as respostas da gestão é que a escola realiza bimestralmente simulados para os alunos, destacando a prova da Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, sendo também desenvolvidos aulões e metas do Plano de Ação do PPP elaborado com o objetivo de alcançar a média maior

que a atual no IDEB. Com a realidade no ensino remoto, destaca também que a escola busca ferramentas diversificadas por meio de vídeos, jogos, formulários do google, quiz, recursos educacionais digitais etc. realizados no aplicativo de WhatsApp.

PERCEPÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS A PARTIR DE SUA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A realização do Estágio Supervisionado com observação participante foi importante para termos a experiência no espaço escolar, tanto na profissão docente em Geografia, quanto nos elementos administrativos. Apesar da observação feita ter ocorrido de forma remota por conta da pandemia do Coronavírus, foi positiva, pois adquirimos recursos diferentes das aulas presenciais e como pode ser desenvolvido de formas bem diversificadas considerando as realidades diferentes de cada aluno. Além disso, foi possível analisar as turmas de 6º e 9º anos obtendo resultados divergentes, mas que contribuíram para a análise iniciais e finais do Ensino Fundamental II. A vivência em sala de aula durante o período entre os meses de março e maio de 2021, colaborou para construção inicial da formação docente. Pois, foi possível ter uma realidade diferente da tradicional de ensino de maneira presencial, tendo uma nova perspectiva através das aulas remotas. Nesse sentido, esse novo método online, possibilitou estimular a criatividade em sala virtual, visto que o uso de aparatos educacionais digitais é uma proposta que pode ser usada também quando voltar à normalidade presencial. Ademais, a realidade dos discentes também é um viés importante a considerar, pois a carência de aparelhos tecnológicos e acesso à internet foi a maior dificuldade analisada.

Destacaremos dentre os aspectos positivos na observação participante a aplicação do projeto com o Google Maps, tendo em vista que o aplicativo tem uma gama de possibilidades que podem ser desenvolvidas no campo geográfico. Nesse sentido, a maior participação dos alunos foi utilizando essa ferramenta interagindo e compreendendo o assunto que era proposta atividades problemas para serem solucionadas desenvolvidas com estudantes dos 6º e 9º anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado em Geografia Licenciatura com observação participante durante as aulas remotas trouxe diversas contribuições para formação docente. Tendo em vista os aprendizados de como lidar com os discentes e suas dificuldades, o uso de novos métodos de ensino, diferentes formas de avaliação, planejamentos e colaboração da professora supervisora. Logo, o Plano de Estágio também foi uma ferramenta para ao auxílio

na iniciação à docência, sendo usado como orientação. A iniciação à docência foi desenvolvida numa perspectiva de articulação entre teoria e prática.

Nesse sentido, proporcionou conhecer a prática docente, pesquisar, pensar sobre como trabalhar determinados assuntos com as turmas diferenciadas e a criação e aplicação de projeto com o aplicativo do Google Maps. Dessa maneira, conseguimos contribuir e atuar na área, percebemos que ser professor não é fácil, principalmente em aulas remotas.

Portanto, a aprendizagem e experiência do estágio no ensino remoto mostrou possibilidades para desenvolver práticas pedagógicas inserindo os recursos digitais educacionais no ensino da Geografia e oportunidades, bem como orientou quanto a elaboração de planejamentos, projetos e inserção diversos recursos digitais relacionando com os conteúdos de diferentes formas de serem aplicadas possibilitando um ensino aprendizagem capaz de desenvolver autonomia, interação social digital, percepção visual, além de ser motivadora pelo seu caráter instigante e atual.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- COLL, C; MONEREO, C. **Psicologia da Educação Virtual**. Porto Alegre: Artemed, 2010.
- FREISLEBEN, P. A; KAERCHER, A. N. COMO USAR DE FORMA CRIATIVA O GOOGLE EARTH, MAPS, STREET VIEW E DESENHOS MANUAIS DE MAPAS NAS AULAS DE CARTOGRAFIA. **Para Onde!** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, RS, v 8 (2): 147-153, ago./dez. 2014.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resultados e Metas. Disponível em: < <http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 14 de março de 2019.
- MARTINS, R. E. M.; TONINI, I. M. A importância do estágio supervisionado em Geografia na construção do saber/fazer docente. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 20, n. 3, p. 98-106, 2016.
- RICHTER, D. A Linguagem Cartográfica no Ensino em Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 277-300, jan./jun., 2017.
- SIMIELLI, M. E. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. In: **Cartografia Escolar**. Rosângela Doin Almeida (Org). Editora Contexto. SP, 2007.

O ENSEJO POR PRÁTICAS DE ENSINO DIVERSIFICADAS E ATRATIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: A IMPORTÂNCIA DE METODOLOGIAS ATIVAS NA CONSTRUÇÃO DO SABER FAZER DOCENTE

Samara Anselmo de Albuquerque

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB
samaraalbuquerque10@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4201-1010

Juliana Nóbrega de Almeida

Universidade Estadual da Paraíba - UEPB
julianageo2020@servidor.uepb.br
orcid.org/0000-0002-6360-8748

Vitória Thasleny Aguiar

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB
vitoriaaguiar549@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1201-793

INTRODUÇÃO

Para Pimenta e Lima (2012) ser professor é uma prática social complexa, carregada de valores e contextos formativos que exigem saberes, conhecimentos científicos, pedagógicos e reflexivos, uma vez que, este profissional vive, diariamente, situações únicas que devem ser consideradas em suas ações/práticas de ensino e implicaram no processo de aprendizagem. Com isso, o professor necessita de um modo de pensar, agir, ser e fazer carregado de significados que devem ser valorizados, estudados e pesquisados.

Nesta direção, muito se questiona sobre os papéis do professor, da escola e da universidade como espaço formativo para os profissionais da educação, sobretudo, para atender as funções da escola na contemporaneidade. Logo, um profissional, especificamente, os embasados na educação, não podem se satisfazer em seguir “receitas” ou “aplicar”, o mesmo deve construir sua prática de forma a lhe dar sentido (TARDIF e MOSCOSO, 2018, p. 391).

Em analogia a este ensejo, se observa no cenário mundial uma crescente preocupação por práticas de ensino que fujam das réplicas do tradicionalismo e de metodologias mecanificadas, especialmente, diante do contexto de desenvolvimento que vivenciamos. Hodiernamente a sociedade é perpassada por exorbitantes avanços, inovações revolucionárias e ferramentas tecnológicas, as quais demandam adequações e a inserção dos diversos setores, inclusive da educação. Baseado nessa prerrogativa, as instituições de ensino

e seus profissionais têm o dever de acompanhar o ritmo da informação e aderir ao panorama de renovação, visto que, o processo de formação docente é contínuo e demanda constantes aperfeiçoamentos.

Em analogia às transformações tecnológicas propagadas em âmbito mundial, demandam no meio educacional, uma série de adaptações, especialmente, diante do panorama do mundo globalizado, que promove novas configurações e conflitos na produção do espaço geográfico e, concomitantemente, dos processos educativos, promovidas, por sua vez, pelo avanço do meio técnico científico informacional. Simultaneamente, essa fase de transformação ocorre por meio da produção do espaço geográfico, através da psicosfera e tecnosfera. A psicosfera é o resultado das crenças, desejos, vontades e hábitos que inspiram comportamentos filosóficos e práticos, as relações pessoais com a comunhão do universo. Já a tecnosfera são os frutos artificiais do meio ambiente, na qual a esfera natural é substituída pela esfera técnica (SANTOS, 2008).

Indubitavelmente, as mudanças do meio técnico científico informacional chegaram nas escolas e nos múltiplos espaços educacionais, exigindo adaptações e transformações didático-pedagógicas. Em conformidade, a função social da escola e/ou instituições de ensino se ampliaram, sobretudo, para atender o ritmo da informação. Hodiernamente, para o desenvolvimento das especificidades do ato de educar são essenciais o envolvimento dos aspectos comportamentais da sociedade, os quais, de forma geral, são perpassados por avanços tecnológicos que movimentam, culturalmente, a lógica, os hábitos e outros elementos que articulam a sociedade e/ou grupo social (KENSKI, 2003) e, necessariamente, precisam ser incorporados a favor do ensino.

Desse modo, a escola tem a função social de formar cidadãos críticos e deve ensinar além de informações fragmentadas, tornando-as significativas pela lógica de interesse e aproximação à realidade dos estudantes. Para a consecução desta finalidade, se sobressai a necessidade de se pensar estratégias de ensino que estimulem a aprendizagem para além dos enciclopédismos, aguçando o senso reflexivo dos sujeitos. Assim, as práticas educativas devem ser voltadas para o despertar da sociedade, seja para compreender os fenômenos naturais que permeiam o espaço vivido ou para evidenciar as diversas questões sociais.

Dessa maneira, podem ser adotadas algumas abordagens, especialmente, as propostas metodológicas que fazem parte do que conhecemos como metodologias ativas. Originadas no movimento Escolanovista, popularmente denominado na década de 1920 de Escola Nova, caracterizado, sobretudo, pela defesa e valorização do desenvolvimento da autonomia e interesse do aprendiz (BACICH e MORAN, 2018). Nestas circunstâncias, as metodologias ativas podem ser definidas como ações/práticas de ensino centradas na

participação e interação do aluno (VALENTE, ALMEIDA e GERALDINI, 2017; MORAIS, 2017).

Diante disso, uma das motivações que levaram a construção dessa pesquisa é o ensejo por práticas de ensino diversificadas e, concomitantemente, significativas, que tornem o processo de ensino aprendizagem interativo e participativo, tendo o aluno como protagonista do seu próprio conhecimento. Assim, por meio dessa objetivação, discutiremos a inserção de práticas de ensino atrativas, elencando a importância do ensino apoiado em metodologias ativas para o desenvolvimento da aprendizagem e para a formação docente, sobretudo, para construção dos saber fazer docente.

Para tanto, esta pesquisa compreende um estudo qualitativo uma vez que, busca compreender/interpretar questões particulares da realidade que não podem, isoladamente, serem quantificadas. Ademais, a abordagem de pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p 21-22).

Outrossim, a tipologia de pesquisa participante foi estrategicamente escolhida, apropriando-se ao nosso ensejo de aprimorar o ensino da educação geográfica. Sendo assim, uma metodologia de observação, na qual pesquisador e participantes estabelecem uma relação comunicativa com o propósito de investigar situações e/ou dilemas comuns, populares e reais da sociedade (THIOLENT, 1986). A partir disso, construímos uma revisão bibliográfica, teórica e conceitual, seguida de análise e sistematização das discussões pertinentes. Conseqüentemente, a revisão bibliográfica será nossa maior fonte de informações, já que, visa a resolução de problemas/hipóteses com base nas contribuições de diversos teóricos publicados e analisados (BOCCATO, 2006). Com isso, edificamos um diálogo entre um ensino significativo e a implementação de práticas diversificadas, apoiadas em metodologias ativas.

Por fim, intencionamos com o presente estudo, contribuir para edificação da educação geográfica, discutindo possibilidades de ensino que venham a agregar os saberes docentes, especialmente, diante do cenário de inovações científicas e tecnológicas, em que, os profissionais da educação têm a incumbência de acompanhar o ritmo da informação para cativar a atenção dos alunos e tornarem suas aulas atrativas e significativas.

Portanto, almejamos aguçar o olhar dos profissionais da educação (professores em exercício e futuros docentes que estão em formação inicial), visando o aperfeiçoamento e/ou ressignificação de suas ações. Para tanto, almejamos colaborar com a formação dos professores, para que sejam profissionais autênticos, e, sobretudo, reflexivos, tanto em suas

práticas de ensino, se utilizando de maneira contextualizada das diversas possibilidades metodológicas, como em associativa a realidade social, considerando os saberes prévios dos sujeitos.

DO ENSINO MNEMÔNICO AO ENSEJO DE CONSTRUIR UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA CIDADÃ

De acordo com Albuquerque (2011), o contexto histórico e educacional da Geografia enquanto disciplina escolar é marcado por uma série de permanências e mudanças que persistem em aflorar no ensino os aspectos mnemônicos, mecanizados e distantes do contexto sob o qual os educandos estão inseridos, conduzindo, por sua vez, a memorização bestial de conceitos, nomenclaturas e informações. Em conformidade e não obstante da perspectiva de outrora, as temáticas com teor geográfico são até os dias atuais abordados de forma fragmentada, cercadas pelo tradicionalismo e por metodologias ineficientes que tornam o processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes e/ou em parte, desinteressante e insignificante.

Nesta direção, a Geografia como ciência emergiu de forma estratégica, visando formar cidadãos acríticos, ora para honrar a pátria nos campos de batalha, ora para explorar as riquezas naturais (VLACH, 2007). O patriotismo, o nacionalismo e o amor à pátria foram questões táticas, associadas a modernização da Geografia em função da política estatal e para os fins de dominação/alienação da sociedade (PESSOA, 2007). De fato, não há como compreender o mundo em sua totalidade de forma desarticulada do contexto social e político, apesar disso, a função da educação geográfica não é servir como instrumento para a dominação, mas sim, proporcionar reflexões factuais do mundo real.

Em consonância, se observa que o modelo curricular de ensino tende a seguir os modelos prescritivos, por sua vez, majoritariamente excludentes, elitizados e distantes do prisma popular, não correspondendo assim às demandas sociais. “O currículo prescritivo e o interesse dos grupos dominantes estão imbricados em uma parceria histórica poderosa que estrutura essencialmente o currículo e efetivamente subverte qualquer tentativa de inovações ou reforma” (GOODSON, 2007, p. 247), perpetuando um ensino reducionista, limitado ao enciclopedismo e a formação de cidadãos inconscientes.

Assim, mesmo diante tantas reorganizações, verifica-se que os documentos curriculares (municipais, estaduais e federais) tendem, no geral, a seguir pelos modelos prescritivos, mantendo, direta ou indiretamente, objetivações que desencadeia na postulação da incapacidade social em romper a esfera rumo à reflexividade auto avaliativa, negligenciando o soerguimento uma forma crítica e autêntica de se enxergar o mundo. É o

inovador sendo utilizado de forma subvertida, perpetuando o ensino centrado no monólogo e na formação oprimida da massa popular, estimulando um pensamento ilógico ao invés de um pensamento consciente.

Para além disso, a educação para fins revolucionários transpõe a insignificâncias de decorar conceito por conceito, essa se configura de forma ampla e a partir da interligação dos saberes científicos com os dilemas da sociedade, proporcionando a reflexão dos sujeitos e a criticidade de seus pensamentos. Apesar disso, contraditoriamente, são evidenciadas uma sucessão de inter-relações que se demonstram ora associativas ora contraditórias a educação como viés revolucionário. Isto significa, que em múltiplas ocasiões (práticas e documentais), a educação não é considerada como elemento condicionante para transformação e emancipação crítica da sociedade. Testemunhada tanto na prática docente e na cultura seletiva da sociedade, quanto nos documentos oficiais que legitimam o ensino, tais quais, a reformulação curricular do Novo Ensino Médio “que mais parece um labirinto sem início e fim” (BENTO, 2022, p. 12).

Em sintonia com os modelos prescritivos, vislumbra nos manuais de ensino e nas práticas didático-pedagógicas da educação geográfica “uma realidade estereotipada” (LIMA e VLACH, 2002, p. 44), que não condiz com a realidade, nem tão pouco, com os dilemas vivenciados. Assim, prevalece uma sucessão de abordagens e conteúdos desarticulados do convívio real e dos saberes prévios dos sujeitos, levando, em sua maioria, ao ensino decoreba e desestimulante. Apesar disso, a Geografia é uma ciência múltipla, uma vez que, dialoga com várias áreas do conhecimento, proporcionando a compreensão dos fenômenos físicos-naturais e antrópicos que envolvem o globo, os quais são imprescindíveis para o soerguimento de uma visão perspicaz do espaço geográfico e de suas transformações.

Contudo, mesmo diante das obliterações ao desenvolvimento crítico da massa social e a manipulação da educação para fins distorcidos e alienantes, o ato de educar vem sendo reconhecido como uma alternativa para a transformação social, inclusive, a educação geográfica, afinal, não resta dúvidas que conhecimento é poder. Desse modo, para Alana Deon:

Educar geograficamente pressupõe um modo de ensinar Geografia de forma a construir conhecimentos significativos para a vida do estudante. Para isso, o professor precisa construir em seu processo formativo e ao longo da docência um conjunto de conhecimentos que na sua relação são indissociáveis para a ação educativa. Esses conhecimentos envolvem o domínio do conhecimento específico da área de atuação, os conhecimentos pedagógicos e do contexto de ensino. O conhecimento dessas três dimensões, aliado ao saber como operá-las, possibilita uma ruptura com a linearidade e a fragmentação do conhecimento que impera sobre o currículo escolar e o processo formativo do professor (DEON, 2007, p. 02).

A autora evidencia em seus escritos, que o processo de ensino aprendizagem é complexo e contínuo, envolvendo desde o processo formativo e história de vida do docente até o contexto social, econômico e cultural que permeia o grupo alvo. O destrinchar significativo da prática docente abrange a relação indissociável entre vários saberes, que vão desde os científicos aos populares. Tão logo, o verdadeiro educador, preocupa-se, consecutivamente, em basear sua ação na tríplice do conhecimento, que envolve o domínio conjunto do conhecimento específico, do conhecimento pedagógico e do contexto de ensino. Assim, a articulação simultânea entre estes possibilita a construção libertadora e autônoma do aprender.

Nestas circunstâncias, para se concretizar de forma inovadora e como um viés revolucionário, a Geografia ensinada deve ser significativa, ressaltando, as temáticas e conceitos com associações as escalas sociais/locais, de modo a elucidá-las e tornar o conhecimento popular, válido e útil. Por isso, os pilares de uma educação geográfica devem ser condicionados conforme a realidade dos envolvidos. Conseqüentemente, a interligação entre o conhecimento teórico, o contexto político, cultural e social que envolve o público alvo juntamente com meios didáticos-pedagógicos eficientes são elementos essenciais para a fiabilidade do processo de ensino-aprendizagem.

Em consonância com a idealização do ensino de Geografia como um instrumento de transformação social, é indispensável ressaltar os apontamentos de Callai (2011) a qual, externaliza a educação geográfica como um meio de transformação, que rompe com a linearidade do ensino tecnicista, conduzindo o sujeito, a compreender a sua história e as produções que envolvem o espaço geográfico.

Educação geográfica significa, então, transpor a linha de simplesmente, obter informações para realização de aprendizagens significativas envolvendo/utilizando os instrumentos para fazer a análise geográfica. Considera-se, portanto que entender a sociedade a partir da espacialização dos seus fenômenos pode ser uma contribuição para a construção da cidadania (CALLAI, 2011, p. 02).

Como a autora delibera em seus escritos, os ensinamentos da Educação geográfica são capazes de contribuir para a formação cidadã, e simultaneamente, para o desnudamento das facetas que envolvem o prisma popular. O ato de educar geograficamente, compreende atribuições que vão além de ensinar por ensinar, por isso, a Geografia embasada em princípios libertadores é, eminentemente, crítica, e oportuniza a construção de saberes sociais, por sua vez, oportunos para o desenvolvimento de cidadãos conscientes. Neste contexto, a formação cidadã é uma construção humana e social, que propicia aos envolvidos o empoderamento da realidade, proporcionando visões aguçadas do

mundo factual, permitindo reflexões, troca de saberes e a capacidade de se posicionar criticamente (ALMEIDA, 2019).

Para isto, o docente deve se envolver de práticas de ensino emancipatórias, contextualizadas à realidade social e suscitando, gradualmente, o potencial da reflexividade, visto que, cada atividade/grupo social são singulares e possuem percepções distintas do mundo. Ainda assim, segundo Couto (2009) para que a educação geográfica se configure de forma expressiva deve partir, impreterivelmente, da problematização da *práxis* social dos estudantes, uma vez que, os conteúdos desta ciência permitem a associação com os fenômenos antrópicos e naturais que se materializam no espaço. Assim, a interação entre a prática social e as questões a serem ensinadas na Geografia transformam a ótica de interesse, tornando as temáticas, espacialmente, significativas pela lógica de aproximação com a realidade.

De certo, as informações dispostas só se tornam conhecimento quando relevantes, perceptíveis e utilizáveis. Em analogia a isto, o afunilamento das escalas de análise na Geografia (local, regional, nacional e mundial) são protuberâncias para a construção satisfatória do processo de ensino- aprendizagem. Nesse sentido, para a efetivação assídua de um ensino lúdico, atrativo e, sobretudo, significativo é indispensável a articulação indissociável entre o saber e o fazer, tendo em vista, que são elementos decisivos para a ação educativa, e concomitantemente, para a construção do conhecimento.

Nesta perspectiva, o alicerce da educação como uma prática de liberdade é, amplamente, promissor para a emancipação crítica e cidadã da sociedade. De fato, a edificação da educação geográfica a partir da essencialidade comum é um canal de conscientização, que deve, gradativamente, ser construído, pondo os educandos como sujeitos do seu aprendizado. Para que assim, educadores e educandos venham a refletir sobre os impasses que fomentam a organização desigual do espaço geográfico, desvelando a realidade mediante a compreensão das entrelinhas da veracidade, dispostas pela essência libertadora do saber, de modo, a propiciar, a autonomia de pensar, de ser e de agir (FREIRE, 2021).

No entanto, para que isto venha a se concretizar no âmbito escolar é indispensável transpor a insignificância das práticas de ensino que seguem uma abordagem tecnicista, passando a abordar as temáticas de forma sugestiva e problemática. Não basta a dominação dos saberes teóricos da ciência, mas, a articulação conjunta aos meios/recursos didático-pedagógicos e ao contexto que permeiam os envolvidos. Assim, a corroboração hábil dos profissionais da educação pode suscitar na coletividade o soerguimento da reflexão social.

À vista disso, destacamos a Educação geográfica como um conhecimento imprescindível para a formação cidadã, por isso, frente ao ensino de Geografia se sobressai o ensejo por práticas educativas hábeis e o uso de recursos estratégicos que possam viabilizar o processo de ensino-aprendizagem da Geografia e torná-lo ativo e participativo. Deste modo, em concordância com teóricos (DEON, 2007; CALLAI, 2009/2011; CAVALCANTI, 2010; ALMEIDA, 2019) não restam dúvidas que as tessituras da educação geográfica podem contribuir para despertar crítico da sociedade, tanto no entendimento dos fenômenos físico-naturais como para esclarecer as diversas questões sociais.

Entretanto, para a constância dessas proposituras, a educação, especialmente a geográfica, esbarra em algumas limitações e desafios: a longa e dupla jornada de trabalho de seus profissionais, a ausência e/ou ineficácia de formação continuada, uma formação inicial fragmentada e dispersa da relação teoria e prática, a falta de estrutura das escolas, o cenário de violência, o crescente desinteresse do alunado, o descaso com a Geografia escolar e múltiplos outros que reverberam, sobretudo, nas instituições públicas.

Essas são algumas exemplificações que cercam os profissionais da docência, e influenciam no planejamento e na execução de suas ações pedagógicas e educativas. De fato, o professor vive cenários desafiantes, tendo, constantemente, que se reinventar, sendo assim, sua aprendizagem deve ser contínua e pautada na reflexão, buscando sempre o significado para suas atividades. Sabemos que isso é um grande desafio e uma longa caminhada, uma vez que, educar de forma relevante requer tempo, planejamento, saberes e experiências. Nesta sintonia, para que o ensino possa ir além do tradicionalismo é necessário que seus profissionais estejam dispostos a incorporarem novas propostas, tais quais o ensino por meio de abordagens ativas e colaborativas, construindo uma relação indissociável entre professores e alunos.

A partir disso, almejamos ampliar o cenário educacional e, concomitantemente, do processo de ensino aprendizagem, evidenciando a relevância em trabalhar formas de aprender e ensinar diversificadas, que fujam do modismo enciclopédico e da memorização bestial. Para isso, discutimos a importância das metodologias ativas na construção do saber fazer docente e as inúmeras potencialidades que trazem para a edificação da aprendizagem, especialmente, para que os alunos sejam autores do seu aprendizado e sintam satisfação em aprender.

METODOLOGIAS ATIVAS NA CONSTRUÇÃO DO SABER FAZER DOCENTE

O surgimento das concepções teóricas que cimentam as metodologias ativas, data do final do século XX e início do XXI, ilustradas, pioneiramente, por John Dewey¹², crítico fervoroso, aos aspectos hierárquicos do meio educacional. Sendo, desde outrora, referenciadas, mesmo que de forma tímida (quando comparado com era da informação que vivenciamos), com o intuito de superar as dificuldades encontradas no ato de ensinar, buscando superar o tradicionalismo do ensino enciclopédico.

Partindo disso, o exercício das metodologias ativas, se trata, de forma geral, da instrumentalização de ações e recursos estratégicos e contextualizados à realidade social e as temáticas estudadas. Afinal, são procedimentos metodológicos que tem o propósito de viabilizar a evolução de hábitos de responsabilidade, a autenticidade e o protagonismo do alunado, auxiliando no desenvolvimento cognitivo do aprendiz, tanto na forma de enxergar o mundo e compreender as intercepções que envolvem a construção do meio natural, social e as relações que se estabeleceram ocultamente como para a construção eficaz dos conhecimentos teóricos e científicos (VALENTE, ALMEIDA e GERALDINI, 2017).

Neste sentido, as metodologias ativas tem o propósito de incentivar os alunos a aprendam de forma autônoma, por meio de problemáticas reais e atividades que o façam refletir/pensar para além dos muros da escola e de questões fechadas. Assim, as metodologias ativas devem ser estabelecidas perante a conexão que o sujeito desempenha com o meio, sendo este, edificado, conforme as necessidades e curiosidades que o envolvem. Afinal, o conhecimento não é exclusividade dos especialistas, mas sim, uma necessidade social, fundamentada perante a relação do sujeito com o mundo (COUTO, 2009).

Em conformidade com os documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1999), Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2018) e BNC-Professores (2018)) e outros de cunho municipal ou estadual, que legitimam o meio educacional, se discute a necessidade por um ensino atrativo que, verdadeiramente, estimule o aluno a aprender. Neste prisma, as metodologias ativas são impulsionadas como estratégias que podem viabilizar o desenvolvimento de habilidades, competências e, concomitante, de um ensino atraente, visto que são formas de ensinar que instrumentalizam a construção dos saberes a partir dos conhecimentos prévios dos sujeitos. Neste caso, os alunos são convidados a romper a barreira de meros ouvintes, os tornando contribuintes e construtores do seu próprio aprendizado.

¹² Filósofo norte-americano que influenciou educadores de várias partes do mundo por defender a democracia e a liberdade de pensamento não apenas no âmbito institucional, mas, também no interior das escolas, acreditando, pioneiramente, na capacidade de reflexão e de pensar dos alunos.

Em analogia, Morais e Castellar (2018) externalizam:

As metodologias ativas amplamente difundidas têm se apresentado como eficazes, por serem estratégias que minimizam ou solucionam alguns dos problemas encontrados no espaço escolar. Entre suas potencialidades estão a de impulsionar o envolvimento dos alunos por meio de atividades lúdicas, como o uso de jogos, e partir de situações vivenciadas por eles (...) (MORAIS e CASTELLAR, 2018, p. 423).

Focalizando nos apontamentos das autoras, as ações de ensino na perspectiva das metodologias ativas são empregabilizadas com a finalidade de alcançar resultados mais satisfatórios. Deste modo, os projetos educacionais que se emancipam por estratégias de ensino ativo, orientam os professores a desenvolverem as potencialidades do alunado por meio de atividades significativas, construindo pontes entre os conteúdos e o prisma social.

Assim, há diversas maneiras de se trabalhar com o um ensino ativo, seja por meio de observação, uso de outros espaços de aprendizagem, atividades lúdicas, jogos, práticas no laboratório, experimentos, debates e outros que, de forma geral, mobilizem as práticas em prol de tornar os alunos críticos, conscientes e reflexivos. Afinal, as metodologias ativas têm como pré-requisito básico a garantia de uma aprendizagem construtiva, na qual, o aluno exerce o protagonismo dos seus conhecimentos (CASTELLAR e MORAIS, 2016).

Com base na literatura subsistente e análise reflexiva do material bibliográfico (VALENTE, ALMEIDA e GERALDINI, 2017; BACICH e MORAN, 2018) apontamos a eficácia da implementação de aprendizagem ativa nos diferentes níveis do ensino (desde o ensino primário ao superior) e a partir de diferentes estratégias como: a imersão aos projetos, pela utilização do modelo de ensino da sala de aula invertida, por meio de estudos do meio, elaboração de roteiros de estudo, pela manipulação de jogos eletrônicos (gamificação), *software*, aplicativos, redes sociais, jogos artesanais, oficinas e outras linguagens alternativas como o uso de músicas/vídeos, *charges*, *cartuns*, gibis, tirinhas, quadrinhos e poesias.

Neste contexto, as linguagens alternativas, por tratar-se de meios, em sua maioria, tidos como elementos de diversão, apresentam um estopim de vantagens, viabilizando o dinamizar dos conteúdos educativos e a aproximação das questões científicas ao cotidiano dos estudantes, favorecendo por sua vez, a construção significativa do saber (CAVALCANTI, 2010; SILVA, 2010). Desse modo, o ensino apoiado em linguagens alternativas é uma forma de metodologia ativa, que proporciona, no geral, a construção de um aprendizado mais satisfatório. São ações metodológicas e recursos que tiram o aluno e professor da zona de conforto e do modismo do livro didático e das cópias sem fim, ressignificado a figura passiva do aluno e a hierarquização do professor como um único ser falante e detentor do conhecimento.

Conseqüentemente, a utilização reflexiva dos recursos como metodologia de ensino permite a melhor mediação dos conteúdos. Podendo ser inseridos em vários momentos da aula, seja para iniciar um tema, aprofundar conceitos, concluir um estudo, servir como avaliações ou até mesmo para confrontar ideias, permitindo a interdisciplinaridade com outras áreas de saber e a integração de variados recursos didáticos-pedagógicos (SILVA, 2010).

Nessas circunstâncias, as metodologias ativas evidenciam inúmeros caminhos (atividades a partir de oficinas, de jogos artesanais, mediante a utilização de vídeos, músicas e outras) para tornar o processo de ensino-aprendizagem eficaz. Com isso, apresentam um potencial extraordinário que pode ser desenvolvido de várias formas e com recursos didáticos-pedagógicos diversificados, desde os mais simples como o ensino apoiado em oficinas manuais, uso de globos terrestres, mapas, poesia, músicas, reportagens e atividades que explorem o espaço da escola e seus arredores, como também a partir dos recursos inovadores, sobretudo, apoiado nas tecnologias, nas redes digitais e na vasta disponibilidade de informações, que se tornam saber mediante a significância com realidade

Apesar de diferenciáveis, uma vez que, as metodologias ativas não se resumem ao uso das tecnologias, hodiernamente existe um paralelo entre metodologias ativas e as tecnologias, uma associação promissora e repleta de potencialidades, que podem ser utilizadas a favor da construção dos saberes geográficos. As redes digitais estão repletas de materiais que podem ser utilizados de forma educativa e para uma aprendizagem ativa. São imagens, vídeos, músicas (inclusive que foram desenvolvidas em associação com as temáticas geográficas), uma vasta disponibilidade de sites, reportagens, *blogs* educativos, sugestões de atividades, jogos (eletrônicos e artesanais), planos de aulas, slides, quiz, jogos *online*, aplicativos, plataformas e outros que podem ser ressignificados a favor da educação.

De fato, o meio digital dispõe de alternativas com proposituras mundiais, que estão gratuitamente acessíveis aos sujeitos (professores e alunos) pela ótica de acesso, interesse e procura. São aplicativos, redes sociais e mídias digitais, inclusive, que foram ressignificados a favor da educação, tais quais o *YouTube*, *WhatsApp*, *Mentimetr*, *Kahoot*, *Canva*, *Podcasts*, os *app's* do *Google* e outros conteúdos educativos a dispor da sociedade.

Além dos elementos imateriais (que têm por base a internet e o meio virtual) as tecnologias abrangem elementos materiais como: tv, computadores/ notebooks, tablets, celulares, datashow, lousa digital e outros, os quais atuam de forma integrada para o desenvolvimento de suas funções e podem, facilmente, serem utilizados como recursos didáticos e a favor da construção da aprendizagem. Sendo assim, hodiernamente, educação e tecnologia são elementos indissociáveis que se complementam para uma execução em

plenitude. Nestas dimensões, as redes das redes (a internet), as simultâneas trocas e o fácil acesso aos dados (guardados em outrora a sete chaves) se transformam em conhecimento pela ótica de interesse e devem ser incorporadas para os fins escolares, seja para o planejamento e ações do docente ou como fonte de pesquisa para o aluno.

Neste caso, a mídia digital, os aplicativos e seus derivados se caracterizam, como linguagens atrativas, principalmente, quando comparadas com a linguagem majoritária: oral e escrita. Desse modo, a escola na contemporaneidade deve estar aberta e atenta a incorporação de novas competências, tais quais, a implementação de metodologias ativas apoiadas aos meios tecnológicos. Partindo disso, o ambiente digital oferece meios para o desenvolvimento de aulas inovadoras e dinâmicas, cabe assim, aos professores serem criativos em seus planejamentos e refletirem acerca de suas práticas.

Verdadeiramente, há inúmeras possibilidades para tornar o ensino ativo, porém, estas por si, não provém milagres, tudo depende da abordagem e da interação entre professor e aluno. As práticas docentes e o desenvolvimento de suas competências é um processo de aprendizagem contínuo, que se constrói em conformidade com o meio social e suas experiências. Neste caso, a formação docente se configura como um processo gradativo, que se desenvolve à medida em que tornam suas salas de aula mais instigantes e envolventes.

Logo, para isto, as práticas de ensino devem se articular ao cotidiano dos aprendizes, de modo que, faça sentido com a sua realidade. Para isto é necessária uma formação de professores de qualidade que estimulem além de metodologias ativas a inserção significativa das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC's no âmbito escolar, uma vez que, correspondem ao conjunto de equipamentos, meios tecnológicos e engenhosidades humanas da época (materiais e imateriais) que atuam de forma integrada para a geração de dados e informações, que podem se tornar conhecimento pela lógica de interesse (KENSKI, 2003).

Partindo disso, os métodos pedagógicos não são estáticos, tampouco um esquema fidedigno (TARDIF E MOSCOSO, 2018). Assim, para que possamos construir uma educação significativa, concreta e embasada no cenário moderno é necessário a articulação reflexiva do docente, visto que, o mesmo vive situações únicas que demandam estratégias diversificadas. Afinal, as ações metodológicas não são um protótipo mágico a ser seguindo/aplicável para fiabilidade da aprendizagem, pelo contrário, para serem eficazes as atuações dos docentes e os conteúdos a serem lecionados precisam está associados ao contexto social e conhecimento prévio do envolvidos, por sua vez, majoritariamente singulares e múltiplos.

Desse modo, as atribuições do saber fazer docente envolve a construção de saberes para além dos conteúdos científicos, teorias e métodos da Geografia. Os saberes profissionais são plurais e heterogêneos, de modo que, a ação docente carrega consigo saberes que vão além da esfera profissional e formativa. O “saber-ensinar” e o “saber-fazer” são personalizados aos docentes e evidenciam, um prisma do seu subjetivo, originados a partir de diferentes situações, como os conhecimentos obtidos na vida pessoal, na vivência escolar, nas instituições religiosas, no meio pré-profissional e/ou na sociedade (TARDIF E RAYMOND, 2000).

Oriundos de múltiplas situações, fontes e tempos sociais, inclusive, de acontecimentos que antecedem a base acadêmica e profissional, os saberes docentes são condicionados de forma, abundantemente, dinâmicas e variadas. Deste modo, o saber-ensinar, o saber-fazer e o saber-ser são, impreterivelmente, concebidos em razão da própria história de vida e do processo de socialização, logo, não são inatos, tão pouco fruto das ciências modernas.

Nesta perspectiva, o profissional deve seguir pela reflexividade, repensando suas práticas e as adequando à realidade avistada, visto que, o ato de ensinar e aprender trata-se de ações individuais que objetivam a inserção do alunado no processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, a associação das temáticas e conceitos geográficos com a realidade vivenciada e a mediação didático-pedagógica vislumbram como pilares para o aprendizado, especialmente, para construção da educação geográfica, uma vez que, se refere a temáticas atuais que podem, muitas vezes, serem enxergadas na dinâmica local. Podendo, se executada de forma contextualizada, fecundar no alvo, o ensejo do protagonismo e a emancipação da sociedade, colaborando para o desenvolvimento do pensamento crítico e consciente.

Contudo, apesar das possibilidades para um ensino ativo e as inúmeras ferramentas emancipadas pelo meio científico e tecnológico, a mediação, em geral, não é desempenhada de forma construtiva, mantendo, o setor educacional cercado por especificidades, que fazem a Geografia escolar, em múltiplas ocasiões, incapazes de formar verdadeiros cidadãos, conscientes e protagonistas da sua realidade. Por conseguinte, dando fôlego a reprodução de uma educação bancária, em que o aluno é caracterizado como ser passivo, um memorizador de informações e um verdadeiro recipiente a ser enchido, enquanto o professor é o depositador, o único detentor de conhecimento (FREIRE, 2021).

Seguindo por esta idealização e embasado em ações enciclopédicas, que minimamente fazem o aluno refletir, a educação geográfica não é majoritariamente construída como se deveria, seja por motivos hierárquicos, estruturais, formativos, sociais,

políticos ou emocionais, se mantendo uma essencialidade distorcida, propicia a reprodução bancária da educação. Em contraposição, desabrocha o ensejo por práticas de ensino diversificadas que proporcionem associativas com a realidade e a compressão efetiva das temáticas e dos dilemas sociais.

Para isso, apontamos a necessidade de aguçar as potencialidades da reflexividade na formação de professores e na instrumentalização das práticas/ações de ensino. A partir disso, conhecer e discutir as metodologias ativas desde o processo formativo é uma possibilidade para o desenvolvimento de profissionais mais atuantes, uma vez que, a formação inicial representa para a vida acadêmica um pilar fundamental, aproximando o graduando a sua futura realidade profissional. Com isso, lhe fornecendo experiências pedagógicas que implicaram na identidade do futuro professor e em suas ações. Para assim, em sua futura jornada de trabalho venha articular seus saberes com a realidade vivenciada nas salas de aula.

Nesta sintonia, o exercício da docência é um elemento indissociável da *práxis* (relação dos aspectos teóricos e práticos) e indispensável para o processo formativo, uma vez que, concede aos graduandos um processo reflexivo sobre os meios e estratégias que envolvem o ensino das temáticas. Apesar disso, seja no meio escolar ou no acadêmico, são recorrentes ações e/ou situações que suscitam, mesmo que de forma indireta, a famosa fragmentação do saber e a desarticulação entre os saberes acadêmicos e a realidade escolar, configurando uma sobreposição hierárquica e a desvalorização das atribuições práticas.

Não resta dúvida que a teorização dos conceitos científicos é essencial para formação universitária e compõem um momento esplêndido de aprendizagem. Ainda assim, isolada do contexto educacional e de propostas didático-pedagógico, a abordagem tecnicista não consegue contemplar todas as demandas e necessidades do ser professor (SANTOS, 2018). A realidade das salas de aula são completamente distintas e ultrapassam o conhecimento proporcionado pela ciência (PIMENTA, 2005).

Ademais, as ações docentes colaboram para a construção social e emancipação da *práxis* humana, de modo que, o processo formativo e as práticas de ensino devem nutrir o ambiente escolar de pensamentos conscientes e propiciar aos envolvidos um desenvolvimento para além das fronteiras conceituais e teóricas (SANTOS, 2018). Desse modo, a abordagem atribuída às temáticas de ensino funciona, essencialmente, como intermediadoras que concederam a cimentação eficaz e/ou ineficaz do processo de ensino-aprendizagem.

Por isso, esperamos contribuir para as tessituras que embasam os profissionais na educação geográfica, avançando seus olhares quanto a importância das metodologias ativas

no processo de ensino aprendizagem e para a incorporação de práticas significativas. O desabrochar de estratégias efetivas são de profunda relevância no cenário escolar e contribuíram, consideravelmente, para a construção de cidadãos conscientes, interligados ao espaço geográfico e conhecedores da sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese a trajetória da Geografia escolar é marcada por ensinamentos arcaicos (ALBUQUERQUE, 2011; VLACH, 2007; PESSOA, 2007), que tendem, no geral, a desmotivar o aluno. Esse contexto é caracterizado por abordagens e metodologias insignificantes, que seguem pela memorização, são cópias do livro didático, resumos sem fim e atividades que mais parecem um jogo “do que é, o que é”. Nestas circunstâncias, temos como resultados alunos dispersos, desestimulados e distantes dos objetivos da educação e de uma consciência cidadã.

No entanto, averiguamos que o ensejo de engajar o aprendiz no processo de ensino-aprendizagem é uma propositura/desafio que é discutido desde outrora. Diante disso, elencamos o ensino apoiado em metodologias ativas como uma das possibilidades para a recriação das práticas didático-pedagógicas tradicionalistas que permeiam o cenário educacional e, concomitantemente para a transformação do ensino. Com isso, apontamos alternativas que superam a abordagem tecnicizada do ensino, centrado na oralidade e na figura passiva do aluno, rumo a um processo autorreflexivo.

Ademais, mediante a análise da literatura subsistente (DEON, 2007; CALLAI, 2009/2011; CAVALCANTI, 2010) observamos a necessidade de associar o ensino a práticas significativas, contextualizadas as temáticas e aos sujeitos envolvidos, para que assim, se venha a desenvolver de fato uma formação social, humana e cidadã, especialmente a partir dos conhecimentos geográficos.

A partir disso, destacamos as metodologias ativas como meios para a edificação de uma educação inovadora, construída mediante uma aprendizagem mais viva e significativa, sobretudo, quando engajadas aos meios tecnológicos e digitais. De certo, o ensino apoiado nessas ferramentas apresenta dimensões mundiais, viabilizando o fortalecimento do protagonismo e autonomia do aluno, visto que, possibilita a realização de pesquisas de forma rápida e fácil, promovendo a interconexão com informações espacialmente distantes, as quais podem se tornar conhecimento pela lógica de interesse.

Apesar das expressividades do ensino ativo para a construção dos saberes existem limitações e desafios, como a falta de estrutura das instituições de ensino, a dupla jornada de trabalhos dos profissionais que lhe impedem um melhor planejamento e a permanência nas

práticas tradicionalistas, a desarticulação entre os saberes acadêmicos e o escolar, deixando, muitas vezes, o recém formado perdido e desacreditado, entre outros que influenciam na implementação das metodologias ativas.

Consecutivamente, evidenciamos o potencial das metodologias ativas para a edificação da educação geográfica, mediante possibilidades criativas que vão além do modismo e proporcionam um processo de ensino aprendizagem participativo. Com isso, apontamos a eficiência do ensino ativo e a vasta diversidade, englobando desde ações simples, sem maiores gastos, à práticas inovadoras, que fazem uso das tecnologias e das redes digitais.

Assim, mediante a análise das literaturas subsistentes e a observação da disponibilidade dos conteúdos educativos nas redes digitais, destacamos sugestões e possibilidades que podem ser exploradas para o ensino ativo: como práticas a partir de oficinas manuais, da utilização do modelo de ensino da sala de aula invertida, estudos do meio, a exploração do território escolar e circunvizinhos, elaboração de roteiros de estudo, pela manipulação de jogos eletrônicos (gamificação), *software*, aplicativos, redes sociais, jogos artesanais e outras linguagens alternativas como o uso de músicas/vídeos, *charges*, *cartuns*, gibis, tirinhas, quadrinhos e poesias.

Averiguamos as potencialidades do meio tecnológico para educação e a vasta disponibilidade de conteúdos educativos (vídeos, músicas, livros, poesia, reportagens, *sites* e outros) a dispor da sociedade através das redes digitais e pela ótica de acesso. Além da multiplicidade de estratégias que podem ser empregabilizadas através das ferramentas tecnológicas como: tv, computadores/ notebooks, tablets, celulares, datashow, lousa digital e pelos aplicativos que foram ressignificados a favor da educação, como é o caso do *YouTube*, *WhatsApp*, *Mentimetr*, *Kahoot*, *Canva*, *Podcasts*, os *app's do Google* e outros.

No entanto, apesar da expressividade do ensino ativo evidenciamos algumas limitações e desafios: a dupla e longa jornada de trabalho, a enorme carga horária, o desinteresse do alunado, a falta de estrutura escolar, a indisponibilidade de recursos, a má remuneração, a falta de formação continuada entre outros fatores, que muitas vezes, lhe impedem um melhor planejamento e a permanência nas práticas tradicionalistas. Outro ponto, é a desarticulação entre os saberes acadêmicos e o escolar, que deixam o recém formado perdido e desacreditado da aprendizagem no meio escolar. Portanto, destacamos a importância do diálogo acerca das metodologias ativas desde a formação inicial do professor, visando a criação de familiaridade com estratégias de ensino relevantes.

No mais, reafirmamos a notoriedade do professor para o transcorrer do ensino, o qual deve, constantemente, repensar suas práticas a fim de lhe dar sentido, recriando suas

atuações a favor do pensamento crítico social. Sabemos que o trabalho docente é árduo, repleto de desafios e que toda transformação requer tempo, planejamento e experiências, apesar disso, acreditamos no potencial da educação e de seus profissionais na vida cidadã, e partir disso esperamos construir a almejada emancipação social. Afinal, conhecimento é poder.

AGRADECIMENTOS

O presente artigo apresenta resultados parciais da Pesquisa de Iniciação Científica intitulada “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC’S e Metodologias Ativas na Formação de Professores de Geografia na UEPB/Guarabira-PB” - UEPB/FAPESQ (cota 2022-2023). Diante disso, agradecemos a Universidade Estadual da Paraíba – UEPB e a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba - FAPESQ pelo acolhimento e financiamento desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza M. Século de prática de ensino de geografia: permanências e mudanças. In. REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; KAERCHER, Nestor André. **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre, UFRGS, 2011.

ALMEIDA, Juliana Nóbrega de. **Acesso e permanência de estudantes egressos da escola pública no ensino superior: um olhar crítico para as espacialidades na Universidade Federal de Campina Grande, Campus Sede**. 2019. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2018.

BENTO, Lenildo Goncalves. **Impactos no ensino e aprendizagem da educação geográfica durante a pandemia: uma análise focada nos estudantes e professores de Geografia, nas cidades de Sertãozinho e Guarabira**. 2022. Trabalho de conclusão de Curso (Graduação em em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2022.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol.** Univ. Cidade de São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, 2006.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia no início da escolaridade. **Encontro de Geógrafos da América Latina**, v. 12, 2009.

CALLAI, Helena Copetti. O Conhecimento Geográfico e a Formação do Professor de Geografia. **Revista Geográfica de América Central**, v. 2, n. 47 E, 2011.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; MORAIS, Jerusa Vilhena de. Mas o que são, afinal, metodologias ativas? CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; MORAIS, Jerusa Vilhena de. **Metodologias ativas: Introdução**. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2016. p. 39-51.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a Realidade Escolar Contemporânea: avanços, caminhos e alternativas. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. p. 01-16.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Ensino de Geografia: abordagem histórico-crítica. **Revista Tamoios**, v. 5, n. 2, 2009, p. 1-15.

DEON, Alana Rigo. Exigências à Formação e à docência: Discussões para Pensar a Educação Geográfica. **Signos Geográficos**, Goiânia-GO, v. 2, 2020, p. 01-17.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 77. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 35, 2007, p. 241 - 252.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Papirus editora, 2003.

LIMA, Márcia. Helena. de; VLACH, Vânia. Rúbia. Geografia escolar: relações e representações da prática social. **Caminhos de Geografia**. v.3, n. 5, 2002, p. 44-51.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Jerusa Vilhena de; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella, Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 2, 2018, p. 422-436.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. **Um olhar sobre a trajetória da geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos do ensino médio sobre a geografia atual**. Dissertação de mestrado. UFPB/CCEN. João Pessoa, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Francisco Kennedy Silva. Estágio curricular supervisionado na formação do professor de geografia: reflexões sobre o papel da prática de ensino para a produção e mobilização de saberes docentes. **Revista Ensino de Geografia**. Recife, v. 1, n. 2, mai./ago. 2018.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional**. São Paulo: Hucitec, 2008.

SILVA, Eunice Isaias da. Linguagem Alternativas no Ensino de Geografia. *In*: MORAIS, Eliane Marta Barbosa; MORAES, Loçandra Bento (org.). **Formação de Professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: NEPEG, 2010, p. 155-177.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. A Noção de “Profissional Reflexivo” na Educação: atualidade, usos e limites. **Caderno de pesquisa**. v. 48, n. 168, 2018, p. 388-411.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, 2000, p. 209-244.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, 2017, p. 455-478.

VLACH, Vânia. Papel do ensino de geografia na compreensão de problemas do mundo atual. **Scripta Nova: revista electrónica de geografía y ciencias sociales**, 2007.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Rebeka Viana Santos

Mestranda em Geografia – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

rebeka.viana@ufpe.br

orcid.org/0000-0001-8065-0131

DA VIVÊNCIA À PESQUISA: UM OLHAR PESSOAL SOBRE A RELEVÂNCIA DOS PROGRAMAS INSTITUCIONAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

Nos últimos tempos, sabe-se que um debate bastante acirrado e envolvente tem-se levantado acerca da formação docente inicial, trazendo consigo inúmeras reflexões, contribuições, categorias de análise, entre outros tópicos, explorando os limites e possibilidades deste processo. Dentro desta questão, variados agentes contribuintes são mencionados e colocados como objeto de pesquisa a fim de identificar sua finalidade e impactos nesta tão famigerada formação docente.

Partindo desse ponto, pode-se dizer que a formação docente inicial é um processo caracterizado por ser indispensável na construção identitária de qualquer docente, haja vista que nesse intenso percurso de ensino-aprendizagem, os conhecimentos e saberes vão sendo apresentados, paulatinamente destrinchados e vivenciados na complexa relação teoria-prática.

Não obstante, a partir dessa perspectiva, visando incentivar e promover uma formação de docentes de nível superior para a educação básica com qualidade, aprofundando as reflexões acerca da formação docente inicial, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (RP) surgem justamente com este intuito.

Tais programas, ambos financiados e promovidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e voltados aos discentes dos cursos de licenciaturas, possibilitam um vínculo entre a educação superior e os sistemas estaduais e municipais, além de fomentar o aperfeiçoamento docente e profissional dos sujeitos envolvidos.

Diante do que se foi introduzido, percebe-se que esses programas são de suma importância para a formação docente inicial, uma vez que articula, estimula e alinha a relação teoria-prática, estabelece uma relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES)

e as escolas públicas de educação básica, entre outros benefícios. Ao observar isso, torna-se indispensável aprofundar e destrinchar as contribuições desses programas, os quais se caracterizam como sendo um grande divisor de águas na formação docente inicial e grande facilitador para uma construção identitária crítica, reflexiva e participativa.

Para além disso, os programas podem ser vistos como instrumentos de imersão e integração das mais diversas experiências, projetos e vivências; utilizar essas concepções é um grande passo para o cenário educacional brasileiro, principalmente frente ao frágil contexto atual, portanto, pesquisar tais programas é também mobilizar-se e inquietar-se por uma educação questionadora, com justiça social e princípios democráticos.

Ainda frisando o cenário político-educacional, pôr em debate na academia programas voltados ao preparo docente e profissional e suas contribuições é de suma importância para fomentar sempre a reflexão e engajamento da universidade como um todo. Na atualidade, principalmente, percebe-se que programas do gênero estão a ser bastante atingidos e enfraquecidos, colocá-los como objeto de análise é fundamental para sua manutenção e integridade.

Observando o quão importante e fundamental é toda vivência, além de histórico adquirido durante a formação inicial, projetei essa mesma perspectiva no que se refere à relação dos programas no curso de Licenciatura em Geografia e os impactos, as contribuições que geram na construção identitária e pedagógica dos futuros professores que ali se formam. Por isso, reforço a relevância desta pesquisa ao pesquisar tal temática, posto que vislumbra esses programas governamentais voltados ao ensino superior como oportunidade de crescimento e amadurecimento na formação inicial dos futuros professores de Geografia.

A partir de tais pontos mencionados, o trabalho possui como objetivo geral identificar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica na formação inicial e construção identitária do professor de Geografia. E quanto aos específicos compreender a complexa relação teoria-prática docente atuante nos programas; apontar a importância dos programas na formação docente inicial a partir de uma perspectiva reflexiva e participativa, fundamentadas em referenciais teórico-metodológicos e apresentar as contribuições que o PIBID e o Residência Pedagógica proporcionam na formação docente inicial, assim como, na construção identitária do professor de Geografia

Com isso, pude observar como a universidade possui um papel fundamental ao abrigar tais programas e proporcionar aos sujeitos envolvidos a oportunidade de vivenciar e experimentar uma formação inicial marcada positivamente. Por isso, como já mencionado,

por ter obtido experiências, surgiu a curiosidade e inquietação em pesquisa tal objeto e entender como se dá a relação entre esses programas e suas contribuições na formação inicial e construção identitária. Sendo assim, mediante o que se foi levantado, quais são as contribuições do PIBID e Residência Pedagógica na formação inicial do professor de Geografia para a construção identitária docente?

DAS REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Sabe-se que há muito tempo a formação de professores é um objeto de estudo de destaque em diversas discussões e pesquisas seja voltadas a interesses governamentais, seja voltada à própria educação. A prova de sua difusão é a quantidade de trabalhos lançados em congressos, simpósios e eventos científicos voltados para Educação no geral, demonstrando o quão importante é esse debate.

Ao destrinchar o histórico da formação inicial de professores, vê-se que a história da educação brasileira passou por sucessivas mudanças e não se adotou um padrão que seja, nem de modo mínimo, preciso frente aos problemas escolares vigentes no país (SAVIANI, 2011). Corroborando ao autor citado sobre as alterações, BERTOTTI e RIETOW (2013, p. 13795) ressaltam que o cenário de formação docente é: “marcado por permanências neoliberais, competição, crescimento desenfreado das licenciaturas à distância, presença de novas tecnologias educacionais e a dissociabilidade entre formação específica e docente”.

No que se concerne a tal contexto, algumas conceitualizações e perspectivas que podem ser dadas ao que é formação inicial e quais os pontos que essa precisa desenvolver para ser mais efetiva serão abordados. De antemão, perante a sociedade globalizada e caracterizada por diversas transformações, Martins (2015, p. 250) salienta o seguinte:

O mundo contemporâneo, marcado por profundas mudanças que incluem a chamada “globalização”, a presença da informática revolucionando as atividades humanas, a exigência de novas competências para o mundo do trabalho, impõe a necessidade de profunda reflexão focada na formação, considerando o grau de importância social da profissão docente diante da responsabilidade que o professor tem de assumir perante as novas demandas de nossa sociedade.

No Brasil, o diálogo acerca da formação de professores ocorre de forma bastante atrasada frente a outros países, levando em consideração também processos industriais e urbanos. A princípio, a formação era tecnicista direcionada a exigências de uma sociedade tecnológica, capitalista e industrial, como explana Andrade (2021). Mediante esse cenário, a preocupação acerca da formação de professores vai se moldando e ampliando, ganhando novas reflexões e perspectiva acerca da relação teoria-prática no meio escolar, prática

docente e valorização da escola juntamente a uma preocupação com o currículo (ANDRADE, 2021).

Lançando isso, já podemos observar o quanto a formação inicial é uma categoria a qual detém um papel fundamental nesse processo da profissão docente, além da grande relevância social. E ainda parafraseando Pimenta (2002), a formação inicial dispõe do desenvolvimento dos saberes docentes: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Portanto, pode-se ver o quanto esse processo inicial de formação é fundamental para a construção identitária docente, assim como, para a facilitação da relação teoria e prática.

Adicionalmente, é necessário explanar acerca das significações do que se tem por formação inicial, uma vez que essa também servirá como um nível de permanência ou desistência na profissão docente (MARTINS, 2015). Lima (2021, p. 93) afirma que:

A formação de professores(as) é um desafio constante, pois a sociedade é dinâmica e suas mudanças e trajetórias variáveis, de acordo com o tempo e o espaço. Dessa forma, pensar a Geografia acadêmica e seu desfecho em Geografia escolar realça a indissociabilidade entre esses dois contextos e a importância destes, enquanto complemento um do outro.

A formação inicial docente perpassa por várias abordagens sejam epistemológicas, sejam referentes à profissionalização, sejam no que se refere à relação teoria e prática. Sendo essa última bastante interessante mencionar, posto que reflete diretamente nos objetos de estudo desta pesquisa. Haja vista que não se pode realizar uma formação docente com a fragmentação teoria-prática, pois resultaria num professor que não compreenderia seu papel, sua função social (LIMA, 2021) e não refletiria sobre suas ações pedagógicas. Por isso esse processo inicial abarca consigo várias implicações, uma vez que abriga uma ligação entre os saberes teóricos e as práticas, conforme diz Pimenta (2004, p.26):

Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo resignificando-os e sendo por eles resignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.

Ademais, além de refletir sobre o processo inicial formativo do professor, faz-se necessário também abordar as categorias que desenvolvem e moldam este profissional: identidade docente. Destrinchando sobre o que é a identidade, HALL, (2004, p.12) discorre que:

A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e

não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente.

Ela possui um papel fundamental e essencial para o desenvolvimento do ser professor, uma vez que é nesse momento acadêmico inicial que o futuro profissional docente “adquire o primeiro contato, a familiaridade com a atividade docente e, assim, constrói suas intenções a respeito do seu trabalho” (OBARA, BROIETTI, PASSOS, 2017, p. 982). Corroborando, Vallerius (2017, p. 18) afirma que:

É neste contexto tão diverso e dinâmico que os novos (futuros) professores são “formados”. E este processo de “formação” não se resume à graduação, à formação dita “inicial”. Somos todos produtos vivos de nossas experimentações, ações, reações e escolhas diversas e que trazemos no âmago de nossa gênese: lembranças, frustrações, posições. Todavia, acreditamos sim que, ainda que não ocupe uma posição de exclusividade neste caminho, a formação inicial do professor oferta espaços e tempos muitíssimo relevantes na construção ou no amalgamento de uma identidade profissional.

Ainda sobre a construção da identidade docente, pode-se afirmar que:

[...] a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1999, p. 19).

A construção da identidade docente baseia-se nos valores de cada indivíduo, no modo como cada um constrói as suas histórias, no modo como cada um se situa no mundo enquanto professor, nas suas representações, nos seus saberes, nas suas angústias e anseios (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p. 39).

Este processo de construção identitária docente comporta-se como espaço de desafios, embates e fomenta uma condição de reflexão-ação. “A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 2007, p.16). Esse autor coloca também a construção da identidade, enquanto um processo que compreende e se mantém por, pelo menos, três dimensões: a) pela adesão; b) pela ação; c) pela autoconsciência. E, ainda em tempo de parafrasear Nóvoa (2007), tal construção identitária docente caracteriza-se como um processo de construção social, complexo e dinâmico.

OS IMPACTOS PEDAGÓGICOS GERADOS PELO PIBID E RP

Observa-se que no Brasil há um certo distanciamento relacional na formação dos futuros docentes, posto que as instituições formadoras não possuem um contato íntimo com as escolas de educação básica. Segundo Canário (1998, p. 16), “[...] esta maneira descontextualizada de conceber a formação profissional é a principal responsável pela sua ‘ineficácia’, decorrente da ausência de um sentido estratégico para a formação”. Porém, com debates mais recorrentes e um aporte legislativo mais ativo, ações voltadas para as políticas públicas educacionais foram tomadas tais como o Residência Pedagógica (RP) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Observado que a formação inicial de professores não atende às necessidades, competências e habilidades exigidas numa sala de aula, o poder público, a partir dos anos 2000, começa a exercer uma importante função para com as políticas educacionais, alinhando uma política nacional de formação docente (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011), pauta a qual, até então, era estabelecida pelas esferas estaduais e municipais.

Nessa perspectiva também, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), órgão do MEC que anteriormente era voltado para a formação na pós-graduação e apoio à pesquisa, torna-se agora fomentadora pelo apoio à formação docente em cursos de graduação. Estabelecido em seu artigo 10:

[...] a CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior” (BRASIL, 2009).

Com isso, na estrutura de organização da CAPES, cria-se a Diretoria de Educação Básica (DEB) que terá como atividade apresentar propostas e implementações que sejam voltadas à promoção da formação docente; é neste contexto que surgem os programas institucionais PIBID e RP.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é instaurado a partir da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, pautado através de uma ação conjunta entre Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Superior (SESu), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com a proposta de engajar a formação docente nas Instituições de Ensino Superior para atuação na Educação Básica pública, possuindo como objetivos:

I - incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;

- II - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- III - promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- IV - promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- V - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior (BRASIL, 2007).

O PIBID ao integrar os cursos de formação de professores, como enuncia Stanzani (2012), em seus escritos, vem a contribuir para uma antecipação da vivência na realidade escolar, gerando uma influência direta na formação inicial. E ainda frisando estudos de Nóvoa (2009), o PIBID se desenvolve em cima de certos princípios pedagógicos:

1. Formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
2. Formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. Formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
4. Formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (apud BRASIL, 2012, p. 6).

Exposto isso e evidenciado a finalidade e objetivos desse programa, faz-se relevante buscar suas contribuições para a formação docente inicial. O PIBID ao proporcionar desde o início da graduação a aproximação do futuro professor de Geografia com a realidade escolar, comporta-se como um espaço de aprendizagem, amadurecimento e experiências que irão projetar-se não apenas na construção identitária do futuro professor de Geografia, de mesmo modo, no ofício docente no que se refere às suas práticas pedagógicas e enquanto profissional também.

Já o Programa Residência Pedagógica (RP) foi lançado em 2018 pelo Ministério da Educação (MEC), descrito no Edital 6/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Inserido na Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, esse edital objetivou a “implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.” (CAPES, 2018, p. 1) entre Instituições do Ensino Superior (IES) sejam públicas, privadas sem fins lucrativos ou privadas com fins lucrativos, apresentando cursos de Licenciatura participantes do Programa Universidade para Todos.

Uma das principais finalidades do Residência é alinhar a relação teoria e prática, além do fortalecimento do vínculo entre as instituições de ensino da educação básica e a formação profissional dos discentes oriundos dos cursos de licenciatura das IES. Dessa

maneira, a Residência Pedagógica, assim como o PIBID, é uma proposta voltada à formação inicial, a qual oportuniza aos alunos dos cursos de licenciaturas, com matrículas ativas e que tenham cursado no mínimo 50% do curso, a vivência na atividade docente, compreendendo uma duração de 440h em 18 meses consecutivos, possibilitando o aluno estar presente na realidade escolar, além de desenvolver a habilidade reflexiva no futuro professor.

O Programa RP tem como objetivos:

- I - Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II - Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III - Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
- IV - Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Edital CAPES, 06/2018).

Ao entender o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (RP) como elementos de suma contribuição para a formação docente inicial do professor de Geografia da UFPE, a pesquisa chegou ao resultado de que os futuros professores, por meio da contribuição dos programas, vieram a experienciar os saberes específicos e pedagógicos em sala de aula, a vivência com a relação teoria e prática, além da aproximação com o ambiente escolar.

CONCLUSÃO

A partir do que se foi explicitado, por meio dos levantamentos bibliográficos realizados e pesquisas pautadas nos Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica ligados à formação docente inicial do professor de Geografia, algumas contribuições puderam ser identificadas e pontuadas:

a) Incitamento à formação docente

Ao proporcionar um ambiente próximo com a vivência e realidade escolar de modo efetivo, os programas institucionais tratados nesta pesquisa possibilitam ao futuro professor de Geografia debater, vivenciar e questionar as mais diversas situações e possibilidades no cenário de formação inicial de professores. Ingressar neste universo da Educação Básica,

ainda em curso de formação, é uma grande experiência, além da oportunidade de se aprimorar como futuro professor, enfrentando desafios e buscando alternativas para uma solução que reflita a prática docente e desenvolva os conhecimentos aprendidos na academia.

b) Articulação entre o Ensino Superior e a Educação Básica

Ao aproximar a realidade acadêmica ao ambiente escolar, coloca-se em prática aquilo que Charlot (2002) afirma, explicitando que o professor/pesquisador da universidade, deve compreender as dificuldades que o professor da Educação Básica enfrenta na rotina escolar. Com a implementação desses programas, uma mudança e aproximação vem acontecendo, contribuindo para uma formação inicial que possibilita a reflexão no ambiente escolar. Isto é, com a existência deste programa vê-se que a distância entre Ensino Superior e Educação Básica está cada vez mais encurtando, abrindo espaço para novas discussões e horizontes, em que a academia, ao vivenciar o ambiente escolar, possa pensar de forma diferente como ensinar, como pensar educação, como formar professores que estejam preparados e aptos para a realidade escolar brasileira no ensino da Geografia.

c) Integração da relação teoria e prática

Segundo Pimenta (2002, p. 43), “o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria”. É extraviado deste trecho que chegamos à conclusão das contribuições quanto à relação teoria e prática que tanto o PIBID, quanto o Residência Pedagógica, projetam na formação docente inicial. Trazendo ainda à tona essa integração na relação teoria e prática que os programas vem a proporcionar, nesse contexto:

interface teoria-prática compõe-se de uma interação constante entre o saber e o fazer, entre conhecimentos acadêmicos disciplinares e o enfrentamento de problemas decorrentes da vivência de situações próprias do cotidiano escolar (SILVA; SCHNETZLER, 2008, p.2175).

Ao ingressar no Programa do Residência Pedagógica ou PIBID, a integração entre relação teoria e prática alinham de modo fluído e arrisco dizer até que de modo didático. O futuro professor de Geografia na Universidade passar por diversas disciplinas que abarcam a Ciência Geográfica desde a Climatologia à Geografia Urbana, diversos autores e correntes

do pensamento são estudados, discutidos e analisados, porém: como transpassar todo esse saber para sala de aula? Os programas auxiliam nessa construção que permeia desde o planejamento de aula até compreender o pensamento geográfico de determinados pensadores. A integração da relação teoria e prática nos programas permitem o amadurecimento e desenvolvimento destes futuros professores no ofício docente em diversos aspectos, como por exemplo, em transpassar o conhecimento científico para o conhecimento escolar, executando uma transposição didática fluída e construtiva. É fato que a relação teoria e prática é bastante complexa, entretanto um saber complementa e consolida o outro e juntos formam o ser professor.

d) Reflexão acerca da construção da identidade docente

A identidade docente comporta-se como um caminho contínuo o qual envolve a mobilização dos saberes (TARDIF, 2014) e trilham as experiências (PIMENTA; LIMA, 2004). Posto isso, ao ingressar nos presentes programas institucionais trabalha-se nesta investigação, a reflexão e construção dessa se inicia, uma vez que os residentes e pibidianos irão pensar sobre si na atmosfera escolar e suas ações pedagógicas. Inseridos neste ambiente escolar previamente, os futuros professores de Geografia, desde este momento inicial, já possuem a oportunidade de construir, projetar, refletir e moldar sua identidade, observando e vivenciando tudo que se passa na realidade escolar.

Portanto, perante esses argumentos apresentados conseguimos enxergar com nitidez a relevância e necessidade não apenas em pesquisar, mas também fomentar e promover tais programas institucionais que revolucionam e moldam a formação do ser professor. Tanto o Residência Pedagógica quanto o PIBID possuem em seu funcionamento uma a oportunidade ímpar de vivência e experiência antecipada do que é estar e viver o contexto escolar.

REFERÊNCIAS

_____. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica.** Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidenciapedagogica.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

_____. **Portaria Normativa n. 16, de 23 de dezembro de 2009.** Disponível em: . Acesso em: 12 out. 2021.

_____. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Diário Oficial da União, n. 239, seção 1, p. 39, 2007.

ANDRADE, Valdemira Pereira Canêjo de. A relação entre ensino e pesquisa no curso de licenciatura em geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). **Dissertação** (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-graduação em Geografia, Recife, 2021.

BERTOTTI, Rudimar Gomes; RIETOW, Gisele. **Uma Breve História da Formação Docente no Brasil: Da Criação das Escolas Normais as Transformações da Ditadura CivilMilitar**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

CANÁRIO, Rui. Escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, v. 6, p. 9-27, 1998.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, Formação dos professores e Globalização**. Porto Alegre. Ed. Artmed, 2005.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. p. 13-296.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LIMA, Janiara Almeida Pinheiro. Formação inicial do(a) professor(a) de geografia nas instituições públicas no Recife: desafios curriculares e da prática docente. **Dissertação** (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-graduação em Geografia, Recife, 2021

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. A formação do professor de geografia: aprendendo a ser professor. **Geosul**, Florianópolis, v. 30, n. 60, p 249-265, jul./dez., 2015.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007

OBARA, Cássia Emi; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias; PASSOS, Marinez Meneghello. Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de Química. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 979-994, 2017.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e a atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, D. Formação de Professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas, Artigo recebido em outubro de 2010; aprovado em fevereiro de 2011, **Póiesis Pedagógica** - V.9, n.1 jan/jun.2011; pp.07-19, Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 20 nov. 2021

SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P. Concepções e ações de formadores de professores de Química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v.31, n.8, p. 2174-2183, 2008

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VALLERIUS, Daniel Mallmann. A identidade profissional cidadã e o estágio supervisionado de professores de Geografia. **Tese** (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia 2017.

REFLEXÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DURANTE A PANDEMIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA, EM GUARABIRA-PB

Pedro Lucas da Silva Santos

Graduado em Licenciatura em Geografia – UEPB
Membro do Grupo de Pesquisa Saberes na Educação Geográfica (GPSEG)
pedrolucass068@gmail.com
orcid.org/0000-0002-2514-0427

Juliana Nóbrega de Almeida

Prof^a. Dra. Do Dep. de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB
Líder do Grupo de Pesquisa Saberes na Educação Geográfica (GPSEG)
julianageo2020@servidor.uepb.edu.br
orcid.org/0000-0002-6360-8748

Macilene Pereira Leite

Graduanda em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB
Membro do Grupo de Pesquisa Saberes na Educação Geográfica (GPSEG)
macillene.pereira008@gmail.com
orcid.org/0000-0001-7328-986x

INTRODUÇÃO

Quando pensamos na Educação e nos seus processos de construção para a atual sociedade, nos deparamos com mudanças educacionais que influenciam decisivamente os processos de consolidação do saber/fazer do professor, especialmente diante da realidade advinda do momento pandêmico vivido nos últimos anos de 2020 a 2022, que trouxe consigo alterações no processo de construção de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, o momento de pandemia provocado pelo novo coronavírus, fez com que toda a sociedade mudasse o seu estilo de vida, pois, com a disseminação mundial desse vírus letal, se tornou necessário, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) o distanciamento social como estratégia mais eficiente para evitar contaminação e mortes, visto não haver tratamento comprovadamente eficaz, para reduzir a sua transmissão e, conseqüentemente, termos uma diminuição do número de mortes, sendo eficaz o isolamento social (GOMES; PAIANO; COSTA, 2020).

No Estado da Paraíba as mudanças educacionais no momento pandêmico, foram consolidadas a partir do decreto do governo do Estado de nº 40.188, que proibia as aulas presenciais e solicitava a adoção de aulas remotas ou on-line, sendo está a única forma de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem.

Em virtude desse cenário, universidades e escolas para continuarem a desenvolver as suas atividades, foram orientadas a mudarem o formato de suas aulas, que passaram a ser efetivadas por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE), desenvolvido com o auxílio de meios tecnológicos, como: celulares, computadores e outros. Por meio dessas ferramentas, os professores e estudantes poderiam manter o contato com o uso de plataformas digitais, no qual as tecnologias foram aliadas para a concretização das aulas.

Dessa maneira, ficou evidente que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's) se tornaram a solução e/ou problema no desenvolvimentos dos processos de ensino e aprendizagem, tendo em vista que o acesso aos equipamentos digitais é desigual e precário para diversos estudantes, inclusive os que cursam o Ensino Superior, uma vez que muitos deles não possuíam condições estruturais, sociais e econômicas para realizarem as aulas remotas de maneira satisfatória.

Importante destacar que a utilização das TIDICS nas instituições de ensino ainda é um entrave em contexto nacional, problemas de infraestrutura e na formação docente são variáveis importantes que interferem na incorporação das tecnologias (BRAGA, CAMARGO E DAROS, 2018). Além disso, muitos estudantes e até professores não possuíam habilidades para o uso desses instrumentos, precisando reaprender a realizar o seu fazer docente.

Com efeito, buscamos refletir que dentre as múltiplas manifestações pedagógicas, didáticas e estruturais que são integrantes para a formação de professores, a construção dos saberes para o exercício da profissão nos é apontada por Tardif (2005) como crucial para consolidar os múltiplos fazeres docentes. A formação inicial de professores requer dedicação, pesquisa, dentre outras competências, além disto, à docência exige dos profissionais uma consciência de sempre refletir sobre as suas práticas, problematizando-as numa ruptura com o tradicionalismo, especialmente no momento pandêmico, no qual a educação foi afetada necessitando ser realizada de maneira remota, devido a transmissão do COVID-19.

Nessa direção, a presente pesquisa se debruça a investigar no âmbito da Universidade Estadual da Paraíba UEPB/CH, em Guarabira-PB, as ações que mobilizaram o saber/fazer inerentes à profissão do professor de Geografia, durante a pandemia, entre os anos de 2020 até março de 2022. Tendo em vista que a formação inicial de professores é um momento central para a consolidação da profissão, pois influenciará as escolhas, posturas didáticas/pedagógicas e a sistematização da prática dos profissionais durante esse momento crucial para a profissionalização docente.

No que diz respeito a interface da metodologia, utilizamos o método qualitativo. Segundo Minayo (1994) a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, enfoca um

nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Dessa forma, buscou-se apresentar um diálogo sobre as mudanças na formação docente advindas do período pandêmico, assim como, a relação entre tecnologia e educação, tão presente no período de Ensino Remoto Emergencial.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A PANDEMIA: DESAFIOS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

No início do ano de 2020, fomos surpreendidos com todas as informações sobre uma pandemia de um vírus desconhecido e altamente transmissível. Com ocorrências ao redor do mundo sendo relatadas desde o mês de janeiro de 2020, os casos vieram a serem confirmados no Brasil pelo Ministério da Saúde pela primeira vez no dia 26 de fevereiro de 2020, no estado de São Paulo.

Em função da inexistência de medidas preventivas ou terapêuticas específicas para a Covid-19, e sua rápida taxa de transmissão e contaminação, foram adotadas intervenções, as quais incluem lavar as mãos, uso de máscaras e restrição social como a proibição do funcionamento de escolas e universidades (MALTA, 2020, p.2).

A universidade em sua essência, sempre foi um ambiente de convivência de pessoas, estudantes, professores, funcionários, técnicos, todos presentes para o funcionamento da instituição. As salas menores superlotadas de estudantes e o transporte para locomoção que transitavam um quantitativo alto de pessoas, eram algumas das realidades encontradas no cotidiano que envolvia a educação. Diante desse fato, para conter o avanço do vírus, o ERE foi necessário para a continuidade de suas atividades, e a sala presencial, passou a ser virtual.

Dessa forma, foi necessário se adaptar a estudar em casa, na frente da tela fria de um computador ou celular, sem o contato, calor humano de colegas e professores. Santos (2021, p. 288) destaca que falar de um ensino remoto no Brasil gerou bastante controvérsia. Pois, parte dos discentes não possuem os recursos necessários para o acompanhamento de aulas online e o corpo docente não se preparou para o uso de espaços virtuais, equipamentos e plataformas para ministrar suas aulas.

A saber, embora a universidade já apresentasse um debate sobre o uso das tecnologias na educação e sua importância como recurso didático. A realização de atividades remotas e principalmente o ERE na universidade, propôs um desafio maior para os envolvidos, atividades 100% de maneira *on-line*, sites, programas, toda essa gama de

novidades tecnológicas causou uma dificuldade inicial para adaptação e domínio desses recursos.

Com isso, o trabalho ganhou espaço no ambiente familiar, tendo em vista que, todo o trabalho antes realizado nas instituições, tivera de ser realocado para suas casas, dividindo espaço com atividades domésticas, comprometimento com a família, entre outras práticas, o que causou uma dificuldade ainda maior no gerenciamento de rotinas daquelas que fizeram parte desse processo, a frase “levar trabalho para casa” fazia ainda mais sentido neste momento da educação.

Dessa forma, ao refletir as problemáticas impostas pela pandemia COVID-19 em diversas atividades, principalmente na educação, no que se refere ao trabalho docente e a formação de professores de Geografia no campus III - Guarabira-PB. É de grande relevância pensar, pesquisar e estudar o contexto pelo qual, o ensino houve grandes transformações, em termos de se pensar uma opção viável para a realização das aulas remotas.

Assim sendo, o momento pandêmico aqui exposto e as mudanças acarretadas em sua virtude se mostraram fortemente presentes nos cursos de formação de professores, aqui destacamos as vivências e como se deu esse processo no curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba.

OS DESAFIOS EDUCACIONAIS PARA OS ESTUDANTES EM FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

A Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) Campus III - Centro de Humanidades, está localizada no município de Guarabira, Região Geográfica Intermediária de João Pessoa e na Região Geográfica Imediata de Guarabira. No campus III é ofertado uma totalidade de 6 cursos de graduação, dentre eles, o de Licenciatura Plena em Geografia. Além dos estudantes do município, o ambiente universitário apresenta um alto número de estudantes e professores de outros municípios, se tornando um espaço de uma vasta diversidade em seu corpo discente e docente.

Nesse caso, para entendermos a realidade do ERE que esteve presente nas universidades, sobretudo, no objeto de estudo, precisamos compreender a realidade vivida pelos estudantes e docentes da instituição. O cotidiano desse público antes do ERE era bem definido, desde a necessidade de viajar diariamente, já que muitos estudantes residem em outros municípios, até o dia a dia no campus universitário, em muitos casos, em turnos seguidos. Mas, com a chegada da pandemia e a adoção do isolamento social sendo essencial, para conter o contágio da Covid-19, a educação teve bruscas alterações em seu

funcionamento, assim, fazendo com que o ensino antes estabelecido, passasse a ter mudanças em seu cotidiano, inclusive, durante as aulas.

Desse modo, suas rotinas foram fortemente impactadas pela pandemia e assim, surgiam as dúvidas dos professores de quando poderiam retomar o trabalho docente na formação do futuro profissional junto aos discentes diante desse momento de isolamento social. E os estudantes, como continuar motivado, e pensar no seu futuro profissional durante a pandemia?

As aulas remotas na UEPB foram realizadas durante 4 períodos dentro do curso de licenciatura em Geografia, sendo eles 2020.1, 2020.2, 2021.1 e 2021.2, que ocorreram ao longo de dois anos de graduação, as aulas foram realizadas diariamente de maneira remota pelo *Google Meet* e com a duração de 2h aula. A fim, de que os estudantes pudessem dar prosseguimento aos seus estudos e acompanhar as aulas de suas próprias residências por meio de um equipamento com acesso à *internet*.

Os professores que foram surpreendidos com o surgimento das aulas remotas, tiveram que se readaptar aos processos de ensino e aprendizagem de maneira virtual, na forma de ministrar e planejar suas aulas por meio dos equipamentos tecnológicos. Nesse sentido, os estudantes universitários também não estavam preparados para lidar com os meios tecnológicos para estudar, nem tampouco as plataformas digitais, as quais eram ainda pouco conhecidas. Assim, os docentes tiveram que buscar novas estratégias na forma de ensinar, pois, apesar de trabalhar com os equipamentos tecnológicos, era necessário haver também, capacitação no uso de novos recursos metodológicos no processo de ensino aprendizagem nas aulas online.

Dessa maneira, muitos empecilhos se fizeram constante com o ensino remoto nas aulas da universidade, dentre eles, o fato de sobreviver, dar seguimento aos estudos e permanecer motivados com tantas notícias desagradáveis, a exemplo do número crescente de vítimas chegando a óbito, sobretudo familiares dos discentes que partiram devido a COVID-19, afetando seriamente a saúde psicológica e conseqüentemente seu foco e atenção aos estudos.

Portanto, apesar das emoções adversas e sentimentos postos com a chegada da pandemia, a educação é imprescindível que permaneça nas escolas e universidades. Sendo possível através das tecnologias, por meio, das práticas pedagógicas integradas as TDIC's que puderam auxiliar no processo de ensino aprendizagem. Schuartz e Sarmiento (2020, p.429) apontam que “as TDIC's, permitem, hoje, um diálogo entre educação e tecnologias, assim, para que através destes recursos, se torne possível construir uma aprendizagem em ambiente virtual”.

Moran (2015) ressalta que o professor é mais importante do que nunca nesse exercício do fornecimento da internet em sua inclusão na Educação, por isso ele precisa se aperfeiçoar nessa tecnologia para se inserir na sala de aula e no percurso da rotina. Assim sendo, observa-se a importância que tem o profissional docente no ensino remoto emergencial, estar incessantemente buscando, pesquisando sempre se atualizar, propondo metodologias ativas e recursos tecnológicos para interagirem e estarem dispostos a aprenderem, a sanar suas dúvidas.

Além da possibilidade de conhecer e utilizar metodologias e recursos antes pouco utilizados no ensino, o período de ERE forneceu experiências, vivências e materiais que continuam sendo importantes para o retorno presencial as aulas na universidade.

Dante disso, ao refletirmos sobre legado deixado pelas aulas remotas durante o período pandêmico, nos deparamos com uma gama de novas possibilidades para a construção de um aprendizado nos cursos de licenciatura. A verdade é que não saímos do ERE sendo os mesmos de antes, hoje, temos conhecimento da possibilidade de ter um aprendizado de diversas formas e ambientes. Com o advento das tecnologias, muitas atividades se revolucionaram e na medida que se evolui, também se faz necessário que os profissionais se capacitem para estar aptos a trabalhar de forma correta com as ferramentas, a fim de usá-las como novas metodologias aplicadas na busca de um aprendizado significativo.

CONDIÇÕES DE INFRAESTRUTURA E ACESSO A TECNOLOGIA DOS ESTUDANTES DURANTE AS AULAS REMOTAS

De maneira geral, durante a realização das aulas remotas, os estudantes enfrentaram diversas situações para que fosse possível a sua participação com frequência durante os encontros, essas situações vão de falta de infraestrutura para o acesso as aulas até o ambiente residencial adverso e desconhecimento da forma de uso dos meios tecnológicos utilizados.

Porém, é preciso lembrar que os usuários contam com realidades diversas, famílias e estudantes que apresentam dificuldades na utilização de plataformas online de ensino, seja por falta de conhecimentos ou o acesso à internet, professores que necessitam de formação técnica para orientar os processos pedagógicos de aprendizagem em ambientes virtuais, por meio de vídeo aulas, transmissões ao vivo, entre outros mecanismos de ensino (PIMENTA et al., 2020, p.10).

Com os estudantes da UEPB não foi diferente, os estudantes conviveram de forma constante com as dificuldades em diversos âmbitos, que junto ao complicado momento pandêmico, afetaram diretamente seu ânimo e desempenho acadêmico. Diante disso, se faz

importe refletir a cerca de como o ERE foi vivido pelos estudantes da UEPB nos dois anos de sua realização, além das condições de acesso e infraestrutura vivenciadas por cada um deles.

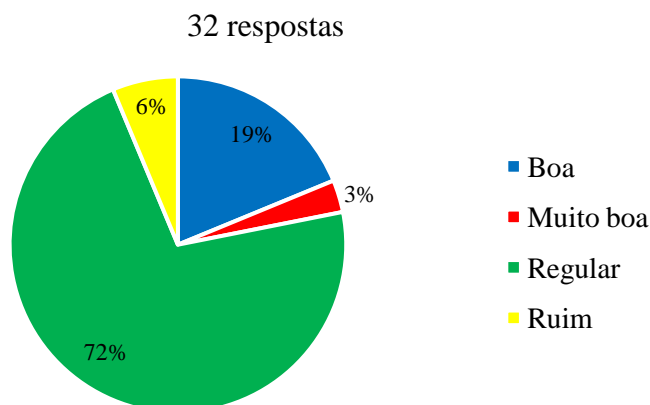
O levantamento de campo desta pesquisa foi realizado através de um formulário online distribuído e respondido por estudantes do Campus III da UEPB, campus Guarabira que vivenciaram a experiência das aulas remotas realizadas pela instituição, a fim de encontrar respostas de como cada estudante vivenciou esse período e as dificuldades encontradas pelo mesmo para sua participação. O formulário da pesquisa ficou aberto entre os dias 23 de maio e 23 de junho de 2022, estando disponível para acesso através de grupos de troca de mensagens das turmas universitárias e grupos de pesquisa e estudos que havia a presença de estudantes do ERE da UEPB.

Na construção do formulário de campo, buscamos entender de que forma as aulas remotas foram vivenciadas pelos estudantes da UEPB, buscando compreender as particularidades enfrentadas individualmente pelos discentes no processo de sua formação docente. O número total de estudantes que responderam o formulário foi de 32 estudantes, estando eles divididos entre diversas turmas, sendo 39% dos entrevistados cursando o 9º período, 17% o 7º período, 13% para o 6º período e 5º período, 9% informaram que estão no 4º período e 9% de discentes que concluíram a graduação de forma remota.

Assim, foi perguntado aos estudantes na opinião deles como foi viver a experiência das aulas remotas do ensino remoto emergencial, assim como cada um considera a eficiência do mesmo durante a sua formação docente.

Podemos observar diante das respostas dos estudantes, que cada estudante enxerga e viveu as aulas remotas de maneira particular, com a maioria informando que foi uma experiência regular diante das possibilidades 72% e com estudantes que acharam uma experiência boa 19%, ruim 6% e muito boa 3% aparecendo em menor percentual nas respostas dos discentes (Gráfico 1).

Gráfico 1: Você foi estudante do ERE da UEPB? Se sim, como foi sua experiência?



Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

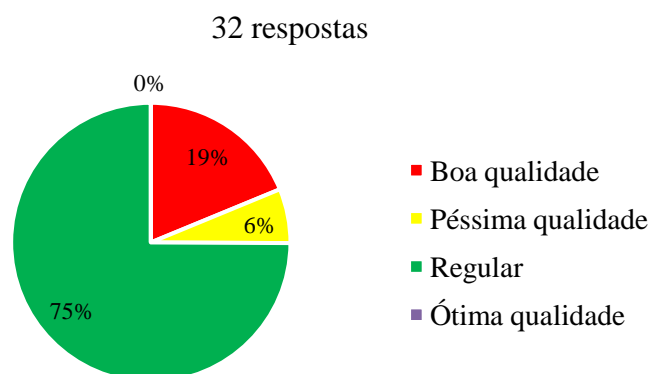
Dessa maneira entende-se como mesmo nas aulas remotas, podemos enxergar cada turma com suas diferenças de estudante para estudante e como isso é parte importante de se entender a sala de aula. Nenhum desempenho será igual, pois nenhuma realidade é igual e os pontos de partida de cada discente são diferentes e isso vai influenciar na forma que o estudante desempenha durante a aula, no seu aprendizado diante dos conteúdos, também em como esses estudantes veem o ensino remoto realizado.

É necessário refletir que anteriormente a chegada da pandemia e com isso, do ensino remoto como forma emergencial de se adaptar a necessidade de isolamento social, o uso de recursos tecnológicos não era assíduo, esse uso acontecia de forma fragmentada, muitas vezes a depender do professor, que por sua vez nem sempre tinha o domínio suficiente dessas possibilidades de recursos. O professor passou a enfrentar um grande desafio. Integrar tecnologia no ensino superior, sobretudo na formação inicial de professores, desafia-os a encontrar modos de ensinar com tecnologia, que o levem a refletir sobre os limites e as possibilidades desse uso na escola básica (LOPES; FURKOTTER, 2016).

Com isso, as aulas remotas se deram em meio a um ambiente de inúmeras dúvidas quando o assunto era tecnologia, por parte dos docentes e dos discentes. Nessa perspectiva, foi inserida no formulário de campo desta pesquisa perguntas que tinham em seu teor, entender como era o acesso e manuseio dos estudantes por parte dos discentes do ensino remoto emergencial.

Os discentes relataram a qualidade de sua internet no período de aulas remotas, com 75% deles afirmando que sua internet era regular, 19% que era de boa qualidade, 6% que era uma internet de péssima qualidade e nenhum dos discentes afirmou que sua internet era de ótima qualidade.

Gráfico 2: A internet de sua residência supria as necessidades para participar das aulas no Ensino Remoto Emergencial?



Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Corroborando com esses resultados, o estudo de Moura e Carvalho (2020) realizado sobre o planejamento das aulas de Geografia remotas na Universidade Federal de Pernambuco UFPE, durante a pandemia da Covid-19, dessa forma, a pesquisa identificou que alguns estudantes, tiveram no início a dificuldade de associar a aprendizagem as redes sociais, pois a forma passiva de utilização era a mais comum entre eles. Buscar estratégias de ensino e aprendizagem dentro dessas ferramentas como foi o caso da criação do grupo no *WhatsApp*, possibilitaram a construção de um olhar ativo sobre essas ferramentas de comunicação, ensino e aprendizagem.

Conforme foi apontado pelos discentes quando questionados sobre a qualidade da sua internet, é possível observar através dos dados obtidos, que a nenhum dos estudantes possuíam uma internet de ótima qualidade, em contrapartida, a ampla maioria diz que sua internet é apenas regular para o que era exigido nas aulas remotas. Através das respostas dos estudantes a determinada pergunta, podemos observar que o problema em decorrência da internet foi constante para os discentes, podendo assim ocorrer quedas durante as reuniões, o que causaria perda de aulas e conteúdos por parte dos estudantes.

Dessa forma, é importante salientar que em muitos casos, esse foi um problema recorrente com os discentes em formação do curso de Geografia, isto é, durante os dois anos de ERE, a pouca qualidade da internet também foi um fator crucial para a construção da aprendizagem daquele estudante. É necessário entender que situações como estas foram determinantes durante as aulas remotas, situações essas que eram pouco recorrentes de acontecer no ensino presencial antes já bem estabelecido.

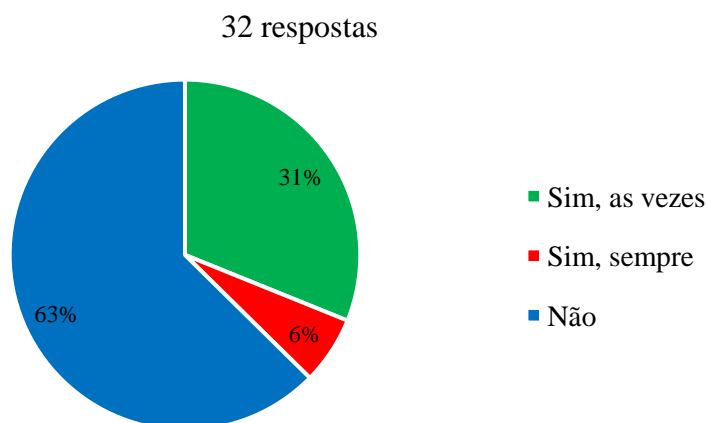
Quando falamos em realidades diferentes, também é compreendido todas as dificuldades existentes no acesso e no manuseio dos recursos tecnológicos, que para a realização das aulas remotas é essencial, pelo fato das aulas acontecerem por meio de aplicativos e com acesso à internet.

A falta de recursos adequados e acesso à internet é um dos fatores que está sendo bastante observado no cenário que estamos inseridos, pois de certa forma impede que alguns discentes consigam participar dessas aulas e isso acaba comprometendo o processo de aprendizagem desses educandos (COSTA, 2020, p4).

Com a adoção do ERE foi necessário ter um equipamento em mãos para poder participar diariamente. Nessa situação, muitas pessoas não tinham em seus domínios meios unicamente seus para participar das aulas, meios esse que são celulares, *tablets* e computadores. Desse modo, essa também foi mais uma problemática a ser enfrentada e superada pelos estudantes.

No questionamento abaixo, foi perguntado sobre o uso de seus aparelhos durante as aulas remotas, se foi compartilhado ou não, já que esta foi uma situação que ocorreu em muitas residências. Com isso, 63% dos estudantes relataram em suas respostas que não compartilhavam seu aparelho, 31% que as vezes compartilhavam e 6% que sempre compartilhavam, os dois últimos somando juntos, 37% do total das respostas.

Gráfico 3: Você compartilhava o seu aparelho durante as aulas remotas com outras pessoas de sua residência?



Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Dessa forma, podemos observar nos dados, um quantitativo maior de estudantes que não dividiam seus aparelhos e por outro lado, um quantitativo significativo de discentes que dividiam as vezes e sempre, evidenciando a presença desse fenômeno também nos estudantes universitários. É importante sempre levar em consideração a realidade dos estudantes, sejam elas também financeiras, que estão presentes tanto na falta de recursos

para a compra dos aparelhos, quanto psicologicamente como mais um fator que atrapalha seu desenvolvimento nos conteúdos.

Durante nossas reflexões, pudemos discutir sobre as mudanças abruptas advindas de uma pandemia mundial, como ela desencadeou uma série de mudanças, inclusive educacionais, mudanças essas que nos trouxe o ERE para a sala de aula nas aulas de Geografia. É necessário também refletirmos de que forma a educação se encontra no retorno as aulas presenciais, que mudanças os anos de ERE trouxe para a Educação em geral, em específico aqui, para a Educação Superior e para a formação do professor de Geografia nas Universidades, assim como que contribuições podemos levar daqui em diante, a fim de uma educação que continue em constante crescimento e aperfeiçoamento.

A sala de aula online nos trouxe dificuldades, desafios e coisas boas que nos faz enxergar nossas possibilidades já existentes e ainda pouco utilizadas. Segundo Cordeiro (2020), o avanço tecnológico possibilitou com que os professores pudessem se adaptar ao novo conceito de ensino, atendendo assim os estudantes, por meio da utilização de ferramentas que se promove o conhecimento. Com base nisso, buscamos através das respostas dos discentes a pesquisa de campo realizada, entender com suas palavras importantes momentos vividos neste período e as contribuições deixadas pelo mesmo para cada um dos discentes e futuros professores de Geografia.

A segunda parte do questionário estava inclusa no formulário enviado para os discentes do campus, dessa forma as respostas foram obtidas de forma online através deste formulário. De início foi questionado sobre o uso das tecnologias e de que forma as tecnologias irão fazer parte da sua rotina enquanto futuro professor (a) a partir do momento pós-pandemia, eles responderam:

Estudante A: Vou utilizar para melhorar minhas aulas e deixar elas mais dinâmicas. Pretendo utilizar para passar vídeos, fazer dinâmicas com os estudantes, criar mapas conceituais etc.

Estudante B: Irei utilizar de forma razoável, mostrando a necessidade dos estudantes que podemos utilizar a Internet e aprender mais!

Estudante C: A partir do momento que houver a necessidade dos estudantes. E observar sempre a realidade deles que é de fundamental importância.

Conforme, Lima (2018), é viável também relembrar a definição da educação que consolida naquela que extrai o despertar dos estudantes e a disposição de inovar. Como apontado pelos discentes, podemos notar como os estudantes através da experiência com o Ensino Remoto, refletem sobre a necessidade real de saber utilizar as tecnologias como um recurso didático nas aulas de Geografia e a capacidade de ser um professor inovador e criativo

Dessa forma, com base na reflexão sobre o ser professor, foi perguntado como os estudantes veem a profissão de professor, após as vivências do Ensino Remoto Emergencial, a fim de compreender como eles puderam refletir os desafios e as funções do docente, assim como a capacidade de lidar com as situações que a sala de aula seja remota ou presencial, nos apresentam, para esse questionamento eles responderam:

Estudante A: Vejo como uma das mais desafiadora do que nunca, assim como nós estudantes, os professores também tiveram que se adaptar à realidade remota.

Estudante B: Vejo como resistência. Foram anos muito difíceis e refletir de desafios. Seja em questão psicológica como emocional e até profissional. De uma hora para outra tivemos que nos adaptar a muitas mudanças e persistir para seguir em frente.

Estudante C: Vejo como símbolo de resistência e de adaptação as dificuldades.

Analisando as respostas obtidas com o formulário é capaz de compreender como os discentes em formação puderam refletir e analisar a rotina profissional para qual eles estão se formando e estudando para atuar. Os professores têm que se assumir como produtores da “sua” profissão Nóvoa (p.17, 1992). Compreender as particularidades da profissão docente faz parte do cotidiano do professor em formação e o período pandêmico e posteriormente de aulas remotas auxiliou para que os estudantes pudessem enxergar a profissão de um professor com todas as suas características, essas que serão vividas em sala também por eles e é sempre necessário que haja uma boa formação para que seja possível também haver um profissional capacitado.

O ERE através das aulas remotas nos apresentou nuances que desde a formação inicial colaboram com a construção de que professor seremos, desde o rompimento de uma rotina até o aprendizado a se adaptar a uma nova rotina de forma online, dessa forma se faz importante destacar também as contribuições deixadas por esse momento.

Dessa forma foi formulada uma pergunta para os discentes sobre qual a principal contribuição deixada pelas aulas remotas durante o período de Ensino Remoto Emergencial, eles responderam:

Estudante A: O momento de estar no meio social com o professor, ali em tempo real tirando as dúvidas e discutindo conteúdos, troca de ideias para construção do conhecimento.

Estudante B: Que existem muitos limites e adversidades, bem como o descaso com a educação. Porém, também existem novas possibilidades de se enxergar o processo de ensino aprendizagem e todas as implicações que isso significa na vida de cada cidadão.

Estudante C: As formas de apresentação, as formas de fazer as provas e realizar as atividades práticas.

Todo processo de vivência traz aprendizados e contribuições para o profissional que somos e seremos, na rotina do professor, essa é uma realidade constante, estamos sempre aprendendo e evoluindo com diversas situações, muitas delas inesperadas e até repentinas.

É importante refletir que legado o período de EREdeixa para a educação em geral, para os professores em formação e para o ensino de Geografia como um todo. O legado deixado por este período se estenderá por muitos anos na educação, seja nas possibilidades de ensino, na forma de ver os próximos, na maneira que enxergamos o professor e a educação como um todo.

Hoje valorizamos a volta as aulas presenciais nas Universidades e escolas e se faz necessário também valorizar o que foi aprendido nos últimos dois anos desde março de 2020, a rotina que se segue daqui para frente não parte do mesmo ponto e 2020 no mundo Pré-pandemia, o pós traz evolução e é essa evolução que buscamos no dia a dia da educação e no ensino de Geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa deixa registrada algumas das características educacionais e singularidades do momento pandêmico vivido a partir dos primeiros meses de 2020, até junho de 2022, inerente aos estudantes do curso de Geografia da UEPB/CH. Nesse momento a sociedade se viu mergulhada diante da pandemia da COVID-19. Essa circunstância particular despertou a curiosidade em pesquisar, quais desafios e reflexões podemos tecer sobre esse momento junto aos processos educacionais, em especial na formação docente em Geografia.

Os processos educacionais para a formação de professores de Geografia durante as aulas no EREna Universidade Estadual da Paraíba, no Centro de Humanidades, Campus III - Guarabira, no curso de licenciatura em Geografia, foi primeiramente marcada por grandes dificuldades. Diante disso, foi possível identificar e refletir sobre os principais desafios vivenciados pelos discentes do curso desde os primeiros meses pandemia e conseqüentemente a partir do início das aulas remotas, bem como conseqüentemente o retorno das aulas presenciais em 2022.

Através dos resultados obtidos com a pesquisa realizada com os discentes da UEPB do curso de Geografia, pudemos compreender de forma mais ampla elementos e singularidades existentes durante as aulas remotas que estiveram presentes no seu cotidiano. Dentre os quais podemos citar a saúde mental dos estudantes diante do momento pandêmico e da interrupção de uma rotina antes pré-estabelecida, onde através dessas alterações a residência passou a abrigar as responsabilidades educacionais com as aulas, o convívio familiar e o eminente risco que a pandemia da COVID-19 trazia para a população.

As aulas remotas foram o único meio viável para a continuidade das aulas, dessa maneira o uso da tecnologia ganhou mais espaço na vida, na sociedade e na educação. É

notório que o momento pandêmico junto ao ERE acelerou o processo de introdução dos recursos tecnológicos na educação, a tecnologia se tornou o meio possível para que as aulas tivessem continuidade. Com isso, destacamos também as dificuldades existentes no acesso aos recursos tecnológicos necessários para a participação nos encontros realizados remotamente.

As desigualdades socioeconômicas se tornaram ainda mais evidentes, dessa vez encontradas fora da sala de aula, nas residências dos estudantes, pois nem todos tinham acesso de qualidade aos recursos para estudarem, garantindo uma boa participação nas aulas remotas. Em muitos casos a qualidade da rede de internet era um entrave, por motivos de queda repentina e frequente e qualidade insuficiente que possibilitasse a participação dos discentes nas reuniões online e em outros casos o não acesso a equipamentos necessários ou equipamentos que não eram capazes de garantir a realização as aulas remotas e das atividades online o que também se mostrou uma dificuldade presente.

Dessa maneira, refletimos que o uso das tecnologias na educação, foram de grande importância para a continuidade das aulas no ambiente virtual. Assim, segundo os resultados da pesquisa, os futuros professores que estão em formação inicial em Geografia, levarão consigo lacunas em relação ao contato e a troca social (do formato presencial), porém conseguimos em meio esse desafio, imprimir impactos positivos na educação, pois professores e estudantes, se comprometeram em aprender e adaptar a sua rotina a algo novo com o Ensino Remoto Emergencial.

Precisamos ressaltar que, as adaptações a toda a gama de novidades advindas com as aulas remotas, mostraram fragilidades em relação a formação para o uso das TDIC's, tendo em vista que muito se fala em tais dificuldades vivenciadas por estudantes e professores do Ensino Básico, mas nem todos estudantes universitários e também alguns professores tinham domínio para o uso dessas ferramentas, que a priori não são novas, porém em muitos casos eram secundárias para alguns práticas de ensino, ou seja, eram usadas, porém para alguns professores e estudantes as tecnologias eram um suporte de auxílio para o fazer docente, mas com a pandemia as tecnologias foram mais do que auxílio, foram o elo, o caminho de interação, conexão e construção dos processos educativos.

Entretanto, é possível afirmamos que muitos de nós não estávamos prontos ou preparados para uma mudança tão brusca diante da nossa prática cotidiana de ensino e aprendizagem, bem como não estávamos preparados para utilizar e conhecer de maneira tão rápida toda a diversidade de possibilidades que a tecnologia pode proporcionar para o ensino/a pesquisa/o cotidiano das aulas.

Dessa forma, é necessário construirmos algumas reflexões, partindo não só das vivências da educação durante a pandemia, mas da contribuição da ciência geográfica e da educação geográfica, bem como do seu legado. Todo processo de mudança gera inquietações, pudemos conhecer novos recursos, novas metodologias e formas de construção de um aprendizado mesmo de maneira virtual. As práticas realizadas de maneira remota contribuíram para a construção de docentes e discentes que procuraram diante das transformações, adaptar as formas de realizar as atividades, construindo um aprendizado dinâmico e inovador com o apoio dos recursos tecnológicos educacionais disponíveis, que auxiliaram não apenas na construção das aulas, mas como também na compreensão por parte dos discentes.

Com o tempo professores e estudantes poderão compreender a tecnologia como um recurso de grande importância para a educação, ou seja, a tecnologia não era a “inimiga” que alguns indivíduos pensam, a tecnologia foi nosso ponto de convergência, de partida para chegarmos no alvo maior, a educação como formação humana, cidadã e emancipada dos futuros professores de Geografia.

Como visto através das respostas dos discentes a pesquisa realizada, cada estudante teve a oportunidade de compreender as aulas remotas como forma de aprendizado para o retorno as aulas presenciais, assim como as aulas remotas puderam revolucionar não só a educação durante os anos de pandemia, como também na educação para o futuro, que através dos professores em formação que vivenciaram esse momento, poderão ser em sala de aula, docentes capazes de compreender a realidade individual dos estudantes, assim como usufruir de atividades e recursos disponíveis que se fizeram importantes no ERE.

Portando, podemos diante das temáticas abordadas, refletir que as mudanças advindas dos processos educacionais durante a pandemia trouxeram consigo desafios e aprendizados na formação do profissional docente. Diante das vivências adquiridas durante as aulas, se faz importante destacar sobre as possibilidades, essas que não podem ser esquecidas, os aprendizados que são frutos das aulas remotas tão pouco poderão ser ignorados, do ERE é necessário lembrar cada passo dado, de cada possibilidade, cada desafio e solução, para que assim cada professor em formação se torne o professor que individualmente cada um busca, mas também conseguir o que em conjunto todos os docentes almejam, construir aprendizado em cada um de seus futuros estudantes. Agradecemos a Universidade Estadual da Paraíba pelo apoio e financiamento desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BRAGA, R. Apresentação. In: FAUSTO, C.; DAROS, T. A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. **Penso**, Porto Alegre: 2018.
- CORDEIRO, L. LOPES, R.. Uma experiência de educação híbrida no interior da Amazônia: entre práticas, aprendizagens e contradições. **Revista Práxis**, v. 2, p. 138-161, 2020.
- COSTA, H. T. S et al. **O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação do ensino remoto**. CONEDU - VII Congresso Nacional de Educação, Maceió-AL. 2020.
- GOMES J, P. G.; PAIANO, R.; COSTA, A. S. Isolamento social: consequências físicas e mentais da inatividade física em crianças e adolescentes. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**.
- LIMA, A. E. F.; SILVA, D. R.; ARAÚJO, E. F. Metodologias ativas em geografia: experiências docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). **Geosaberes**, Fortaleza, 2018.
- LOPES, R. P.; FURKOTTER, M.. Formação inicial de professores em Tempos de TDIC: uma questão em aberto. **Educ. ver.**, Belo Horizonte, 2016.
- MALTA, A pandemia da Covid-19 e as mudanças no estilo de vida dos brasileiros adultos: um estudo transversal, 2020. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, 2020.
- MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MOURA, C. L. T.; CARVALHO, J. I. F.. **Do presencial ao remoto: replanejando as ações da área de geografia no ensino do Pré-acadêmico portal-UFPE**, CONEDU, 2020.
- MORAN, J. artigo_ Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. II, 2015.
- NÓVOA, A. coord. – Os professores e a sua formação. Universidade de Lisboa: **Dom Quixote**, 1992.
- PIMENTA, J. S; BRENHA, A. P. S; DANTAS, B. R, BESSA, C. S; Educação em tempos de pandemia: desafios, reflexões aprendizados e perspectivas. Educitec- **Revista de Estudos e Pesquisa sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, 2020.
- SANTOS, F. K. S. ERE(ERE) em Geografia na Educação Superior. **Caminhos De Geografia**, 2021
- SCHUARTZ, A. S; SARMENTO, H. B.M. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino. **Revista Katálysis**, v. 23, p. 429-438, 2020.
- TARDIF, M. O trabalho docente: balho docente elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. **Petrópolis: Vozes**, 2005.

GEOGRAFIA DA INCLUSÃO: A EXTENSÃO COMO ELEMENTO ARTICULADOR DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Juliana Nóbrega de Almeida

Prof^a. Dra. do Dep. de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba / Campus III
Líder do Grupo de Pesquisa Saberes da Educação Geográfica- GPSEG/UEPB
julianageo2020@servidor.uepb.br
orcid.org/ 0000-0002-6360-8748

Ramon Santos Souza

Prof. Ms. do Dep. de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba / Campus III
Professor do Grupo de Pesquisa Saberes da Educação Geográfica- GPSEG/UEPB
ramonssouza93@gmail.com
orcid.org/0000-0002-9501-8435

Luci Claudia Pereira do Rêgo

Graduando em Licenciatura da Universidade Estadual da Paraíba / Campus III
Membro do Grupo de Pesquisa Saberes da Educação Geográfica- GPSEG/UEPB
luciclaudia.70@gmail.com
orcid.org/0000-0003-3160-3739

Jacksiel da Silva Maximino

Graduando em Licenciatura da Universidade Estadual da Paraíba / Campus III
Membro do Grupo de Pesquisa Saberes da Educação Geográfica- GPSEG/UEPB
jacksielsilva079@gmail.com
orcid.org/0000-0002-7955-7703

Aline Batista de Andrade

Graduando em Licenciatura da Universidade Estadual da Paraíba / Campus III
Membro do Grupo de Pesquisa Saberes da Educação Geográfica- GPSEG/UEPB
alineandrageo.2@gmail.com
orcid.org/0000-0002-3586-5552

INTRODUÇÃO

É necessário promovermos uma reflexão e um olhar mais profundo sobre a formação do professor de Geografia e as atividades de ensino, pesquisa e extensão, sobretudo na formação inicial, base essa primordial para constituirmos um professor-investigador (LIRA, 2014). O professor é um intelectual em processo contínuo de formação. Visto nessa perspectiva, a formação e o seu cotidiano são eixos formativos, que une teoria e prática. Para Santos (2018), a formação do docente, não se reduz ao curso universitário, é uma caminhada muito mais longa e complexa que envolve o próprio desejo de se construir professor, uma vez que quanto mais nos debruçamos sobre a teoria mais a nossa prática pode ser melhorada. Dessa forma, devemos promover um estreitamento na relação teoria-

prática, a partir das dúvidas reais do professor, sendo uma condição para uma formação mais articulada e coerente com a realidade.

Nóvoa (2007) ressalta que geralmente a formação do professor é excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mais a um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas. Para o autor, não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas.

Uma das maneiras de tornar a formação de professores mais permeável é realizar a práticas de ensino, ligadas a pesquisa e a extensão. No entanto, ao redesenhar esse tripé tão importante para a universidade pública brasileira, precisamos de ações mais efetivas de Políticas Educacionais, com programas e investimentos que motivem professores e estudantes. Na realidade, para fazermos esse tripé ocorrer esbarramos com um desafio estrutural (físico), como falta de laboratórios, equipamentos, além de um número de bolsas insuficientes e poucos recursos destinados para esses fins, o que de certa forma desmotiva uma parcela dos docentes e discentes, em especial nos cursos de licenciatura.

Para Pimenta (2018), as Políticas Educacionais de formação de professores sofrem com a Desprofissionalização do magistério, ou seja, Formação sucateada, o que de certa forma acarreta a vulnerabilidade dos profissionais e precarização dos professores, causando danos a universidade, a formação dos profissionais e restringindo a sua formação e atuação e no espaço de trabalho.

De acordo com Almeida (2019), a universidade, sobretudo a pública, necessitam urgentemente da construção de pontes, que reforcem a sua presença e a sua importância para a formação cidadã e emancipação dos brasileiros. Não há dúvidas da relevância da Educação Superior para a formação cidadã, bem como para a construção de uma sociedade menos desigual, que proporcione uma adequada formação de profissionais, tornando assim os indivíduos mais aptos para enfrentarem os desafios do mercado de trabalho e mundo global.

Ao buscar contribuir para que essa realidade possa ser modificada, e a formação do professor mais significativa na Universidade Estadual da Paraíba/Guarabira, realizamos um projeto de extensão que rendeu frutos positivos para a formação inicial dos futuros professores por meio da parceria entre escola e universidade, juntas estas instituições podem cooperar para uma educação mais reflexiva e inclusiva.

Com essa intenção, esta pesquisa demonstra que a formação do professor de Geografia pode ter Projetos de Extensão como elemento articulador e peça crucial, para aprofundarmos o ensino e a pesquisa, principalmente devido à singularidade de vivência

que a extensão proporciona aos seus participantes. Questionamos qual o lugar da construção dos processos de ensino e aprendizagem sobre inclusão para os professores de Geografia? Em que momento da formação de professores de Geografia é necessário a construção de ações ligadas à inclusão?

Atualmente (ano de 2022), após o Ministério da Saúde ter decretado o fim do estado emergencial da pandemia do Coronavírus (COVID-19) no Brasil, observamos, segundo relatos dos professores da educação básica, que a escola ao retornar as aulas presenciais, os estudantes e professores vivenciaram inúmeras dificuldades sobretudo pedagógicas. Uma parcela expressiva de estudantes trouxe lacunas de aprendizagem com as aulas remotas.

Com isso, a escola e a universidade viram por meio da extensão a oportunidade de buscar novos enfoques, metodologias e formas de ensinar e aprender a Geografia, sobretudo a necessidade da inclusão dos estudantes da educação básica que apresentam contextos que necessitam de mais atenção, como no caso de: Transtornos de Aprendizagem-TA, Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade-TDAH, Transtorno do Espectro Autista-TEA e outros.

Assim, diante do exposto, esta pesquisa retrata o papel da extensão na retomada das aulas presenciais devido à pandemia, para estudantes da universidade e da escola básica, num momento necessário tecermos alvos para direcionar nossa prática educativa: a formação do professor para uma Geografia da Inclusão é nosso alvo. Como recorte espacial escolhemos a escola Estadual de Ensino Fundamental de Médio Antenor Navarro, localizado na zona urbana do município de Guarabira-PB, que atende a mais de 70 alunos com dificuldades de aprendizagem, deficiências e transtornos globais.

Há urgência de falarmos, pensarmos e agirmos de maneira inclusiva, para isso é preciso debater sobre a temática, pesquisar e contribuir para que a inclusão não seja uma utopia e sim uma realidade, pois todos já fomos excluídos de algo, como isso sufoca e até restringir nossos sonhos. A escola e a sociedade criam estereótipos de alunos que muitas vezes não são reais, deixando de enxergar a multiplicidade de pessoas e a dimensão significativa que isso pode trazer para humanizar nossa sociedade.

Segundo Silva e Almeida (2014), a Geografia deve contribuir com a educação inclusiva, principalmente porque este é um desafio da atual sociedade e função social da escola. Quebrando com paradigmas que ainda persistem em existir. A escola enquanto espaço e a educação enquanto elemento do espaço deve ser transformado e valorizado, proporcionando um ambiente que favoreça a aprendizagem para todos.

Mais uma vez afirmamos, TODOS precisam ser incluídos, inclusive os estudantes com transtornos e deficiências, os estudantes precisam desse olhar dos professores, por isso

precisamos discutir com professores e estudantes sobre esse tema, orientando-os para promovermos práticas de ensino inclusiva. Com essa ação espera-se contribuir com docentes e discentes para um processo educacional inclusivo, justo e equânime.

Metodologia da pesquisa é qualitativa. De acordo com Gil (2009), a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Ghedin e Franco (2011) destacam que a pesquisa-ação visa a produzir mudanças (ação) e compreensão (pesquisa), sendo uma tarefa conjunta de compreensão e decisão democráticas baseada na práxis comprometida com o espiral autor reflexivo. Implica desenvolvimento profissional, assumindo transformação educativa e compromisso dos sujeitos envolvidos. Implica ampla autonomia e interação dos sujeitos e não se limita á ação pontual. Visa à reconstrução do conhecimento na ação (reflexão).

Não obstante, a pesquisa-ação é um tipo ação social com base empírica concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou a resolução de um problema coletivo. Os pesquisadores e os participantes são representativos da situação ou do problema, estão envolvidos de forma cooperativa ou participativa (GHEDIN; FRANCO, 2011).

DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA A INCLUSÃO: CAMINHANDO SOBRE AS PEDRAS PARA CHEGAR AO HORIZONTE

Na visão de Almeida (2021) pensar a formação do professor de Geografia, sob a ótica do profissional em situação de formação inicial, nos mostra a necessidade de resistência, inclusão, reflexividade e emancipação. No qual é necessário desenvolver uma formação capaz de construir e recriar as formas de planejar, executar e avaliar os processos de ensino e aprendizagem, sendo este um grande desafio para os professores e estudantes em formação inicial. Conforme aponta Nóvoa (2009), o horizonte não existe para nos trazer de volta à origem, mas para nos permitir medir toda a distância que temos a percorrer, o horizonte é uma relação imbricada entre o passado que termina e o futuro começa.

Com essa perspectiva, nosso horizonte está pautado na reflexividade. Para Tardif (2002), a reflexividade faz com que o professor não se contenha em seguir “receitas” ou “aplicar” os conhecimentos teóricos anteriores a ação realizada, pois cada situação profissional que vive é singular e exige de sua parte uma reflexão sobre a ação, ação construída em parte pelo profissional que lhe deve dar sentido.

Tardif (2002) afirma que a profissão do professor precisa estar pautada no Saber/Fazer. Sobre isso, além do SABER/FAZER acrescentamos que é preciso Saber, Fazer, Ser e Viver. O Saber Ser está relacionado a formação, desejo, atitudes, expectativas, escolhas teóricas e práticas de ensino, já o Saber Viver está ligado a identidade, espontaneidade e história de vida. Destacamos que os saberes dos professores são elementos flexíveis, que se completam formando um mosaico particular e único para cada profissional, quando este escolhe de fato construir uma carreira sólida e humanizada e mobilizada por uma prática educativa social e libertadora.

Para Pimenta (2012) Atividade docente é uma prática social complexa que combina atitudes, expectativas, visões de mundo, habilidades e conhecimentos condicionados pelas diferentes histórias de vida dos professores. Ela defende ainda que a profissão docente é uma prática social, pois é uma forma de intervir na realidade constituída por uma práxis e ação. Ser um profissional crítico deve ser um dos pontos de partida do professor, ou seja, guiado pela reflexividade e pela pesquisa (PIMENTA, 2012). Diante disso, mais do que nunca precisamos ter um olhar instrumentalizado por meio da práxis, unido teoria e prática, problematizando e ressignificando a prática docente, para construirmos uma formação docente mais empoderada. Sobretudo devido à dimensão e o papel do ensino superior voltado para a profissão do professor, conforme a Figura 1.

Figura 1: O papel do Ensino Superior na formação do professor.



Fonte: Adaptado de Pimenta e Lima (2019).

Nessa dimensão, a formação dos professores de Geografia deve ser pautada pela concepção de profissional crítico-reflexivo, tendo assim uma formação aberta às possibilidades de discussão e criação do novo, sejam metodologias, práticas educativas,

linguagens e temas contemporâneos: como exemplo a necessidade das múltiplas formas de inclusão, respeito a diversidade humana e cultural, cooperação e emancipação.

Para Almeida (2013), a formação do professor de Geografia é um dos temas relevantes para construirmos uma reflexão e elaborarmos uma Geografia da Inclusão, a qual busque consolidar processos, saberes e fazeres inerentes à profissão do professor. Observando que numa sala de aula este profissional terá uma diversidade de sujeitos, e estes podem possuir algum tipo de deficiência ou transtorno global. E o que fazer para construir uma educação e uma Geografia da Inclusão verdadeira para todos?

Não existe uma fórmula mágica para isso, a qual requer uma trajetória de busca, estudo, leitura, planejamento, improviso, formação, adaptação (de avaliações, de recursos, metodologias e outras ações) e dar oportunidade, pois o caminho se faz ao caminhar, iluminando assim o horizonte de um aluno que o professor pode fazer a diferença em sua vida e em sua história.

Dessa forma, a educação inclusiva se desenvolve articulando as diversas situações educacionais, envolvendo teoria e prática com ênfase ao cotidiano e a realidade e vivências da relação entre professores e alunos. A sala de aula é seu cotidiano, é o nosso laboratório. É importante ressaltar que uma das principais dificuldades que impossibilitam avanços na educação inclusiva refere-se aos processos de formação docente.

Dessa forma, a universidade tem se mostrado muito lenta quanto à Educação Inclusiva. Pouco tem feito para que esta proposta de educação ganhe destaque e saia do âmbito legal. Praticamente não houve mudanças nos currículos dos cursos de licenciatura (com honrosas exceções, é claro). Continuamos com currículos atrelados ao conhecimento teórico, com pouca ênfase no conhecimento pedagógico, como se os estudantes da educação básica aprendessem todos da mesma forma (FERNANDES, 2005).

Diante disso, é necessário um olhar e ação de cooperação, solidariedade, empatia, pesquisa, valorização dos saberes, dentre outras competências. Uma vez que, à docência exige dos profissionais uma consciência reflexiva sobre as suas práticas, problematizando-as e rompendo com a padronização da sala de aula, especialmente com os estigmas e rótulos negativos que os estudantes com deficiência e transtornos possuem nas atitudes de alguns professores e colegas de sala.

Devemos se conscientizar que ações desumanas, como excluir no canto da sala de aula o estudante com TA, TEA, TDAH e deficiências, é algo inaceitável. Em alguns casos os alunos com Necessidades Especiais são destinados a realizar a maioria das suas atividades com a equipe da Sala de Atendimento Especializado (AEE), porém os professores precisam

entender que todos os alunos precisam de uma atenção mais humanizada, de uma educação que os incluam.

É preciso sensibilizar os estudantes que estão em formação inicial em Geografia diante dessa temática, não apenas assumindo teorias, mas associando as vivências e possibilidades de um ensino e aprendizagem significativa na construção de uma educação humana e de uma Geografia da Inclusão (ALMEIDA, 2022).

Para Fonseca (2019), se faz necessário pesquisar a aprendizagem acerca da Educação Inclusiva na formação inicial do professor de Geografia por meio da preparação de professores. Desse modo, espera-se que o fator primordial para que se alcance qualidade no ensino represente o crescimento da preparação do professor de Geografia no desejo especial de que ele seja um facilitador da aprendizagem dos conteúdos geográficos na Educação Inclusiva.

A EXTENSÃO COMO LUGAR ENTRE A UNIVERSIDADE E ESCOLA

Segundo o art. 3 Art. 3.º da Resolução 156 (2016) da Extensão na UEPB as ações de extensão, propostas de forma individual ou coletiva, poderão ser realizadas no âmbito da Universidade ou fora dela, com a participação de docentes, pessoal técnico administrativo, discentes e os sujeitos das comunidades demandadas.

§1º As ações de extensão poderão ser originadas a partir da solicitação da sociedade ou de quaisquer órgãos da Universidade;

§ 2º As ações de extensão devem ser realizadas necessariamente com o envolvimento de discentes da graduação e/ou pós-graduação, sob a coordenação de docentes e/ou servidores técnicos. No caso das ações coordenadas por servidores, estes devem ter a titulação mínima de Graduação, e as ações devem ter o envolvimento de docentes, para garantir a relação das ações extensionistas com o ensino e com a pesquisa.

§3º As atividades de extensão devem contribuir para a melhoria do processo de formação dos estudantes levando-os a reflexão sobre os problemas sociais da atualidade.

Diante disso, o Projeto Político Curricular do Curso de Geografia da UEPB/Guarabira (2016) afirma que:

O trabalho acadêmico na UEPB se fundamenta em alguns princípios: Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Por indissociabilidade, princípio central e constitucional, entre ensino, pesquisa e extensão, entende-se que cada atividade de ensino envolve a perspectiva da produção do conhecimento e sua contribuição social, assim como a busca de excelência acadêmica; que cada atividade de pesquisa se articula com o conhecimento existente e se vincula à melhoria da qualidade de vida da população, além de propiciar o surgimento de pesquisadores de referência nacional e internacional; que cada atividade de extensão seja um espaço privilegiado, no qual educadores, educandos e comunidade articulam a difusão e a produção do conhecimento acadêmico em diálogo com o conhecimento popular, possibilitando uma percepção enriquecida dos problemas sociais, bem suas soluções de forma solidária e responsável (p. 17).

Segundo Andrade (2020), para que se compreenda a relação entre ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação inicial de professores, é necessário entender o princípio fundante da organização da universidade brasileira, pois cada universidade tem suas histórias, suas marcas, suas inovações. Quando a instituição tem como princípio a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, esta é reconhecida no país e internacionalmente e ganha o status de universidade.

Ao estar diante da realidade das escolas, especialmente depois de dois anos de pandemia, deparamos com turmas cheias de alunos, com aproximadamente 50 alunos por sala de aula, quantidade esta que dificulta a qualidade do professor. Isso reflete a precariedade do trabalho docente, especialmente para dá um suporte aos estudantes que possuem NEE. Dessa maneira observamos que incluir vai além de matricular e garantir a vaga do aluno, isso é apenas integração, é preciso políticas públicas que vejam e repensem essa realidade.

Para Silva e Almeida (2014), a educação inclusiva abrange um discurso bem maior do que o da integração, tendo em vista que, exige uma transformação social urgente quanto à concepção do que é ser diferente, já que todos somos diferentes uns dos outros. Além de uma transformação da própria escola, do currículo, da formação dos professores e dos outros profissionais que compõem o corpo escolar, inclusive das disciplinas escolares, como a Geografia. Os professores precisam se desdobrar entre as cargas exaustivas de trabalho, muitas vezes duplicadas em várias escolas, sobretudo com a mudança da BNCC que reduziu a carga horária das aulas de Geografia, no ensino médio.

Assim, nesses tempos difíceis encontramos professores que estão dispostos abrir as suas salas de aulas e melhorar a sua prática educativa, essa realidade está sendo vivida pela equipe de professores e estudantes da UEPB, do curso de Geografia de Guarabira, sendo duas professores da UEPB, três estudantes bolsistas e seis estudantes colaboradores voluntários, desempenhando projetos com duas professoras de Geografia, uma do Ensino Fundamental final e outra do ensino Médio, no turno da manhã na escola Antenor Navarro, situada em Guarabira-PB. As professoras da escola acolheram com muito entusiasmo nossos estudantes e os projetos.

O projeto de extensão aproximou de fato a escola a universidade, laço que nunca deve ser distanciado e sim uma caminhada em parceria, leva a escola Antenor Navarro a importância da inclusão de todos, a participação das aulas e compreensão do que se é ensinado. No primeiro momento, tem-se um diálogo com as profissionais que mais dão suporte aos alunos especiais, a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a direção da escola, sendo pontuado a carência de uma maior participação desses alunos nas

salas regulares, e um ensino atento as suas dificuldades, mas que não seja levado a qualquer modo, como um cumprimento de boletim. Para melhor apresentar o projeto foi realizado uma formação com todos os professores da escola, voltado a inclusão.

Figura 2: Atividades desenvolvida com os professores da EEEFM Antenor Navaro (Guarabira) e os colaboradores da UEPB, junto ao Projeto de Extensão sobre Geografia da Inclusão.



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Estar em uma sala de aula com aproximadamente 50 alunos fervorosos, cada qual com sua particularidade e dificuldades (uns mais que outros), a voz do professor tem que ser atrativa e facilitadora, firme e acolhedora, levando a todos os alunos o conhecimento com metodologias que facilite as suas compreensões, trazendo possibilidades de refletir sobre o conteúdo proposto; aprendendo com novas ferramentas, é um desafio.

Nossos bolsistas e voluntários em seu primeiro contato com as turmas fizeram um levantamento de cada série, o sétimo ano do fundamental e o primeiro ano do ensino médio; se apresentando e expondo um pouco sobre a abordagem do projeto, realizado uma dinâmica de apresentação, onde os alunos destacaram uma folha e desenharam a palma de sua mão, no desenho pontuaram uma habilidade e uma dificuldade, tendo a dinâmica como intuito principal enfatizar que todos somos bons em algo e apresentamos dificuldades em outras funções, cada participante falava seu nome, em sequência sua habilidade e dificuldade, observado que, todos por mais que não soubessem uma habilidade apresentavam dificuldades, concluído que todos temos dificuldades, o que pode ser fácil para mim, talvez não seja para o meu colega; desse ponto foi construído com as turmas o conceito de inclusão.

Figura 3: Atividades desenvolvida com os estudantes do da EEEFM Antenor Navaro (Guarabira) e os colaboradores da UEPB, junto ao Projeto de Extensão sobre Geografia da Inclusão.



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

A perspectiva da inclusão escolar, atualmente, parte do pressuposto de que a participação plena e igualitária das pessoas com necessidades educacionais especiais só será alcançada se o pensamento não for em adaptar as pessoas à sociedade, e, sim, em adaptar a sociedade às pessoas (CARVALHO, 2004).

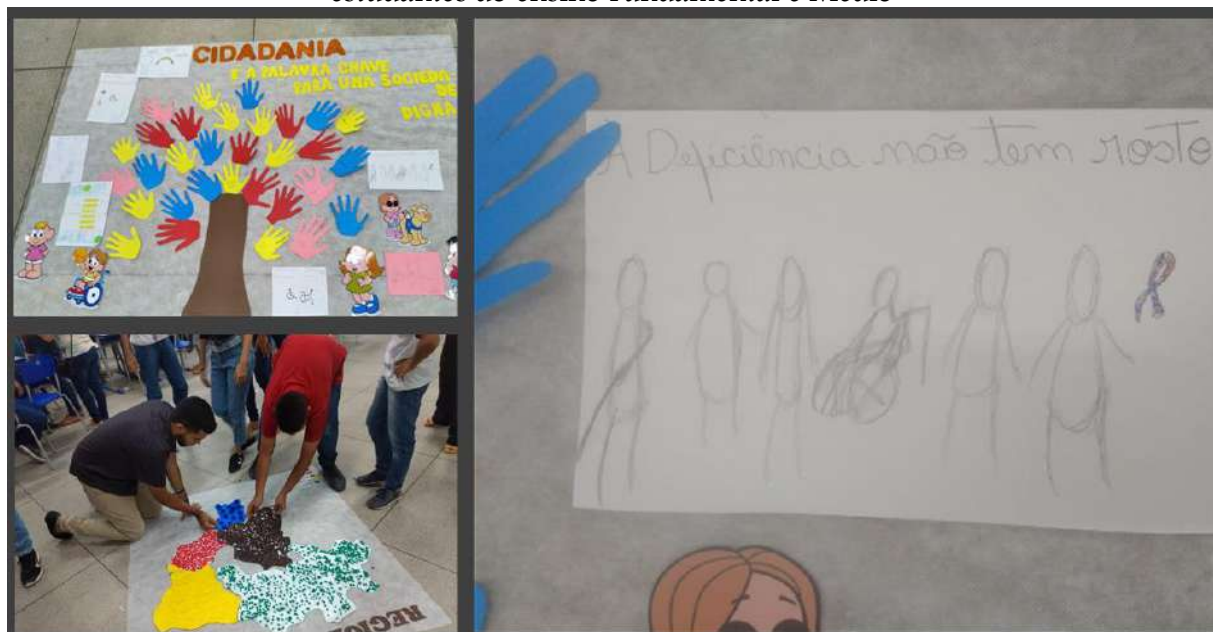
E como levar inclusão para assuntos mais complexos como região, meios simples como montar um quebra cabeça das 5 regiões do Brasil segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), meio aplicado em aula da sétima série, no dia seis de setembro de dois mil e vinte e dois, conforme a equipe de extensão ia explanado as características de cada região se montava o quebra-cabeça no quadro feito de cartolina emborrachada, utilizando outros meios também como atlas, anotações na lousa. Como atividade prática dessa aula foi realizado no dia treze de setembro uma oficina onde os alunos construíram um mapa tátil, cada equipe com ajuda dos voluntários e bolsistas do projeto confeccionaram uma região utilizando texturas diferentes como, para região norte foi utilizado bolinhas feita de papel crepom verde, para região nordeste, papel color amarelo recortado em formato triangular, para o centro oeste quadradinhos de cartolina emborrachada marrom glitter, para o sudeste quadradinhos de emborrachado vermelho sem glitter e para região sul, tampinhas de garrafas pet azuis; explorando cores e texturas diversas, após a confecção de cada região, foram encaixadas e coladas em um painel de TNT. Experiência muito proveitosa, onde os alunos foram bastante participativos, interagindo entre si, e aprendendo

de forma lúdica e fora da sala de aula, pois a oficina foi realizada no miniauditório da escola, pois todo lugar, é lugar de aprender.

Outra experiência foi desenvolvida no conteúdo de cidadania, no primeiro ano do ensino médio, turma que compõe cerca de 4 alunos com diagnóstico de algum tipo de deficiência, como TEA; explorando o assunto com o auxílio de charge e a canção cidadão de Zé Ramalho, mecanismos simples que contribuem para uma aula mais dinâmica e que propicie um melhor aprendizado dos alunos. Para pôr em prática os conceitos vistos em sala, no dia treze de setembro foi realizado também uma oficina enfatizando os direitos dos cidadãos, onde cada aluno desenhou a palma de sua mão em uma folha e pontuou um direito no centro da mesma, depois foi construído uma árvore, a árvore dos direitos da cidadania; para deixar ainda mais belo o painel os alunos se dividiram em equipes e cada equipe expressou em forma de desenho ações, direitos, frases sobre inclusão. Práticas que levam esses alunos a pensar que muitas pessoas têm os direitos básicos, como acesso à moradia, acessibilidade e até mesmo o respeito negado.

Entendemos que atividades desenvolvidas com propostas inclusivas, considerando as vivências e saberes dos alunos proporcionam uma aprendizagem significativa para todos os envolvidos e favorecem a consolidação da formação de uma sociedade mais justa, inclusiva e solidária (SANTIAGO; SILVA, 2019, p. 691 e 692).

Figura 4: Atividades desenvolvida com o Tema Inclusão nas aulas de Geografia com os estudantes do ensino Fundamental e Médio



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Para sanar os impasses citados anteriormente, a escola necessita de políticas públicas que possam agir com princípios educacionais, tendo em vista que a inclusão é um ato revolucionário o qual promove justiça social, uma vez que a educação é equalizadora de oportunidade para todos os indivíduos que buscam inserção nesse contexto proporcionando para esses sujeitos uma aprendizagem com qualidade significativa. Uma das conquistas da inclusão no Brasil trata-se da Lei Brasileira de Inclusão de Nº 13.146 de 06 de julho de 2015, a qual além de estabelecer diretrizes educacionais, normatiza aspectos inclusivos de forma geral, em seu capítulo IV e Artigos do 27 ao 30.

A Geografia enquanto uma ciência social é relevante para construção reflexiva que consolida os processos que constroem os saberes e fazeres inerentes à profissão, tendo em vista que uma sala de aula é formada por muitos sujeitos e nenhum deles deve ser invisível, sejam eles detentores de algum tipo de deficiência ou transtorno global, ou não.

É preciso que os profissionais da educação se preparem para atender as especificidades de cada aluno e, mais ainda, conheçam as necessidades que possuem, buscando informações de como lidar, visando o melhor aprendizado dos alunos. (SANTIAGO; SILVA, 2019, p. 693).

Com essa intenção questiona-se: o que fazer para construir uma educação verdadeiramente inclusiva para todos? Assim, se faz necessário ações que busquem sensibilizar professores, principalmente os de Geografia, diante dessa temática, não apenas assumindo teorias, mas associando as vivências e possibilidades de um ensino e aprendizagem significativa na construção de uma educação humana e inclusiva. Ademais, para que isso ocorra, é necessário, que seja concretizado um processo de união entre a sociedade, a universidade e a escola, seja durante a formação inicial ou continuada dos professores.

“A inclusão escolar é mais que um benefício, que uma concessão, é um direito assegurado por lei e, como tal, deve ser respeitado, garantindo” (BIZARRIA; CUNHA; RIBEIRO, 2018. p. 71). Devemos lembrar que o princípio da educação inclusiva, no que lhe concerne, não deve ser efetivado simplesmente por conta de um decreto, mas como uma escolha, seja das instituições, dos profissionais da educação, da sociedade, de cada pessoa. A universidade e as escolas devem ser lugares convidativos para semearmos essa ideia e atitude. O projeto baseia-se nessa perspectiva de espalhar sementes para todos que fazem e vivem a educação de maneira direta ou indireta: profissionais, família e todos os estudantes.

A priori o ambiente escolar é muitas das vezes um ambiente excludente, logo que existem círculos entre os discentes e até mesmo por parte de alguns professores em virtude inconsciente, como no quesito de competitividade, cobrando sempre a se obterem as

maiores notas possíveis, servindo como um estímulo para suas metodologias funcionarem e promover que se dediquem um pouco mais, logo que devido à demanda sobre si, aplicam-se os conteúdos partindo do pressuposto de igualdade, sendo que todos não são iguais, tanto em aprendizagem quanto em comportamentos que os constituem como pessoas, por conseguinte, mesmo sem ter a intenção acaba por excluir determinados alunos por não conjecturar essas bolhas na sala ou até mesmo por obter um pouco mais de tempo para esta avaliação reflexiva, sem refutar esse paradoxo inerente, que sabem do quadro, mas que ficam rotineiramente de mãos atadas pelo sistema muitas das vezes, que condizentemente seguem o ritmo da massa educacional com o nome de “O tradicional”, que acaba por assumir um papel meio que filosófico de ser “o mais conveniente a massa”.

Tamanha grandiosidade desse ponto de análise que perpassa muito além de só os alunos da instituição de aplicação da extensão, pois acaba por mediar diretamente na possibilitação de promover a melhor formação novos docentes para atuar no campo da educação, de maneira mais equilibrada quanto a equidade e empatia em seus comportamentos na sala de aula, com o público diverso que é a constituição do quadro múltiplo de alunos que compõem cada nova turma, que requer professores cada vez mais atentos às necessidades de seus alunos, para contribuir na fluidez obstinada que possibilita a produção do conhecimento como apontada Freire (2021).

Conjecturando o espaço escolar, suas fragilidades e suas lacunas, ocorre o planejamento das intervenções em sala de aula, assim adaptando conteúdo para promover a inclusão e a compreensão melhor dos discentes, sendo que nem sempre todos os alunos estarão no mesmo grau de compreensão e acompanhamento didático da aula, justificando assim sua importância quanto a esse viés reflexivo, para se evitar ou ao menos reduzir a exclusão desses alunos quanto ao acesso à educação e ao inserimento estudantil do corpo escolar que reflete socialmente, já que a escola além de transmitir conteúdos, possibilita também o preparo cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa ampliamos as discussões sobre inclusão com os estudantes em formação inicial e professores da educação básica, sobretudo do curso de Geografia da UEPB/Guarabira, através do ensino, pesquisa e extensão construímos pontes entre professores do ensino superior, professores em formação inicial e estudantes da rede básica na construção de uma educação geográfica inclusiva, especialmente para estudantes com Transtorno do Espectro Autista-TEA e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade-TDAH. As atividades de extensão promoveram uma maior interação entre universidade e

escola; estudantes e professores; ensino e aprendizagem, tendo como alvo os estudantes com algum tipo de deficiência ou dificuldade para a aprendizagem.

A importância do desenvolvimento de projetos de extensão é condição indispensável da união entre toda a sociedade, pois quem faz uma universidade poderosa e forte, nos melhores sentidos destas palavras, é a utilização dos seus saberes e práticas por todos os atores envolvidos, já que as universidades são de domínio público. Por isso, o projeto de extensão contribuiu para semearmos uma educação geográfica mais inclusiva, tendo em vista que a Universidade Estadual da Paraíba, campus de Guarabira, se preocupa em construir com essa temática tão desafiante para os professores, em especial para os de Geografia.

Dessa forma, a formação do professor de Geografia deve ser consolidada por meio de habilidades e competências, para além da instrumentalização técnica e de uma prática estática, construindo uma identidade, autonomia e liberdade, juntamente com o desejo de se constituir professor, sobretudo diante dos desafios da educação geográfica e da inclusão.

Destacamos que exercer uma Geografia da Inclusão é agir de maneira revolucionária, pois o professor estimulará o protagonismo estudantil ao acolher as diferenças e diversidades existentes entre os sujeitos em uma sala de aula, com aspectos particulares, subjetivos e intersubjetivos, construindo identidade e autonomia, singularidade e visão coletiva.

Algumas pessoas estão impactadas, pois temos mais pessoas diagnosticadas com transtornos hoje do que algumas décadas passadas, esse fato se dá devido: número maior de profissionais capacitados sobre essa temática; maior acessibilidade aos profissionais de saúde; maior conscientização e informação correta; critérios de diagnósticos clínicos; pais buscando diagnósticos, além de uma maior conscientização e informação correta para as famílias e a escola, agora precisamos orientar os professores e estudantes em formação inicial sobre essa realidade.

O ensino da Geografia de maneira inclusiva proporcionará ao aluno uma melhor compreensão e um olhar crítico do meio onde o cerca, tendo em vista que diariamente esse aluno poderá enxergar a Geografia no espaço que está inserido. Porém, é fundamental que o professor adapte os conteúdos que serão trabalhados.

Nas vivências escola e universidade por meio da extensão temos uma forma de interação e socialização de conhecimentos que está possibilitando a construção e disseminação de saberes para estudantes, professores e os estudantes que estão em formação inicial, temos então um processo de troca e de diálogo, da universidade com a escola para formar, construir um ensino de geografia mais próximo da realidade dos alunos. Desse

modo, entendemos que a extensão, o ensino e a pesquisa como prática sociais que aproxima Ser, Saber, Fazer e Viver.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. N. **Acesso e permanência de estudantes egressos da escola pública no ensino superior:** um olhar crítico para as espacialidades na Universidade Federal de Campina Grande, Campus Sede. Orientador: Francisco Kennedy Silva dos Santos. 2019. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

ALMEIDA, J. N. et al. **Desafios contemporâneos para o ensino de geografia e a formação de professores:** reflexividade e práxis emancipatória na Universidade Estadual da Paraíba (Guarabira). Anais do XIV ENANPEGE. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/77922>>. Acesso em: 01 out. 2022.

ALMEIDA, J. N. LIMA, E. F. de. SANTOS, V. T. A. Inclusão como ação mediadora do saber/fazer do professor de geografia. In: SANTOS, F. K. S. S. (Org.). **Ensaio em ensino de Geografia:** experiências e convergências. Recife: Edições Legep/UFPE, 2022. p. 114-132.

ALMEIDA, J. P.; ROCHA, I. S.; PEIXOTO, S. A. Uma reflexão acerca do ensino de geografia e da inclusão de alunos surdos em classes regulares. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 3, n. 5, p. 98-118, 2013.

BIZARRIA, G. A. M.; CUNHA, V. M.; RIBEIRO, S. L. S. Educação escolar como direito de todos. **Interação-Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 20, n. 2, p. 63-82, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CARVALHO, Rosita Édler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERNANDES, A.; **“Utopia” da educação inclusiva e a formação dos (as) professores(as) de geografia - vencendo paradigmas.** Monografia (Bacharel em Geografia) - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005. Disponível em: http://geografiaememoria.ig.ufu.br/downloads/Antonio_Fagundes_2005.pdf. Acesso em: 1 nov. 2021.

FONSECA, R. L. A prática da sensibilização na formação inicial de professores de geografia para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 9, n. 18, p. 125-147, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 69º ed. Editora: Paz e Terra. Rio de Janeiro-RJ, 2021.

GIL. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GOFFMAN, E. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4º ed. Editora: LTC. 30 de Outubro, 1981.

LIRA, S. M. **O ensino de Geografia, a construção do conhecimento geográfico e a operacionalização da prática docente.** In: FARIAS, P. S. C; OLIVEIRA, M. M. (Org.) A formação docente em Geografia: teorias e práticas. Campina Grande: EDUEFG, 2014.

NÓVOA, A. Os lugares da teoria e os lugares da prática da profissionalidade docente. **Revista Educação em Questão**, v. 30, n. 16, p. 197-205, 2007.

NÓVOA, A. **Educação 2021: Para uma história do futuro.** (Universidade de Lisboa). Revista Iberoamericana de Educación. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf. 2009. P

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

SANTIAGO, I.; ALVES, G. B. Ensino da geografia na perspectiva da inclusão escolar: escassez de pesquisas e demandas em profusão. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 684-696, 2019.

SANTOS, Francisco Kennedy. Estágio curricular supervisionado na formação do professor de geografia: reflexões sobre o papel da prática de ensino para a produção e mobilização de saberes docentes. **Revista Ensino de Geografia, Recife**, v. 1, n. 2, p. 28-39, 2018.

SILVA, F. F. ALMEIDA, J. N. **Ensino de geografia e os seus desafios na educação inclusiva: respeitando as diferenças.** Anais do II CONEDU, Campina Grande. 2014. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2014/Modalidade_1datahora_11_08_2014_21_37_19_idinscrito_2597_9cce7e3e60f2f1864ea9a70c0d39cb6c.pdf> Acesso em: 01 out. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

UEPB. **Projeto Político Curricular do Curso de Geografia da UEPB/Guarabira.** Universidade Estadual da Paraíba. Projeto Pedagógico de Curso PPC: Geografia (Licenciatura) / Universidade Estadual da Paraíba CH ; Núcleo docente estruturante. Guarabira: EDUEPB, 2016. Disponível em: <<https://sistemas.uepb.edu.br/carelatorios/RelatorioPPC?id=63&rl=RelatorioPPC>> Acesso em: 02 out. 2022.

UEPB. RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/0156/2016o art 3 Art. 3.º da Resolução 156 (2016) da Extensão na UEPB. Disponível em: <<https://uepb.edu.br/download/resolucao-156-2016-aprova-o-regimento-da-extensao-da-uepb/?wpdmdl=5533&refresh=633a46af47a731664763567>> Acesso em: 02 out. 2022.

CONSTRUINDO ESPAÇOS E VIVÊNCIAS: A FORMAÇÃO DOCENTE E O INTERCÂMBIO DE SABERES COM O COLÉGIO EDNA MAY CARDOSO, SANTA MARIA, RS

Jheiny Carolina Amarante de Souza

Graduanda em Geografia. Universidade Federal de Santa Maria.
E-mail: jheiny.amarante@acad.ufsm.br
orcid.org/0000-0001-5174-207X

Marco Antonio da Rosa Soares

Graduando em Geografia. Universidade Federal de Santa Maria.
E-mail: marco.soares@acad.ufsm.br
orcid.org/0000-0002-0468-0344

Natália Lampert Batista

Doutora em Geografia. Universidade Federal de Santa Maria.
E-mail: natalia.batista@ufsm.br
orcid.org/0000-0002-1884-2340

INTRODUÇÃO

Abordar saberes que se tornam indispensáveis para a prática educativo-pedagógica, deve perpassar pela formação docente tanto em âmbito inicial como continuado, fazendo com que os (futuros) professores se compreendam em essência o que é e como acontece a sua profissão. Conforme o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, é preciso que docentes em formação, por toda sua vida, se coloquem como sujeitos da produção de saber e dos seus saberes e, a partir disso, compreendem que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2020, p. 24).

A partir do exposto e do trabalho realizado na disciplina “Vivências Pedagógicas II” (GCC 1087)¹³, do Curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), entende-se que a formação docente se dá, entre outros fatores, por meio vivência da realidade escolar. Por isso, o objetivo da disciplina é “Conhecer o funcionamento da escola, compreendendo os diferentes setores envolvidos na organização do processo escolar e as possibilidades de atuação e colaboração dos professores de Geografia neste contexto” (UFSM, 2019, p.1). Esse objetivo, associado aos elementos que compõem a ementa da disciplina, fomentam a busca por conhecer distintas instituições

¹³ A ementa e o cronograma da disciplina podem ser encontrados no Processo de homologação 23081.025315/2022-26. Disponível em: <https://portal.ufsm.br/documentos/publico/documento.html?id=14047222>. Acesso em 25/10/2022.

escolares. Assim, a formação docente dialoga com a necessidade de caracterizar o espaço escolar para, a partir disso, pensar, produzir e construir o(a) docente.

A caracterização do ambiente escolar em que se atua é relevante para o conhecimento acerca da realidade na qual o(a) docente em formação pretende se inserir. A partir dessa designação, é possível compreender em quais contextos os estudantes estão inseridos, bem como quais questões sociais circundam o município, a comunidade acadêmica e, a partir dessas questões, a própria instituição.

Historicamente, as práticas escolares não agem concordantemente com o ambiente que a escola está inserida, assim:

[...] relegou-se a um plano inferior a função de formar pessoas na vida para enfrentar conscientemente os desafios e as contradições inerentes à nossa sociedade. Neste contexto, a ideia de educação esteve associada à escolarização, reforçando, sobremaneira, um conjunto de políticas educacionais progressistas centradas em um ensino escolar disciplinar, seriado, focado em conteúdos generalizantes, fragmentados da prática social e distantes dos contextos de vida dos sujeitos. (SILVA; BATISTA, 2016, p.365)

Assim, a experiência aqui relatada busca contrapor essa realidade e fomentar os intercâmbios escola-universidade na formação de professores. A partir de Silva e Batista (2016), dessa maneira, destaca-se a necessidade de uma escola emancipatória, que envolva a realidade dos estudantes, suas questões socioculturais e, ainda, possua uma abordagem interdisciplinar.

Assim, cabe à escola uma função muito maior do que apenas criar e compartilhar conhecimento: a escola é onde a prática social começa, é onde os indivíduos aprendem a conviver em sociedade e conhecem as diferentes realidades e necessidades da comunidade onde estão inseridos. Nesse contexto, entende-se que a importância de trabalhar a didática de forma que se torne próxima a localização e ao contexto da instituição estudada, mas sempre sem rotular previamente as possibilidades e as dificuldades do contexto. Neste caso, uma escola periférica, com crianças e jovens, muitas vezes, em situação de vulnerabilidade social. Neste caso, uma escola periférica, com crianças e jovens, muitas vezes, em situação de vulnerabilidade social, perceber-se que:

É urgente formar professores conscientes de seu papel nesta sociedade dinâmica e fluida, bem como profissionais capazes de desenvolver os currículos escolares sob perspectivas emancipatórias e não meramente reprodutivista das competências e habilidades propostas de metodologias prontas e pensadas para perpetuar um modelo escolar que, talvez, não seja adequado a todos os cantos do Brasil, tendo em vista suas disparidades regionais. (BATISTA; DAVID; FELTRIN, 2019, p. 18).

Visto isso, urge-se a interdisciplinaridade e as práticas emancipatórias, que contribuam para a formação positiva do indivíduo, visando mitigar com as desigualdades

que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. A partir deste contexto, tem como objetivo geral do presente trabalho contribuir para a formação dos discentes pesquisadores, ligando prática-teoria-prática, de modo a viabilizar a construção da *práxis* desses futuros docentes. Consoante ao objetivo geral, apresenta-se os objetivos específicos: 1) Proporcionar uma prática de iniciação à pesquisa científica voltada ao reconhecimento do espaço escolar; 2) Entender a lógica organizacional do ambiente escolar, juntamente com as suas complexidades; 3) Contribuir na resolução de alguma demanda da instituição parceira que recebeu os estudantes da graduação. Desse modo, a pesquisa se dá acerca da realidade escolar e seus aspectos, bem como:

Abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, firmando as bases para o que se convencionou denominar “professor pesquisador” de sua prática e que tem ganhado força nos cursos de formação de professores. (SILVA; BATISTA, 2016, p.367)

A instituição abordada, na sequência, possui essas características, entendidas, pelas autoras, como fundamentais para uma formação cidadã e libertadora. Além disso, “Pensar a profissão professor por meio dos desafios cotidianos, das vivências e narrativas de docentes é fundamental para a constituição de (futuros) professores conectados e conhecedores da realidade e da sua própria profissão” (BEN et al, 2022, p. 192). Assim sendo, tais questões serão aprofundadas no decorrer da presente pesquisa.

SOBRE A INSTITUIÇÃO DE ENSINO PARCEIRA: O COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA EDNA MAY CARDOSO

De acordo com o Quadro Organizacional da Escola (RIO GRANDE DO SUL, 2022) trata-se de um colégio público estadual com vagas ofertadas nas modalidades de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola funciona nos turnos da manhã, da tarde e da noite, atendendo um total de 393 alunos, organizados em 26 turmas. O turno em que o colégio atende o maior público é a tarde, quando 191 estudantes frequentam as aulas, pela manhã o número é menor: são 162 alunos, e, por fim, no turno da noite frequentam apenas 40 alunos.

CARACTERIZAÇÃO DO COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA EDNA MAY CARDOSO

O Colégio Estadual Professora Edna May Cardoso está localizado no bairro Camobi, na área urbana de Santa Maria/RS. Na Figura 1, é possível visualizar a localização da escola, na Rua Rubinho Santos, sem número. Ainda, no mapa foi destacada a localização da

instituição com relação ao Prédio 17, onde está localizado o Departamento de Geociências da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM):

Figura 1: Localização do Colégio Estadual Professora Edna May Cardoso em relação a UFSM.



Fonte: Adaptado do Google Earth (2022).

A instituição conta com coordenação pedagógica e secretaria, visando auxiliar na gestão e organização dos quase quatrocentos alunos atendidos. Além disso, sua infraestrutura conta com biblioteca, refeitório, laboratório de ciências e sala de informática. Também, há trabalhadores(as) terceirizados(as) atuando na manutenção e limpeza do colégio.

O Colégio possui um grêmio estudantil, organizado pelos estudantes e um grupo com as mulheres da comunidade acadêmica, denominado “Mulheres em Ação”, de acordo com as vivências de uma das componentes do grupo desta pesquisa. Porém, o grande destaque em termos de projetos e engajamento da comunidade escolar são os projetos da Horta Comunitária e o Edna Cultural. O primeiro se dá pela construção coletiva de uma horta, onde alunos, professores e a comunidade escolar cultivam e usufruem da colheita de verduras e legumes, sendo inclusive utilizada como complemento alimentar na merenda escolar. Já o projeto Edna Cultural é um evento promovido em um sábado letivo, contado com atividades de cunho culturais e interativas. Nesse dia, a escola promove atividades culturais e de interação com a comunidade, por meio de uma feira, músicas e atividades para crianças (Informações coletadas por questionários, 2022).

(RE)CONHECIMENTO DO ESPAÇO ESCOLAR: OBSERVAÇÕES INICIAIS PARA PENSAR O DIA A DIA DO COLÉGIO

Durante as atividades de observação, conheceu-se as estruturas internas do Colégio: as salas de aula, da direção, da coordenação e sala dos professores, também os laboratórios de ciências e informática, biblioteca, bem como o refeitório, a cozinha e os banheiros. Em cada um dos espaços que compõe o colégio, foi possível perceber que a instituição é higienizada e bem conservada, tanto em seu interior quanto no exterior. Nas fotos abaixo (Figura 2), registradas em 19 de maio de 2022, é possível visualizar alguns espaços do colégio.

Figura 2: Mosaico de fotografias da infraestrutura da escola. Da esquerda para direita e cima para baixo: sala de informática, cozinha/refeitório, biblioteca e banheiros.



Fonte: Compilação das autoras (2022).

Quanto aos banheiros, algo importante de se destacar é que em todo colégio não há distinção de gênero: todos são unissex. Durante a entrevista, a coordenadora da instituição relatou que a direção colocou espelhos, adesivos e, em alguns banheiros, até cadeiras e maquiagens, visando tornar o espaço mais acolhedor para os alunos e alunas. Antes dessa medida, a coordenadora contou que muitos estudantes iam até os banheiros para se mutilar.

No entanto, após a mudança no espaço, os casos diminuíram de forma bastante significativa.

A visita realizada em 26 de maio de 2022, foi dedicada quase em sua totalidade para conhecer o espaço da horta comunitária da escola. Ao chegar ao local, pode-se perceber a variedade de verduras, leguminosas, temperos e chás. Nas fotos da Figura 3 é possível visualizar alguns dos cultivos, sinalização e a organização do espaço.

Figura 3: Horta Escolar do Colégio.



Fonte: Compilação das autoras (2022).

(RE)CONHECIMENTO DO ESPAÇO ESCOLAR: APROFUNDANDO LEITURAS PEDAGÓGICAS

Para aprofundar as observações realizadas no Colégio buscou-se aplicar alguns instrumentos de coleta de dados, nos dias 05 e 12 de maio de 2022. O desenvolvimento da pesquisa se deu por metodologia qualitativa. Na coleta de dados utilizou-se questionários e entrevistas estruturadas, visto que possibilita “[...] o tratamento quantitativo dos dados, este tipo de entrevista torna-se o mais adequado para o desenvolvimento de levantamentos sociais”, segundo Gil (2008, p. 113), bem como análise dos dados produzidos.

ENTREVISTA E QUESTIONÁRIO: PENSANDO O COLÉGIO

As perguntas estruturantes das entrevistas visavam responder aos objetivos propostos. Sendo assim, se propunham a caracterizar as pessoas entrevistadas, compreender seu cargo e sua atuação no cotidiano da escola. Ainda, tinham como objetivo conhecer acerca das atividades didático-pedagógicas, bem como das ações que o Colégio promove

junto à comunidade escolar. Da mesma maneira, as entrevistas colocam-se como ferramenta para conhecer o tipo de apoio oferecido aos estudantes e as contrapartidas da escola para solucionar os problemas, desde os mais corriqueiros até os mais complexos do cotidiano escolar.

A supervisora, uma das entrevistadas, também é presidente do Círculo de Pais e Mestres (CPM) do Colégio, o que a caracteriza como conhecedora das diferentes realidades vivenciadas pelos alunos e suas famílias. Quanto aos questionamentos realizados em entrevista, avaliou-se, posteriormente, que poderiam ser mais abrangentes e detalhados. Durante a entrevista, muitas perguntas que não foram programadas inicialmente precisaram ser feitas, a fim de sanar os questionamentos que iam sendo concebidos. Ainda com relação às entrevistas, destacamos que não se conseguiu aplicar todas previstas inicialmente, devido à falta de disponibilidade das pessoas que seriam entrevistadas: o diretor do colégio e a professora de Geografia. No entanto, alcançou-se os objetivos, no qual as demais pessoas entrevistadas foram solícitas e forneceram-nos todos os dados necessários.

O segundo método de coleta de dados utilizado foi o questionário fechado, visando obter dados objetivos sobre número de estudantes, docentes, dados sobre o histórico da escola, projetos realizados, entre outros. Segundo Gil (2008, p.122), “[...] o questionário não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado”. Dessa forma, entendeu-se que poderiam ser coletados dados fidedignos. Os questionários foram elaborados com o intuito de conhecer mais acerca da infraestrutura, bem como saber se o número de professores e salas de aula são adequados à demanda de alunos e, ainda, compreender a organização do Colégio e as relações sociais ocorridas nesse espaço.

Identificou-se que as respostas dos questionários se deram, majoritariamente, de forma semelhante, o que deixa evidente a veracidade dos dados. Assim, as respostas podem ser interpretadas como a realidade escolar, cumprindo com o segundo objetivo específico da pesquisa, de entender a lógica organizacional do ambiente escolar, juntamente com as suas complexidades. A partir das respostas obtidas por meio das entrevistas e dos questionários aplicados, foi possível concluir que a estrutura da escola atende em parte as demandas da comunidade escolar.

O QUE DESCOBRIMOS COM OS QUESTIONÁRIOS E AS ENTREVISTAS? SÍNTESE DAS IDEIAS!

Observou-se com as visitas à escola e com os instrumentos de pesquisa aplicados, tanto a estrutura quanto a infraestrutura se mostraram suficientes apenas para atender os

requisitos mais básicos dos frequentadores do colégio. Nesse raciocínio, há a necessidade de desenvolvimento de Plano de Prevenção e Proteção de Combate ao Incêndio (PPCI), visto que nos foi relatado em entrevista que haverá destinação de verba para isso. Ainda, observa-se que outro espaço que necessita de investimento é o laboratório de ciências, pois o professor responsável relatou que a maior parte dos experimentos são provindos de materiais reciclados. Esse déficit se torna extremamente prejudicial para o aprendizado, visto que é nesse ambiente onde há a maior probabilidade de ocorrer o estudo ativo por parte dos alunos.

Além disso, faz-se presente educadores especiais diariamente no colégio, o que é um fator positivo para aqueles que precisam dessa assistência. Entretanto, o acompanhamento psicológico com o auxílio profissional ainda não é exercido nesse espaço. Em questões alimentícias, obteve-se, através dos questionários que os cardápios são elaborados por nutricionista do estado. O Colégio se destaca na questão alimentar por ter uma horta, que contendo uma grande diversidade de hortaliças, no entanto, essas não conseguem impactar diariamente de forma expressiva a merenda dos alunos. Contudo, elas semanalmente são adicionadas ao cardápio, auxiliando na diversificação e no valor nutricional das refeições oferecidas aos estudantes.

Uma questão abordada na entrevista com a supervisora tratava acerca do reforço escolar, respondeu-se que não há salas de aula e nem professores com horários disponíveis para atividades extraclasse. No entanto, principalmente após as defasagens que a pandemia deixou no ensino, as aulas de revisão seriam um excelente recurso para tentar contornar as dificuldades de aprendizado, que se fazem presentes em todas as turmas. Além de dificuldades referentes à falta de reforço escolar, outras foram relatadas, uma delas é a falta de apoios psicólogo e de assistente social para atendimento dos e das alunas. Durante a entrevista, a coordenadora ainda relatou que há uma lacuna no apoio psicossocial aos alunos, professores e às famílias. Também, após a pandemia essas necessidades se agravaram, em função das mudanças comportamentais percebidas nos alunos, que afetam, diretamente, seu desempenho e a convivência com colegas e professores. Essencialmente em decorrência desse período de isolamento social, mas também em função das mais diferentes situações de vulnerabilidade vivenciadas, os casos de autolesão na escola são recorrentes e crescentes nos últimos anos mesmo com as contrapartidas da direção.

Em entrevista com a coordenadora do Colégio, foi citada a ideia de desenvolver ações de incentivo ao hábito da leitura nos adolescentes através de um espaço de convivência e leitura. A coordenadora arrecada livros voltados ao público jovem, a fim de criar este espaço. Após o seu relato, foi sugerido uma contribuição de arrecadação de livros e

produção do espaço de leitura em conjunto com a Universidade. Na Figura 3 abaixo é possível observar o local sugerido, onde tronou-se o espaço de convivência e troca de experiências literárias.

Figura 4: Local do espaço de leitura e convivência antes da organização e alguns livros arrecadados para a montagem do espaço.



Fonte: Compilação das autoras (2022).

A partir da ideia de utilizar o espaço ocioso para construção do Espaço de Leitura e Convivência, auxiliou-se com essa demanda, conforme objetivo específico do trabalho da disciplina de Vivências Pedagógicas II. Assim, divulgou-se em redes sociais e grupos da UFSM, sobre a arrecadação de livros para o projeto. Enquanto havia a arrecadação de livros, paralelamente houve a organização e ordenamento do espaço através de revitalização do armário que abriga os livros e organizando a mesa de apoio utilizada. Além disso, produziu-se um mural de identificação do espaço.

Na pré-inauguração solicitou-se a divulgação interna e que os e as professoras avisassem os e as discentes acerca da inauguração, a fim de despertar o interesse dos leitores presentes. Também, levou-se os livros doados até o Colégio e organizou-se no armário, assim, concluiu-se a organização do espaço. Na quinta-feira, 21 de maio de 2022, dia da inauguração do espaço (Figura 4), houve questionamentos por parte dos discente quanto ao que se tratava a atividade, era nítida a empolgação dos e das estudantes com a ação.

Figura 5: Espaço pronto e à espera da chegada dos alunos.



Fonte: Compilação das autoras (2022).

Após tocar o sinal para o intervalo grupos de estudantes aproximaram-se do espaço de leitura. Com isso, deu-se início à inauguração do Espaço de Leitura e Convivência do Colégio Estadual Professora Edna May Cardoso. Primeiro, explicou-se a importância do Espaço e que ele foi uma iniciativa da Direção do Colégio, concretizada com apoio da UFSM. Foi combinado cuidados com o local e da responsabilidade que eles deverão ter com os livros, uma vez que pertencem a todos e não haverá um controle do Colégio quanto à devolução e conservação dos livros. Depois, abriu-se votação acerca do nome do Espaço, sendo escolhido o nome “Nosso Espaço de Leitura”, com o maior número de votos.

Concluída a inauguração, apresentou-se o caderno denominado “Cadê o livro?”, que serve para os e as estudantes registrassem os livros que levaram, a fim de possibilitar a localização da obra por outros leitores interessados (Figura 5). Ao final, os alunos retiraram os livros que gostariam de ler e anotassem no caderno seu nome, turma e o nome do livro. Ainda, reforçou-se que o Espaço é de Leitura e de Convivência dos e das estudantes, por isso, pode ser utilizado para rodas de conversa, jogos e qualquer evento que a direção autorizar. Em seguida, foi solicitado autorização para fotografar os estudantes com os livros escolhidos. Uma das alunas, relatou: “Eu sempre quis ler esse livro, mas não tinha dinheiro para comprar”. Ao receber o relato, todo empenho foi recompensado ao fazer-se a diferença na formação dos e das estudantes.

Figura 6: Leitores retirando seus livros.



Fonte: Compilação das autoras, 2022.

Ao concluir-se a atividade, agradeceu-se a Direção e à possibilidade de produção de um projeto edificante junto à comunidade acadêmica do Colégio. Agradeceu-se também, aos alunos pela colaboração e interação com a atividade proposta. Em uma análise pós-aplicação da atividade foi perceptível que, pelo entusiasmo dos e das estudantes para pegar os livros, a atração pelos textos, o mais difícil de estimular nessa questão, existia, entretanto, a falta de material infanto-juvenil impossibilitava a prática da leitura. Assim, implica-se que, com o apreço mostrado pelos livros doados, o espaço será bem manejado pelos e pelas alunas. Ademais, conclui-se que houve um déficit de comunicação com escola para a materialização da ideia do espaço de leitura.

O QUE FICOU DAS VIVÊNCIAS?

Nas visitas ao Colégio se conheceu todos os espaços e conversou-se com profissionais de todos os segmentos: limpeza, merenda, professores e coordenação. Quanto à coleta dos dados da pesquisa, foi possível aplicar questionários e entrevistas para produção de dados, no entanto, houve choque de horários com o diretor da escola que não se fez presente durante as visitas e a professora de Geografia da escola estava de atestado médico. Assim

sendo, a experiência proporcionou conhecer um pouco sobre a realidade do Colégio, suas potencialidades e suas dificuldades, assim como tornou possível vivenciar mais de perto o que é a gestão escolar e qual o seu papel. Ao final desse trabalho, foi perceptível que o objetivo geral e específicos foram cumpridos, uma vez que houve grande contribuição para a formação docente.

O trajeto desenvolvido na disciplina, passando por discussões coletivas de distintos referenciais, agregado a visitas no espaço escolar e a realização de entrevistas e questionários com pessoas que vivem à docência conduziu a reflexão sobre a importância de pensar a prática pedagógica e a formação por meio dos conhecimentos construídos no chão da escola. Por fim, possivelmente a parte mais importante do trabalho seja a ponte entre a universidade e o colégio, na qual foi possível a construção de espaços de conhecimento pelos acadêmicos desse trabalho junto à comunidade escolar para além de fortalecimento de espaços de convivência saudáveis para a comunidade escolar.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos às colegas Jaqueline Noble Masvi de Sousa, Rafaela Menezes da Silva e Sandy Goelzer que auxiliaram na execução das atividades no Colégio e a recepção pela comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BATISTA, N. L.; DAVID, C.; FELTRIN, T. Formação de professores de Geografia no Brasil: considerações sobre políticas de formação docente e currículo escolar. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 23, p. e13, 2019.

BEN, F. D.; SAVIAN, C. P.; BRINCO, L. A. S.; BATISTA, N. L. Reflexões sobre a atuação docente como estratégia formativa: pensando narrativas da disciplina de Vivências Pedagógicas I (GCC1085), da UFSM, como subsídio a formação de professores(as). **Metodologias e Aprendizados**, v. 5, p. 185-298, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 65. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008. 200 p.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Edna May Cardoso. **Quadro Organizacional da Escola**. Santa Maria: SEDUC, 2022.

SILVA, A. M. G.; BATISTA, M. D. M. B. Educação para além da formalidade: estágio não formal em Geografia e contribuições à formação inicial do docente. **Formação e Docência em geografia: narrativas, saberes e práticas**. Jussara Fraga Portugal, Simone Santos de Oliveira, Solange Lucas Ribeiro, org. - Salvador: EDUFBA, 2016. 487 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Ementa e o cronograma da GCC 1087 – Vivências Pedagógicas III.** 2019. Disponível em: <https://portal.ufsm.br/documentos/publico/documento.html?id=14047222>. Acesso em 25/10/2022.



3. REPRESENTAÇÕES E LINGUAGENS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE DA INSERÇÃO DAS TDIC NA FORMAÇÃO E NA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Dafne Vitória da Silva Costa

Licenciada em Geografia/UFPE

dafne.costa@ufpe.br

orcid.org/0000-0001-5317-9460

Mateus Ferreira Santos

Doutor em Geografia/UFPE

mateus.fsantos@ufpe.br

orcid.org/0000-0001-5099-3766

INTRODUÇÃO

Com o desenvolvimento tecnológico surgem técnicas e novas abordagens para o estudo do espaço geográfico e do meio ambiente. Nesse sentido, tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem a inserção de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem. Florenzano (2002) considera que os novos Parâmetros Curriculares Nacionais reforçam a importância do uso das Geotecnologias como recursos educacionais, sobretudo pela possibilidade de se extrair informações espaciais, ambientais etc.

Com as ferramentas digitais cada vez mais presentes na vida das pessoas, torna imprescindível que a escola, local onde ocorre o primeiro processo de formação formal dos indivíduos, proporcione aos estudantes e futuros cidadãos um melhor aproveitamento dos recursos digitais e das informações captadas através dos mesmos. Nesta reflexão, traz-se à tona o ensino da Geografia num contexto contemporâneo, que faz presente como uma disciplina que busca fornecer aos indivíduos uma leitura e interpretação do mundo ao seu redor, sendo fundamental a vinculação entre essa leitura e as condições concretas da vida (KAERCHER, 2016).

Dessarte, esse trabalho se encaminha para uma análise de como as tecnologias digitais da informação e comunicação permeiam a *profissionalidade docente*, ou seja, no saber científico, específico, pedagógico e em sua identidade profissional. Se situando nesse conceito que carrega a indagação, ou até significação do “que é ser professor hoje” (MORGADO, 2011), faz parte do objetivo, explorar como as TDICs podem e atravessam o movimento de profissionalidade dos professores de Geografia levando em consideração toda a influência que as TDIC exprimem na sociedade atual e em como estas vão redefinir as demandas dos sistemas de ensino para com esses profissionais.

Esta nova configuração precisa então, acompanhar o docente desde a sua formação inicial, seguindo a contínua produção do cotidiano escolar, mas que de forma ativa e transformadora possa proporcionar novos sentidos e significados para o uso dessas ferramentas. Pois, seguindo o pensamento de Libâneo (2005), o docente constitui-se como parte importante num processo de efetivação de práticas pedagógicas que irão permitir a formação de sujeitos e identidades. Nesse contexto, ao aliarmos as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, aproximamos o conteúdo com algo real no seu dia-dia, para que os sujeitos deixem de ser apenas consumidores da informação, e se tornem ativos no processo de assimilação e produção dessa informação.

Consequentemente, esse novo caminho demanda uma mudança e reflexão no agir pedagógico, melhor preparação dos docentes para atuar com esses recursos em sala de aula. Com o objetivo de ir para além do ensino tradicional já posto, e se encaminhar para a efetivação da formação cidadã contemporânea, que os permita mediar os seus alunos para a construção de uma leitura crítica do mundo, fazendo com que se tornem sujeitos ativos na sociedade, compreendendo a diversidade de saberes e culturas.

Segundo Moran (2007, p.89), o professor desempenha o papel de “mediar na aprendizagem de conteúdos e ser um elo para uma compreensão maior da vida, de modo que encontremos formas de viver que nos realizam e desenvolvem nossas capacidades”. No entanto, esta mudança não depende apenas da inserção da tecnologia em sala de aula, mas da mudança profunda na atitude do educador, do novo olhar para os saberes e significações que advém de sua profissão, além do amplo processo de capacitação e incentivo no manejo desses novos recursos, o letramento efetivo dos profissionais, para que possam desenvolver suas aulas com segurança e de forma autônoma.

Neste sentido, convém indagar: Como as tecnologias digitais da informação e comunicação adentram efetivamente na construção da profissionalidade docente no contexto atual? Quais são as potencialidades pedagógicas das tecnologias digitais para a profissionalidade docente na geografia escolar?

É fundamental entender através de um aprofundamento teórico, e posteriormente com a obtenção dos dados da pesquisa, quais são os limites presentes para uma integração efetiva da escola com a sociedade em relação ao contexto atual digital, para assim, identificar as necessidades de reorganização curricular e estrutural das escolas públicas estaduais da cidade do Recife, em que se pense na formação do cidadão (ã) pleno(a) e apto(a) a atuar no contexto de mudanças constantes. Com a finalidade de que essas transmutações e avanços na tecnologia possibilite ao estudante e ao docente o desenvolvimento de habilidades e competências em seu caráter cognitivo, motor e relacional

(DO CANTO; MARTINS JÚNIOR; MARTINS, 2019) para que consiga acompanhar e ter um olhar de responsabilidade aos acontecimentos e evoluções na sociedade.

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E A FORMAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A geografia escolar se constitui como um componente curricular que se qualifica pela possibilidade que dá aos estudantes a oportunidade de perceberem singularidades em suas vidas, desenvolvendo suas identidades e o pertencimento no mundo (CALLAI, 2011). Posto isto, nessa vertente conteudinal temos duas dimensões: o Ensino de Geografia e a Educação Geográfica, que se divergem quanto a profundidade reflexiva e de ação que se pretende. O ensino da Geografia integra formas sistemáticas e instrumentalizadas de transmissão do conteúdo, já a Educação geográfica se encontra ancorada no decurso de socialização que abarca o ensino, mas não se resume somente a este e situa-se em várias sociedades ao decorrer dos tempos (REGO; COSTELLA, 2019).

À vista disso, o que se intenciona nesse trabalho é ressaltar a valia da educação geográfica, que vai para adiante dos muros da escola, e se encontra posicionada com um olhar geográfico e espacial dentro dos diversos contextos e vivências experienciadas no dia-dia. Se configurando pela ideia de tornar o ensino da geografia mais significativo para os estudantes (CALLAI, 2013). Com o intuito de expandir o conteúdo da geografia escolar a outros horizontes, e abarcar processos que não se baseiam somente nas informações trazidas pelos livros didáticos, mas, trazer uma abordagem mais contextualizada com o cotidiano do público-alvo: os estudantes.

A necessidade atual com as aprendizagens, se baseia num trabalho que propicie a produção e expressão de conhecimentos que se desenrolem a partir das vivências, juntamente com as múltiplas linguagens existentes (FANTIN, 2017, p. 92). Nesse sentido, busca conciliar as novas demandas impostas pela forma de vida contemporânea que se apresentam em nosso contexto nacional, com as habilidades que precisam ser desenvolvidas pelos futuros cidadãos, através da geografia escolar, no qual, consigam lidar com as dinâmicas que se manifestam em suas relações sociais e espaciais.

Então, pensando na importância da geografia escolar, para a composição dos sujeitos, podemos analisar o que Rodrigues (2020) pontua em suas discussões, entendendo com a educação geográfica pode contribuir na formação cidadã:

A Geografia, enquanto ciência, possui um arcabouço conceitual próprio e conceitos compartilhados com outras ciências. Quando organizados objetivando o ensino-aprendizagem na educação básica, os conhecimentos científicos dessa área do saber compõem a Geografia escolar. Para que a Geografia escolar se constitua em uma leitura espacial de mundo para os alunos, ela precisa propiciar raciocínios ou pensamentos espaciais, via educação geográfica. Pelo exposto,

considera-se que o exercício da autonomia/autoria na atuação profissional é que permite ao professor construir uma Geografia escolar nos moldes da educação geográfica. (RODRIGUES, 2020, p. 13)

Diante disso, a autora traz para mais, que é preciso aprofundar um pouco mais o debate, em questões como a autonomia docente e curricular. O qual terá como traçar projetos formativos próprios, pensando em contextos que farão sentido de acordo com as subjetividades de cada turma e indivíduos em formação presentes em sua sala de aula. O que facilitará o agir pedagógico do (a) professor (a) de geografia para alcançar aprendizagens mais significativas.

Pois, o conteúdo da ciência geográfica, trazido pela geografia escolar em seu processo formativo, precisa permitir o aprofundamento nas ações exercidas individualmente e pela sociedade, e como elas se concretizam no espaço, obtendo as informações dos lugares. Para assim, anuir uma análise geográfica, abrindo caminhos para observar, compreender e discutir nossa realidade, a qual é construída cotidianamente. Mas, para isso é vital o avanço na aquisição do raciocínio espacial, em que a organização correta das informações recebidas e assimilação para estabelecer o conhecimento geográfico aconteça (CALLAI, 2013).

REFLETINDO SOBRE A “PROFISSIONALIDADE DOCENTE” DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA ATRAVESSADA PELAS TDIC

A profissionalidade docente estará ligada aos aspectos que identificam a os professores, com exemplo dos seus conhecimentos específicos, na sua expressão de ser e atuar como docente em determinado contexto, exprimindo uma identidade profissional constituída em suas ações pedagógicas ou não, que buscam o atendimento de demandas sociais que estão externas ou internas à escola (GORZONI; DAVIS, 2017). Então, é necessário tratar da profissionalidade docente, primeiro pelo aprofundamento na questão identitária do(a) professor(a), seja ela identificada interna ou externamente. Roldão (2005), afirma que é preciso refletir a jornada que se exprime em todo o percurso histórico e social de construção da atividade docente, que terá que atender sempre aos planos de qualidade de ensino-aprendizagem, que estão sendo demandados pelos diversos sistemas de ensino.

Contreras (2002), pontua em sua discussão que a educação de modo geral, irá retratar e reproduzir a sociedade, mas que também pode encontrar modos de se construir a sociedade que se pretende. Por isso, enquanto sujeito que está ligado diretamente ao processo de formação humana, o docente tem o desafio de responder questões e corresponder as demandas de conjuntura que lhe colocam em sua interação com seus

estudantes e dinâmicas socioespaciais. Decerto, o processo de ensino de Geografia escolar na atualidade, têm se encaminhado ainda que de forma lenta, para o uso de uma linguagem geográfica que apresente elementos de compreensão, resistência e intervenção.

Pois, a intensificação dos fluxos de informações, culturas variadas e dos mecanismos de poder no mundo é orientado por uma lógica do mercado, o qual, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) estão inseridas, facilitam a alienação. Ao passo que isso acontece, os saberes geográficos desenvolvidos com autonomia e efetividade pedagógica, facultam aos alunos atalhos à leitura crítica e conhecimento de mundo mais abrangentes, viabilizando suas contribuições com a sociedade de maneira que consigam interpretar, explicar e intervir no espaço (FILHO, 2006).

Com base na proposição de uma formação para defrontar-se com a contemporaneidade, é de suma, um outro direcionamento para as práticas de ensino e cultura profissional. Pois, o (a) professor (a) da atualidade carece estar em constante atualização de suas rotinas, experiências de trabalho, instrumentos e materiais, valendo-se da reflexão sobre sua atuação comprometida com a ação pedagógica (SANTOS; THERRIEN 2018). Nessa lógica, precisa-se do agir com autonomia, suscitando o direcionamento a novos caminhos e condições viáveis ao docente conceber e instrumentalizar projetos formativos. Para que assim, seja possível atender as necessidades, interesses, e expectativas da comunidade, a definição de conteúdos próprios para a disciplina, realizar atividades culturais adequadas a cada contexto e organizar os recursos eficientes para as práticas pedagógicas são mais do que urgentes (MORGADO, 2002).

Essa necessidade manifesta-se dos desafios que se inserem no descompasso das capacidades de iniciativa e decisão, na administração curricular e no domínio da concepção e realização de projetos. Decorrente do carecimento de incentivo e reconhecimento da importância de uma contínua renovação da prática, de seus conhecimentos científicos e pedagógicos. Para que estes estejam aliados à investigação do cotidiano centrados na ininterrupta formação dos diversos indivíduos inseridos no processo de escolarização e formação cidadã (MORGADO, 2011).

Nessa concepção de Geografia escolar, o professor experiente exerce sua autonomia e autoria em seu exercício profissional ao articular sua formação acadêmica com a Geografia existente nas escolas em que atua. O resultado desse processo é a construção de uma Geografia escolar própria, que possui tanto traços singulares do professor quanto sociais, compartilhados com a comunidade científica e profissional da qual faz parte (BATISTA, 2021, p. 10).

Ou seja, é necessário fomentar o trabalho dos professores com autonomia para articular os conhecimentos de sua trajetória formativa e da sua identidade, para torná-lo

mais atento e sensível ao que se carece para aprendizagem significativa, tocando de maneira mais eficiente o processo de organização das informações e instrumentos que serão usados na mediação dos conteúdos.

O fato de que grande parte desses jovens está familiarizada às tecnologias digitais, mesmo que através apenas de Smartphones com acesso à internet. Proporciona aos docentes caminhos reflexivos e práticos para ensinar de maneiras significativas, em que é possível aproximar essa postura à evolução em sua profissionalidade docente, ou seja, sua maneira de *atuar como docente*. Não obstante, para isso os próprios professores precisam estar inteirados a essas novas ferramentas digitais e suas nuances, possuindo letramento digital, que nada mais é que o conhecimento necessário para usar os recursos tecnológicos no meio digital, onde vai conseguir pôr em prática ações pedagógicas efetivas em conjunto com os seus alunos.

A apropriação do letramento digital surge como necessidade educacional já que o papel da escola é de proporcionar a inserção das crianças no mundo digital, ampliando sua leitura de mundo e seu contato com diversos gêneros textuais, favorecendo a inclusão digital. O letramento digital oportuniza o desenvolvimento de habilidades e competências importantes que são exigências da sociedade e do mercado de trabalho. (SANTIAGO; LEITE; BARRETO, 2016 p. 529)

Como resultado dessas mudanças, na Geografia temos o aumento da capacidade de observação do espaço, nas mais variadas escalas e perspectivas, possibilitando o monitoramento das mudanças na superfície terrestre, sejam elas naturais, sociais ou econômicas. Todavia, se aprofundarmos no ambiente educacional e suas vivências, o seu processo de mudanças não têm acompanhado a rápida evolução do meio tecnológico, tanto em sua estrutura, quanto em seus métodos, gerando um distanciamento que necessita ser superado, principalmente quando analisamos o contexto de Ensino Remoto Emergencial, no qual as instituições de ensino foram submetidas, devido a pandemia do COVID-19, onde existem diversos problemas quanto a aderência efetiva, principalmente por parte dos estudantes, devido à falta de recursos digitais ou de preparação por parte dos professores para lidar com essas novas ferramentas de forma integral em suas aulas.

De acordo com os PCNs (2000), o uso das TDIC estão presentes no cotidiano do aluno, independentemente do espaço físico que eles estão inseridos. A tecnologia faz parte da sociedade contemporânea, do mundo globalizado, e se materializa nas formas de organização e transformação de processos e procedimentos. A tecnologia também é parte do mundo produtivo e das práxis sociais. Então, se faz necessário incorporá-la ao meio social e escolar, com o objetivo de melhorar problemáticas sociais que são reforçadas pela desigualdade de acesso ao conhecimento. Com esta nova perspectiva, a tecnologia pode ser

útil para integrar tudo que eu observo no mundo no dia a dia e para fazer disso objeto de reflexão.

Para aprofundarmos nesta discussão, sobre a importância de usufruir das TDIC para que proporcionem maior efetividade no ensino-aprendizagem, Nôcera e Rosa (2019) explicitam bem a reflexão de Martinelli (2001) acerca do ensino de conteúdos geográficos, como a cartografia, que se bem trabalhada didaticamente, serve apenas para memorização e não servirá como um caminho para compreender o espaço, nem expande a compreensão dos mapas e seus elementos, o que distancia o objetivo de mediar o conhecimento desse conceito, que precisa ser entendido em situações cotidianas.

Indo além, Botêlho e Santos (2018) colocam o uso das tecnologias no ensino, com a atenção para reflexão sobre a prática docente, onde não usaremos as tecnologias como instrumentos que se limitam e não agregam ao aprendizado efetivo. Pois, há tendências em reproduzir saberes e ações arcaicas de ensino que se manifestam mesmo se utilizando de instrumentos tecnológicos. (BOTÊLHO; SANTOS, 2018).

Neste caso, deve-se entender que mesmo que haja várias alternativas para melhorar e adicionar ao ensino há que se investir na reinvenção da prática docente, onde de fato permita o transformar qualquer ferramenta tecnológica ou não, em algo didático. Incluída ao cotidiano do estudante, ao processo de formação e conceitos específicos da determinada disciplina, e não apenas algo desconexo, que tenha por objetivo trazer a dinamicidade para aula, ou apenas divertir o estudante sem conectar a informação à sua estruturação do conhecimento. Essa mudança gerará outros sentidos para a formação identitária do docente, bem como seus conhecimentos específicos e de sua formação humana, poderão contribuir para a efetividade das aprendizagens em um novo contexto, adentrando assim na concepção progressiva de sua profissionalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para não concluir a discussão por aqui, os encaminhamentos reflexivos e teóricos que se obteve com esta pesquisa bibliográfica, expande os horizontes para uma racionalidade que objetiva pensar o processo de construção docente na contemporaneidade. No qual, leva em consideração, buscar a influência das tecnologias digitais, que em certo grau induz o modo de ser e atuar como professor(a), além de propiciar a reflexão de suas metodologias.

O que se entende a partir dessa pesquisa, alguns teóricos referem-se à como a profissionalidade docente está ligada à identidade, seus conhecimentos específicos e se relaciona com as suas intenções, ideias, valores e ações que permeiam o agir pedagógico dos

professores. E esses elementos fazem parte de como os professores são vistos e entendidos socialmente em sua profissão. E relacionando isso, como as dinâmicas sociais que estão sempre em constante mudanças, com a chegada das TDIC essas transformações na vida das pessoas se intensificou, então, a formação desses docentes precisa apropriar-se desses instrumentos para conseguir incorporá-los à sua prática de forma autônoma, letrada e consciente.

Para além disso, é preciso estar atento aos novos enredos que se formam nos ambientes externos à escola, e em como os indivíduos estão convivendo com as novas dinâmicas ocorrentes. Ao pensar em como a Geografia escolar e seu currículo específico necessitam estar encaminhados para uma efetividade nas aprendizagens significativas, é primordial que o docente faça esse mesmo trajeto de ponderar quais são os sentidos que sua formação e atuação estão tomando, agora dentro de um contexto digital em construção. E como estes estão alinhados com essa nova forma de identificar e exercer da melhor forma as funções de sua profissão. Por isso, o que se projeta é continuar na pesquisa teórica, e constatar na realidade de alguns dos professores de Geografia que serão entrevistados, o que pensam, como entendem e veem essa relação no seu trabalho.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Edimar Eder. Geografia escolar, educação geográfica, autonomia docente e questão conceitual: tecendo ligações. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 11, n. 21, p. 05-27, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : geografia / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília : MEC/ SEF, 1998. 156 p.

BOTÊLHO, Lucas A. V.; SANTOS, Francisco K. dos Santos. POR UM DIÁLOGO SOBRE O PAPEL E O USO DAS TICs NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA: fios soltos e possibilidades de uni-los. **Revista de Geografia (Recife)** V. 35, No. 1, 2018.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional de Geografia: o professor**. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

CALLAI, Helena Copetti. O conhecimento geográfico ea formação do professor de Geografia. **Revista Geográfica de América Central**, v. 2, n. 47E, 2011.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução: S. T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DO CANTO, Josi Zanette; JUNIOR, Luiz Martins; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. Explorando as potencialidades das tecnologias móveis no ensino de Geografia. **EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 6, n. 15, p. 27-41, 2019.

FANTIN, Monica. Educação, aprendizagem e tecnologia na pesquisa-formação. **Educ. Form.**, v. 2, n. 6, p. 87-100, 2017.

FILHO, M. M. de S. A educação geográfica na escola: elementos para o exercício desafiante da cidadania. **Tamoios**, Rio de Janeiro, ano II, n. 2, 2006.

FLORES, Maria Assunção. Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceptuais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 851-869, 2014.

FLORENZANO, Teresa Gallotti. **Imagens de satélite para estudos ambientais**. São Paulo: Oficina de Textos, 2002. 104p.

GORZONI, Sílvia De Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, p. 1396-1413, 2017.

KAERCHER, Nestor André. Fugir do tédio e do denunciamento: mestres com fome e em busca de ensino e aprendizagem significativas. **Movimentos para ensinar geografia: oscilações**. Porto Alegre: Letra 1, 2016. P. 201-218, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, v. 1, p. 19-62, 2005.

MARTINELLI, Marcello. A cartografia escolar na abordagem temática da geografia. **Boletim de Geografia**, v. 19, n. 2, 2001.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, v. 19, p. 793-812, 2011.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Papirus Editora, 2007.

MORGADO, J. C. **Autonomia curricular: repto para uma nova identidade docente**. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 5., 2002, Braga; COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO, 1., 2002, Braga. Currículo e produção de identidades: actas... Braga: CIEd, Universidade do Minho, 2002. 1 CD-ROM

NOCÊRA, Rafael Arruda; DA ROSA, Vanderley Flor. Recursos tecnológicos aplicados ao ensino de geografia: webquest e cartografia escolar. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 10, p. 18158-18174, 2019.

REGO, Nelson; COSTELLA, Roselane Zordan. Educação geográfica e ensino de Geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. **Revista Signos Geográficos**, v. 1, p. 15-15, 2019.

RODRIGUES, Rejane. Formação cidadã e educação política: princípios para uma educação geográfica contemporânea/citizenship and political education: principles for an contemporary geographic education. **Revista Espaço e Geografia**, v. 23, n. 1, 2020.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise-especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 12, n. 13, 2005.

SANTIAGO, Larisse Barreira de Macêdo; LEITE, Eliana Alves Moreira; BARRETO, Kátia Maria Ferreira. **O letramento digital e suas possibilidades pedagógicas**. Encontro cearense de historiadores da educação, 15.; encontro nacional do núcleo de história e memória da educação, 5.; simpósio nacional de estudos culturais e geoeeducacionais, 4., 16-18 out. 2016, Fortaleza (CE). Anais... Fortaleza: Edições UFC, 2016. p. 525-534.

SANTOS, Francisco Kennedy Silva; THERRIEN, Jacques. Epistemologia da prática e racionalidade pedagógica: o ensino pela pesquisa em situação situada. **Revista Ensino de Geografia** (Recife) V. 1, No. 1, 2018.

A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA E AS NOVAS TECNOLOGIAS



Ananda Antonia Gomes de Moura

Graduada em Licenciatura em Geografia, Universidade de Pernambuco (UPE)
aantoniagomesdemoura@gmail.com
orcid.org/0000-0002-0372-355X

Marcus Vinicius dos Santos Silva

Graduado em Licenciatura em Geografia, Universidade de Pernambuco (UPE)
Mestrando em Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-PPGedu)
marcus.santossilva@upe.br
orcid.org/0000-0003-3605-5188

INTRODUÇÃO

Apesar da humanidade está vivendo um momento de crise agravado pela pandemia da Covid-19, a Geografia mantém a sua essencialidade por ser um campo do conhecimento que facilita a compreensão desde a escala próxima ao local íntimo de vivência até a escala expandida de todos os eventos que estão ao alcance do campo de visão da Geografia. Com base nisso, a Cartografia é uma área do saber geográfico intimamente relacionada a representação sintética da espacialização e territorialização de conflitos existenciais, dos seres vivos e não vivos e suas inter-relações no espaço e no tempo (MUNIZ; SANTOS, 2019).

Essa mesma Cartografia atribui uma função excepcional a Geografia em buscar respostas à realidade pela leitura do mundo com base na linguagem cartográfica e os assuntos intrínsecos ao seu campo do saber. Por intermédio disso, a Cartografia no Ensino Fundamental (Séries Iniciais) é uma ferramenta essencial para compreensão dos outros saberes geográficos, das relações facilmente visíveis e ocultas dos eventos e fenômenos de ordem geográfica nos arranjos espaciais.

Os espaços íntimos ao sujeito em formação no Ensino Fundamental (Séries Iniciais) passa a ser relevante para aquisição gradual da linguagem cartográfica por meio do letramento cartográfico e da construção simples a mais complexa dos conceitos fundamentais para uma leitura de mundo autônoma, crítica, atenta e reflexiva. Esses conceitos fundamentais se estruturam na decodificação, análise, orientação, localização, comparação, interpretação e demais habilidades espaciais que tornem o aluno um leitor de mapas e outras representações da superfície terrestre consciente (CASTROGIOVANNI, 2000).

Por esse motivo de força maior essa pesquisa se delinea em encontrar respostas para o desenvolvimento conceitual e prático cartográfico através dos espaços vividos por entender que do simples ao complexo a aprendizagem tem expressivas contribuições para a Alfabetização Cartográfica dos alunos das Séries Iniciais. A escola, o bairro de vivência dos alunos são espaços que constroem primeiramente as noções espaciais por serem eles os locais que mais são íntimos aos alunos são aspectos contribuintes dessa aprendizagem (CASTROGIOVANNI, SILVA, 2020).

Como base nesse anseio maior se estreita os objetivos específicos que se enquadram em: a) teorizar a importância da Alfabetização Cartográfica nas Séries Iniciais e do uso das Novas Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) na Cartografia; b) sistematizar e aplicar uma atividade cartográfica, a partir da escola como espaço de vivência dos alunos, através das relações topológicas e projetivas de lateralidade e orientação espacial com o uso das TICs.

Para tanto essa pesquisa está enquadrada em uma abordagem qualitativa e de cunho exploratório. Segundo Silveira e Córdova (2009) a pesquisa qualitativa se preocupa com a compreensão do grupo focal específico, buscando explicação para o porquê das coisas. Ainda assim, entendem que a pesquisa aplicada objetiva gerar conhecimento para uma aplicação prática, isso suscitando na solução de específicos problemas da pesquisa e, no caso de objetivo exploratório, se familiarizando mais amplamente com o dado problema para torná-lo mais explícito ou construir hipóteses (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

Por fazer digna a menção da oficina realizada, foi desempenhada no ambiente virtual das aulas remotas veiculadas a Escola Municipal Presidente Médici, no município de Salgadinho-PE. O público alvo dessa pesquisa é o 4º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) por entender assim como Silva (2019) que é a partir desse ano escolar e com 9 anos de idade que os alunos começam a aprender a localização, organização espacial do bairro, orientação cartográfica, pontos cardeais e colaterais, rosas dos ventos, a relação com os astros e magnetismo da Terra e outras temáticas cartográficas.

Como metodologia empregada na atividade pedagógica exercida foi preciso utilizar plataformas virtuais, tais como o *Google Meet*, *Google Earth* e Google Formulário para condução das atividades remotas. Essa atividade remota consiste em construir com o aluno saberes cartográficos, tomando como referência os locais íntimos de sua sobrevivência. Para tanto, o motivo maior dessa pesquisa é tornar público práticas pedagógicas cartográficas que auxiliem os professores na atualidade e contribuir com as pesquisas acadêmicas e a sociedade ao apresentar a devolutiva de informações a partir da

prática pedagógica remota demonstrando que as atividades desenvolvidas de tal modo são possíveis.

CARTOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS E A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA

Ensinar e aprender Cartografia é igualmente importante ao ensinar e aprender Geografia, pois ambas estão sempre imbricadas e quando caminham lado a lado exercem um papel salutar para a aquisição dos conhecimentos múltiplos do espaço geográfico. Dessa forma, levando os (as) alunos (as) a melhor atuarem criticamente nos espaços íntimos a sua sobrevivência ou outros a partir dos conhecimentos construídos a partir das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Com base nisso e na necessidade do amplo conhecimento do ensinar e aprender Cartográfico, o professor de Geografia das Séries Iniciais deve ter cautela ao tomar para si que a Cartografia jamais deve se restringir a dimensão acadêmica, no entanto devem existir reflexões que as aproxime das práticas cartográficas escolares, ou seja, da Cartografia Escolar. Partindo dessa concepção, derivam diversas outras reflexões a partir dos pontos de partida que direcionam a essa finalidade (RICHTER, 2017) e para o bom desenrolar da Cartografia no início da trajetória educacional da criança isso deve ser levado em consideração.

Ainda assim, nas palavras de Richter (2017) e nos encaminhamentos para construção de um ensino-aprendizagem cartográfico exitoso ele também pontua que: a) o processo de aquisição do letramento e alfabetização cartográfica deve estar presente no trabalho escolar de Geografia, b) deve existir sempre uma relação dos conteúdos geográficos com a utilização dos mapas ou quaisquer outras representações gráficas, c) deve-se compreender a Cartografia como uma linguagem, d) o mapa deve ser utilizado como um recurso contribuidor para além do muro escolar, e) os mapas são imprescindíveis para o desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico.

Atrelado ao que já foi explicado, Muniz e Santos (2019) sugerem que a Cartografia é indispensável para que o aluno compreenda por meio de uma representação da terra reduzida os elementos físicos, naturais e sociais, porém mais do que isso é preciso que o (a) aluno (a) se torne um mapeador consciente que reflita criticamente sobre o que é disponibilizado no mapa, não só tendo conhecimento dos conceitos do mesmo. E para que isso seja alcançado não devemos nos limitar a poucas estratégias de atividades ou em informações isoladas do contexto essas não relacionadas a outros campos do saber científico.

Castrogiovanni e Silva (2020) entrelaçam seus saberes ao que já foi redigido quando compreendem que a construção do conhecimento geográfico e do conhecimento cartográfico deve ser pautada na interdisciplinaridade, pois uma depende da outra, complementando-se mutuamente no ensino escolar para que se faça existir o que está sendo representado além de estudá-la e analisá-la. Dito de outra forma, o ensino e a aprendizagem da Cartografia não está relacionado apenas ao contemplar o mapa ou qualquer outra representação gráfica, ao contrário disso deve fazer sentido e está presente na vida do aluno (a) dentro e fora do ambiente escolar desde as Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Para que essa aproximação seja possível e materializada, materiais pedagógicos direcionados ao ensino da Cartografia Escolar e documentos que criem um elo entre a dimensão da Cartografia Acadêmica e a Cartografia Escolar são construídos. Exemplo disso é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é um documento de caráter normativo e obrigatório que estabeleceu aprendizagens essenciais que todos os alunos, independente do recorte espacial nacional e do sistema de ensino que estudam devem construir ao longo das modalidades de ensino (BRASIL, 2018).

A BNCC é alvo de críticas construtivas por ser um documento que merece ser utilizado com cautela pelo professor no vasto território brasileiro. No relatório crítico de autoria da professora Simielli (2016) sobre a BNCC a Cartografia perde um espaço considerável ao se misturar com as múltiplas linguagens que o conhecimento geográfico pode ser trabalhado. Em consonância a isso, discute que os mapas perdem prioridade nesse contexto e não existe uma indicação de quais mapas e para qual finalidade eles devem ser utilizados nas aulas de Geografia. Para a autora apesar de ser uma discussão aparentemente simples em termos de ensino é importante realizar essa distinção, pois ao contrário pode acarretar prejuízos para formação cartográfica do aluno.

Contudo, considerando o momento atual e as incertezas dos dias futuros a BNCC é um documento que apesar das considerações feitas por Simielli (2016) é uma normativa essencial para o professor pensar em suas práticas pedagógicas, apesar dos seus perigos metodológicos. Logo, deve ser analisada com um viés crítico e atento às suas limitações e potencialidades no ensinar e aprender Cartografia. Muniz e Silva (2019) asseguram que quando a Cartografia desde as Séries Iniciais do Ensino Fundamental é trabalhada auxilia os alunos na sistematização do espaço geográfico e ainda minimiza as dificuldades nas séries posteriores que os conteúdos geográficos se manifestam de forma mais elaborada.

Sendo assim, a partir das Séries Iniciais do Ensino Fundamental os (as) alunos (as) devem dar a largada para desenvolver o pensamento espacial e paulatinamente

desenvolver o raciocínio geográfico por meio de outros princípios metodológicos como a localização, diferenciação, extensão, correlação e analogia espacial. Nesse processo a BNCC busca nortear a construção dessas aprendizagens quando se preocupa com a forma que os mapas são trabalhados na educação básica, pois os (as) estudantes precisam ler, comparar e elaborar mapas e outras representações de análise espacial (CASTROGIOVANNI; SILVA, 2020). Diante disso, a BNCC preconiza que:

Na unidade temática Formas de representação e pensamento espacial, além da ampliação gradativa da concepção do que é um mapa e de outras formas de representação gráfica, são reunidas aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico. Espera-se que, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos tenham domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos, iniciando-se na alfabetização cartográfica. Fotografias, mapas, esquemas, desenhos [...] audiovisuais, gráficos, entre outras alternativas, são frequentemente utilizados no componente curricular. Quanto mais diversificado for o trabalho com linguagens, maior o repertório construído pelos alunos, ampliando a produção de sentidos na leitura de mundo. Compreender as particularidades de cada linguagem, em suas potencialidades e em suas limitações, conduz ao reconhecimento dos produtos dessas linguagens não como verdades, mas como possibilidades (BRASIL, 2018, p. 363).

Como se pode notar a construção de um conhecimento cartográfico exitoso é produto da articulação dos conhecimentos de distintas linguagens (além das escritas) cada qual com suas especificidades, limitações, e possibilidades que quando unidos engendram elementos chave para o início da alfabetização cartográfica eficiente e promotora do discernimento mútuo em sociedade, não sendo submissos, e para o pleno desenvolvimento da cidadania. Tendo em vista isso, a representação gráfica deixa de ser unicamente uma abstração e passa a ser materializada na vida do educando na dimensão da realidade por ele percebida e concebida e a escola é um *locus* privilegiado para construção de tais saberes.

Nas palavras de Passini *et al.* (2012) a leitura de representações gráficas no ambiente escolar, sob o direcionamento da Alfabetização Cartográfica aproxima os (as) estudantes para análise, interpretação e compreensão da espacialidade dos fatos geográficos em suas diferentes dimensões entendendo o sujeito pertencente e esse espaço. Por esse motivo, leva-se a crer que essa alfabetização demanda tempo e é extremamente expressiva para formação integral dos (das) estudantes.

Dando um enfoque a Alfabetização Cartográfica ainda no Ensino Fundamental (Séries Iniciais), é pertinente que o imaginário infantil seja um fator aliado ao processo de ensino-aprendizagem através dos recursos imagéticos expressivos (cores, formas, contornos). Esse entendimento, principalmente pelos professores das Séries Iniciais, é ainda mais urgente haja vista que para criança não é fácil compreender e associar os mapas à realidade do cotidiano delas. Dessa forma, para que a Cartografia Infantil assuma

sua finalidade a representação gráfica deve fazer sentido ao espaço físico onde o aluno (a) está inserido e isso pode ser possível através de um acompanhamento adequado para construção dessa aprendizagem. (ROMUALDO; SOUZA, 2009).

Partindo dessas ponderações, sintetiza-se que a alfabetização cartográfica é uma ferramenta pedagógica que encontra indispensabilidade quando os alunos, ao longo de sua escolarização, desenvolvem um alicerce teórico e prático para construção paulatina de formas de enxergar o espaço próximo e/ou distante. Por essa razão, é preciso ensinar aos alunos que entender e atuar no mundo não se resume a contemplar um mapa ou quaisquer representações gráficas, enxergar suas cores e pressupor do que se trata. Significa entender, relacionar e interpretar todos os elementos que possibilitam o letramento e a leitura geográfica da representação gráfica utilizada e compará-las com elementos de diversas as ordens. Santos (2018) compreende que para atingir o letramento cartográfico não basta o domínio das noções espaciais básicas da linguagem cartográfica. É preciso a busca pelo sentido interpretativo des/sas noções pelos educandos no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, a construção de mapas mentais, maquetes, desenhos do bairro do aluno e dos elementos naturais e artificiais da sua vida cotidiana também auxiliam a representação do espaço vivido e na construção das noções básicas cartográficas. No entanto, aprender Cartografia nos tempos de pandemia não é uma empreitada acessível e descomplicada aos alunos ainda nas Séries Iniciais sem o contato direto com o professor, confortando-os quando preciso e instruindo-os sempre que necessário. Sem as relações de sociabilidade com os colegas de classe e com o próprio professor as oficinas práticas, individual e em grupo, que demandam o desenvolvimento igualmente prático dos critérios básicos da Cartografia e das normativas sanitárias e de saúde são comprometidos.

A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO (TICs) NAS AULAS DE CARTOGRAFIA

As Novas Tecnologias estão espalhadas por toda a sociedade e na esfera educacional esse fato não diverge, mesmo o seu pleno acesso não sendo democrático a todos os estudantes do território nacional. Nesse enredo da realidade, essas tecnologias, sejam antigas ou novas, estão profundamente associadas ao modo como construímos conhecimentos ao longo dos anos. Entretanto, atualmente, a *internet* e o computador estão relacionados à produção, difusão e acesso à informação e na construção do conhecimento. E como não poderia ser diferente na Cartografia onde o modo de ensiná-

la e aprendê-la está intimamente ligada a essas tecnologias (FERNANDES; SAMPAIO, 2020).

Nesse direcionamento argumentativo, a tecnologia tem um papel de destaque nas aulas de quaisquer disciplinas e mais assiduamente nas aulas de Geografia e Cartografia por auxiliar momentos de reflexão e ação, sobretudo, sobre as corriqueiras transformações do Espaço Geográfico no qual os próprios alunos (as) são sujeitos contribuidores dessas alterações positivas e/ou negativas nos ambientes íntimos a sua sobrevivência ou distantes. A BNCC além de garantir as aprendizagens essenciais (como já descrito anteriormente) também orienta os professores de todo território nacional para o uso consciente das TICs em sala de aula (agora nos espaços presenciais e virtuais de educação). Brasil (2018, p. 09) prescreve entre as competências gerais que todos os (as) alunos (as) devem atingir na Educação Básica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, p. 09).

Em complementaridade ao que é sugerido BNCC e consoante aos desafios da acomodação dos conhecimentos práticos e científicos por parte dos (as) alunos (as), às TICs são ferramentas, quando utilizadas corretamente, eficazes para atuação crítica, reflexiva e autônoma do (a) educando (a) para se comunicar e produzir conhecimentos para compreender e construir hipóteses e soluções para situações problemas do cotidiano. Observamos, portanto, que existe uma imbricação forte entre as competências gerais da BNCC e o próprio componente curricular Geografia e considerando a Cartografia como uma subárea intrínseca ao desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico para leitura do mundo não alienada ao sistema capitalista de produção e a quaisquer outras formas de alienação.

A BNCC ainda prescreve outros indicativos da relevância dessas novas tecnologias na formação integral dos (as) alunos (as) desde o Ensino Fundamental, uma vez que o pensamento criativo, lógico e crítico podem ser amplamente atingidos quando as novas tecnologias e as experiências culturais, sociais, familiares e suas memórias de pertencimento auxiliam os (as) alunos (as) a instigá-los (as) a curiosidade e a formação de perguntas sobre a realidade e amplia a compreensão de si mesmos, do mundo natural e social e sua relação (BRASIL, 2018).

Nesse contexto, Castrogiovanni e Silva (2020) atribuem sentido ao uso das tecnologias na sala de aula quando lembram de que a construção do conhecimento

cartográfico na atualidade encontra nas novas tecnologias uma saída para as exigências de aulas não lineares amparadas em uma gama de softwares e ferramentas digitais que contribuem para trabalhar diferentes conteúdos geográficos. Assim, as TICs não tem um fim em si mesma, são indispensáveis para o planejamento e execução de aulas não lineares, desde que bem adequadas ao processo de ensino-aprendizagem da Geografia.

Trindade (2018) esclarece que as TICs unidas aos mapas podem ser utilizadas para que os alunos possam entender os mapas desde os disponíveis nos celulares até engenhosidades tecnológicas mais complexas como os Sistemas de Informações Geográficas (SIG's), ArcGis e Spring esses utilizados para aprofundar os estudos relacionados ao mapa. Em complementaridade a isso, se pode concluir que se as tecnologias auxiliam na construção do conhecimento cartográfico auxiliam instantaneamente ao aprofundamento das inquietações científicas (mesmo na educação básica) para elucidar possíveis aspectos depreendidos da realidade examinada.

A Geografia, portanto, assume centralidade junto a Cartografia, tendo em vista que com um olhar geográfico articulado com as TICs e com as ferramentas derivadas dessas podem construir junto ao aluno e ao professor novas formas de conhecer, aprofundar e representar os recortes paisagísticos e suas inter-relações no tempo histórico e geológico ultrapassando a dimensão do óbvio e redimensionando as formas de perceber, conceber e representar o já supracitado espaço geográfico. Castrogiovanni e Silva (2020) dizem que o professor de geografia deve se movimentar em sala de aula não como uma só nota musical, tampouco com instrumentos de uma corda só. Ele deve ter em mente e em suas ações o inverso do que foi descrito e construir, junto aos educandos, conhecimentos geográficos e cartográficos com melodias e aproveitar todas as notas musicais e cordas de seu potencial para motivar novas atenções e ações.

ATIVIDADE CARTOGRÁFICA PARA CONSTRUÇÃO DO ENTENDIMENTO DAS NOÇÕES ESPACIAIS TOPOLÓGICAS E PROJETIVAS DE LATERALIDADE E ORIENTAÇÃO ESPACIAL

Para chegar ao conhecimento das relações humanas movidas por distintos motivos nos arranjos espaciais, o professor e o aluno devem pensar assim como Straforini (2008) que a Geografia deve proporcionar a construção e a compreensão de saberes geográficos do presente e pensar no futuro ou ainda mais preocupar-se com o futuro através do inconformismo com o presente. Para compreender o presente e pensar no futuro os conhecimentos cartográficos devem estar diretamente ligados às noções de espaço formadas inicialmente pela criança, em idade de escolarização, para que na fase adulta os conhecimentos sejam mais práticos e menos complexos.

Nesse sentido, várias ações cotidianas necessitam do conhecimento cartográfico construído ao longo da escolarização. Noções de direita e esquerda, em cima e em baixo e outras formas de orientação e projeção. Posto isso, é oportuno destacar que os mapas da sala de aula ilustrativos, os globos terrestres nas bibliotecas, espaços de recreação e outros objetos que fazem alusão a Cartografia de nada adianta se não forem significativos a evolução do aluno nas aprendizagens essenciais da Geografia para atender as exigências do mundo contemporâneo e uma delas se não a principal a leitura dele crítica, reflexiva e autônoma.

Para que isso seja possível a BNCC disponibiliza diretrizes que vão ao encontro da construção de conceitos e princípios geográficos que possam ser mobilizados para o enfrentamento das situações desafiadoras na vida cotidiana (BRASIL, 2018) e que podem ter um impacto minimizado com a aquisição dos conhecimentos geográficos. Portanto, valorizar a Cartografia é um caminho certo para conscientização da subjetividade dos fatos geográficos cartográficos e quais os seus interesses. Para Castrogiovanni (2000, p. 08):

No saber geográfico devem estar incluídos conceitos como localização, orientação, representação, paisagem, lugar e territórios e valorizadas algumas ferramentas, como a cartografia, que instrumentaliza o aluno para ser um leitor e mapeador ativo, consciente da perspectiva subjetiva na escolha do fato cartografado, marcado por juízo de valor (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 08).

Nessa menção colocada sobre o saber geográfico e o que dele é proveniente é confirmada com grande notoriedade a necessidade da instrumentalização do ensino da Cartografia escolar para formação de um mapeador consciente ativo e consciente. A partir disso, será possível compreender que toda representação gráfica parte de uma visão de mundo de seus elementos e fenômenos averiguados subjetivamente que nem sempre é a realidade tal como ela é. O aluno alfabetizado, portanto, cartograficamente saberá lidar com as potencialidades e limitações dos recursos cartográficos.

Reforçando a construção do conhecimento geográfico a BNCC assinala que no contexto da aprendizagem das Séries Iniciais será necessário considerar o que os alunos aprenderam no Ensino Infantil. Conseqüentemente, nas Séries Iniciais, os alunos deverão relacionar os saberes de outros componentes curriculares e de outras áreas do conhecimento para o processo de alfabetização e letramento e diferentes raciocínios, uma vez que os alunos já se posicionam criticamente sobre determinadas situações e realizam outras atividades em seu cotidiano (BRASIL, 2018).

Desse modo passamos a notar que se a criança não atingir no final do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) a desenvoltura de ler representações gráficas e representá-lo

o letramento cartográfico não foi construído e a cartografia para promoção da efetiva cidadania deve ser revisitada com novas diretrizes e perspectivas. Nesse sentido, é preciso acrescentar o que Silva (2019) argumenta a respeito dos PCNs, mas que essa afirmação é também válida para a BNCC por ser um documento que orienta os professores no ensino-aprendizagem da Educação Básica. Sendo assim sugere que:

As estruturas temáticas curriculares oficiais não diferem muito, sugerem os temas, mas pouco trazem de recursos didáticos para que, o professorado do ensino básico, exerça uma geografia generosa, produtiva e eficiente, com o alunado mergulhando no assunto com corpo e alma, trazido eles elementos culturais disponíveis no Letramento Cartográfico (SILVA, 2019, p. 05).

Assim sendo, às diretrizes oficiais pouco mostram as ferramentas que podem ser utilizadas para atingir os objetivos pedagógicos particulares a cada estrutura temática curricular e para os alunos mergulharem de corpo e alma no Letramento Cartográfico. O professor passa a ser então o mediador do conhecimento e o leitor crítico dos documentos norteadores da sua prática para por fim planejar suas aulas. Nesse contexto, considerando o momento de pandemia e a escola pública como escola campo, as relações topológicas e projetivas serão o norte geográfico para construir com o aluno as noções espaciais de lateralidade e de orientação espacial.

Teixeira e Castrogiovanni (2014) entendem que a construção do conhecimento cartográfico, de acordo com Piaget, se inicia desde o nascimento da criança. De 0 a 2 anos o indivíduo utiliza muito da percepção e da interação física com os objetos e com o meio, uma vez que se encontra em um mundo egocêntrico o seu próprio corpo sendo seu referencial, portanto inicia-se às relações de vizinhança, separação, ordem, envolvimento e continuidade. Posteriormente, a criança já mais desenvolvida, dos 2 aos 7 anos, já conseguem realizar operações mais complexas contextualizando de forma mais ampla o espaço geográfico de sua vivência, tendo habilidades de se projetar em outros pontos espaciais de modo mais consciente. Sendo assim, as noções de direita e esquerda, em cima e em baixo, frente e atrás e ao lado correspondem as habilidades de lateralidade e são potencializadas nesse momento, uma vez que a criança deve deslocar-se mentalmente para coordenar espacialmente os objetos sob nova ótica (TEIXEIRA; CASTROGIOVANNI, 2014). Ainda assim eles complementam que:

É neste momento que devemos trabalhar com as crianças as noções básicas de cartografia, como os sentidos Norte/Sul e Leste/Oeste, pois nesta fase o sujeito já possui as condições necessárias para estabelecer tais relações espaciais, ou seja, já estão desenvolvidos os esquemas necessários para fazer a transposição de uma orientação através do corpo, para uma orientação geográfica (TEIXEIRA; CASTROGIOVANNI, 2014, on-line).

Para tanto, essa prática pedagógica se estrutura na construção das noções espaciais projetivas e de orientação espacial ao mesmo tempo em que potencializa e revisita as habilidades espaciais topológicas, uma vez que a primeira necessita dos conhecimentos construídos desde o início de vida dos sujeitos ensinantes para o seu desenvolvimento. Logo, a construção cartográfica é um processo lento e gradual que exige do professor e do aluno cautela para seu estudo e aprendizado.

A atividade desenvolvida foi planejada de acordo com as habilidades espaciais descritas. Somou-se a isso a BNCC considerando às críticas construtivas e a subjetividade da pesquisadora em um momento de pandemia que as práticas pedagógicas realizadas presencialmente não devem ser as mesmas e a tecnologia é uma ferramenta interativa que motiva os alunos a aprendizagem cartográfica.

Dessa forma a competência específica nº 4 de Geografia para o Ensino Fundamental (Séries Iniciais) foi efetivamente analisada para que a atividade pedagógica cartográfica fosse exercida. Essa competência busca: “desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas” (BRASIL, 2018, p. 366).

A seguir serão evidenciadas as etapas da proposta pensada para execução em sala de aula. Para que essa proposta de aprendizagem fosse alcançada foram necessárias 04 (quatro) aulas de Geografia: 02 (duas) aulas conjugadas em cada semana.

Na primeira semana (2 horas/aula síncrona) foi realizado um momento de sensibilização inicial a respeito da importância da cartografia para construção dos conhecimentos geográficos e quais as reais possibilidades de estudo sobre a noção topológica e projetiva, por entender que no momento de pandemia e com a paralisação das aulas presenciais alguns alunos não tiveram o mesmo ritmo de aprendizagem que se tivessem na escola e que as noções topológicas devem ser inicialmente construídas.

No segundo dia de aula (2 horas/aula síncrona) foi realizada a atividade interativa a partir do *Google Earth*, na qual os alunos puderam entender as noções básicas de lateralidade e orientação espacial a partir da escola e das áreas adjacentes a ela. Ao longo da aplicação da atividade os alunos foram orientados a responderem oralmente e via formulário alguns questionamentos como serão elencados logo abaixo:

- Que informações vocês podem obter em relação à escola de acordo com a relação projetiva?
- Quais ruas estão no sentido norte, sul, leste e oeste?
- O seu bairro fica ao norte, sul, leste ou oeste em relação à escola?

- Em qual sentido vocês conseguem analisar a maior quantidade de áreas verdes?
- Será que houve mudanças ao longo do tempo no espaço que hoje compreende a escola? Se sim, como seria antes?
- O que está mais próximo da escola: o hospital do município ou o açougue público?
- O que está mais distante da escola: a praça do centro da cidade ou a Igreja Matriz?

Oliveira e Nascimento (2017) concordam que ainda na infância os alunos têm habilidades para compreender e cartografar o espaço cotidiano de suas vivências, seja ele sua rua, seu bairro, sua escola e entre outros. Nesse sentido, nesse momento são desenvolvidas algumas habilidades espaciais específicas, com a de lateralidade (vizinhança, ordem, separação, envolvimento e continuidade), que podem ser trabalhadas pelo *Google Earth* e realizados questionamentos pelo professor de acordo com os limites da escola ou das atividades comerciais exercidas na vizinhança.

RESULTADOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA REFERENTE ÀS NOÇÕES ESPACIAIS TOPOLÓGICAS E PROJETIVAS DE LATERALIDADE E ORIENTAÇÃO ESPACIAL

As aulas destinadas aos alunos do 4º ano das Séries Iniciais da Escola Municipal Presidente Médici foram realizadas no turno matutino por ser o horário em que eles estão matriculados. Foi constatado que de uma turma de 14 alunos, somente 05 alunos compareceram. A professora sendo indagada sobre o número baixo de alunos na aula virtual realizada, a mesma afirma que nesse período de pandemia a média de alunos que comparecem às aulas é de 05 alunos e que a escola realiza entrega de atividades impressas para os demais que não tem acesso ao ambiente virtual.

Inicialmente, com a aula introdutória, foi constatado que os educandos presentes na sala pouco ou nada sabiam a respeito do conteúdo cartográfico que foi desenvolvido referente às noções topológicas e projetivas dos espaços de sua sobrevivência. A partir da utilização de imagens e esclarecimentos dos conhecimentos básicos de lateralidade e orientação espacial, os alunos deram início à construção do conhecimento, mas ainda demonstravam algumas dificuldades com a problemática abordada. Constatou-se, portanto, que as habilidades espaciais básicas de lateralidade e orientação espacial estavam em curso.

Como já era esperado nesses tempos de aula remota em que o contato do professor com o aluno e do aluno com a escola está comprometido presencialmente, foi preciso explicar cautelosamente, inclusive questões de ordem de localização e orientação para que se pudesse avançar nas etapas seguintes. Sugeriu-se em casa mesmo que os

alunos percebessem que poderiam se orientar de acordo com astros e estrelas entre eles com o nascer do sol (Leste).

Posteriormente, na segunda etapa da aula com a sensibilização inicial do tema, com a apresentação do recurso digital *Google Earth* os alunos demonstraram um grande interesse na aula, principalmente quando ligavam os microfones e perguntavam o que seria trabalhado na aula e qual a funcionalidade da ferramenta. A pesquisadora interessada pela atitude dos alunos iniciou as explicações a partir dos questionamentos dos alunos presentes e em seguida dando continuidade a aula.

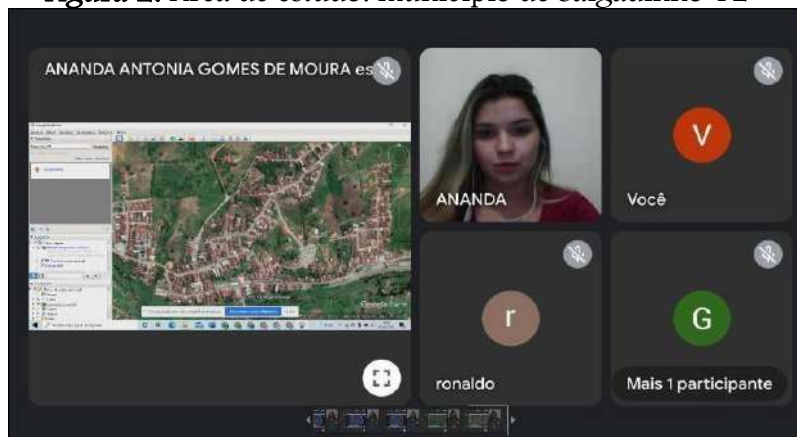
Nesse momento, com os recursos interativos proporcionados pelo *Google Earth*, a pesquisadora mostrou o passo a passo de como manusear a ferramenta, ao menos utilizando os recursos da aula proposta. Selecionando o campo relacionado a digitar a localização desejada se percebeu que os alunos ficavam cada vez mais impressionados sinalizando no *chat* e pelo microfone, respostas tais como: “Nossa, que legal”, “Fantástico”. Esse momento pode ser percebido na figura 01 e 02 abaixo:

Figura 1: Familiarização dos alunos com o *Google Earth*



Fonte: Autora (2021)

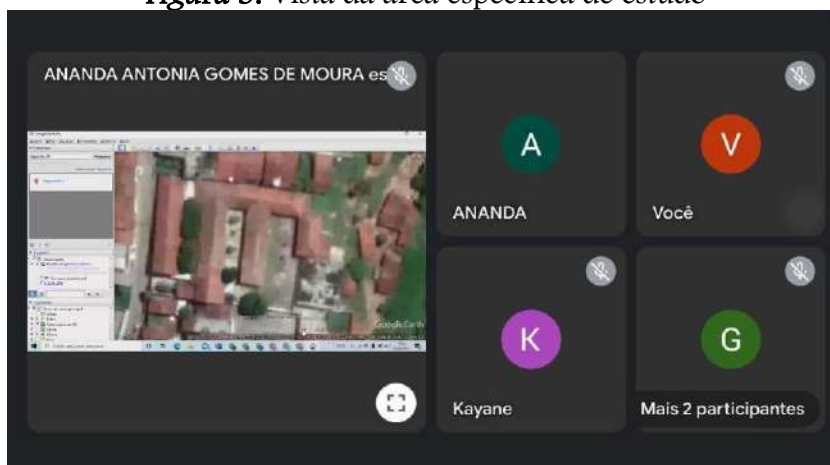
Figura 2: Área de estudo: município de Salgadinho-PE



Fonte: Autores (2021)

Aproveitando as explicações não previstas sobre orientação e localização, a pesquisadora demonstrou brevemente que a escala (diminuída e ampliada) muito tem haver com a maior ou menor riqueza de detalhes que se pode ter com o ponto de referência alvo de estudo. A partir disso, foi demonstrada aos alunos a visão vertical da escola e as áreas ao entorno dela. Depois de explicações sobre já descritas e qual sua utilidade para o estudo da Cartografia foram feitas as indagações demonstradas na metodologia da atividade. A figura 03 demonstra o momento que os questionamentos foram feitos.

Figura 3: Vista da área específica de estudo



Fonte: Autores (2021)

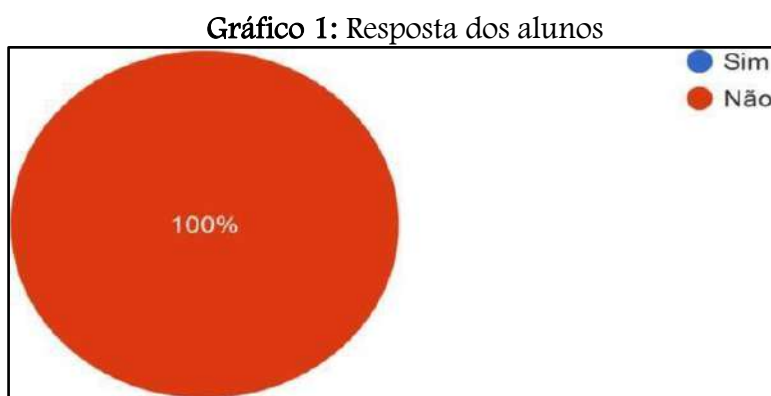
No que se refere às respostas dos alunos obtidas oralmente, quanto as perguntas, constatou-se:

- Que informações vocês podem obter em relação à escola de acordo com a visão projetiva? **“A escola e as casas ao redor”; “A escola e as ruas ao redor dela”, “A escola, as casas e algumas árvores”, “A escola e seu entorno”.**
- Quais ruas estão no sentido norte, sul, leste e oeste? **Dentre as respostas obtidas, 02 alunos acertaram todos os sentidos, enquanto 03 alunos acertaram parcialmente.**
- O seu bairro fica ao norte, sul, leste ou oeste em relação à escola? **Dentre as respostas obtidas, 04 alunos responderam corretamente que o sentido de suas casas em relação à escola.**
- Em qual sentido vocês conseguem analisar a maior quantidade de áreas verdes?

Todos os 04 alunos responderam corretamente o sentido que eles observam a maior quantidade de áreas verdes em relação a escola como ponto de referência.

- Será que houve mudanças ao longo do tempo no espaço que hoje compreende a escola? Se sim, como seria antes? **Todos os alunos respondem que sim e quando indagados porque os 05 sinalizam respostas corretas, alegando que antes a paisagem natural seria predominante.**
- O que está mais próximo da escola, hospital do município ou o açougue público? **04 alunos respondem que o hospital e 01 aluno responde o açougue público. Dessa forma a resposta mais acertada pelos alunos era a esperada.**
- O que está mais distante da escola, a praça do centro da cidade ou a Igreja Matriz? **05 alunos responderam corretamente a indagação alegando que a praça da cidade é mais distante que a Igreja Matriz.**

Ao fim da atividade proposta em questão, 03 questionamentos foram respondidos pelos alunos a respeito das perspectivas com a aula realizada. As respostas foram as seguintes: Você já teve aulas de Cartografia com o uso de tecnologias, tais como o Google *Earth* ou qualquer outra ferramenta tecnológica digital? Observe a resposta projetada no gráfico 01:

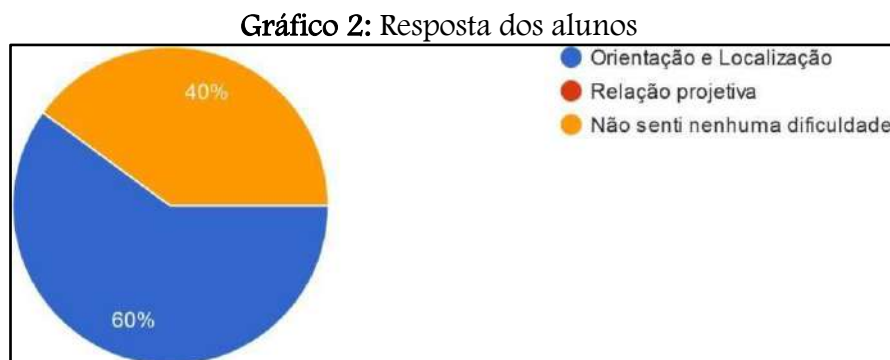


Fonte: Autores (2021)

As respostas indicam que nenhum dos 05 alunos que participaram da aula já teve aulas com o uso das TICs. A falta de preparo e formação dos professores para utilizar essas tecnologias e o ensino remoto emergencial sem preparação prévia podem explicar a não utilização dessas ferramentas digitais. De acordo com Oliveira e Nascimento (2017) a falta de estrutura das escolas, principalmente as públicas, a indisponibilidade em muitos casos de *internet* e equipamentos tecnológicos e a falta de formação adequada dos professores para lidar com as TICs e saber utilizá-las a favor da aprendizagem dos alunos.

Portanto, mesmo nesse momento de afastamento social físico sem a necessidade de estar no espaço escolar presencialmente os problemas são os mesmo ou ainda mais intensificados. A falta de *internet* e equipamentos tecnológicos na casa dos alunos e a inadequada formação dos professores para o uso das TICs é uma realidade, principalmente nas escolas públicas.

b. Em relação à aula de hoje, em que momento sentiu mais dificuldade? Observe a resposta projetada no gráfico 02:



Fonte: Autores (2021)

Nenhum dos alunos respondeu que sentiram mais dificuldade com o trabalho das relações projetivas, lateralidade e orientação espacial. O uso do *Google Earth* nessa etapa da aula pode ser o responsável pela não menção a construção do conhecimento sobre a relação projetiva como sendo difícil de entendimento. Esse argumento é confirmado na resposta abaixo:

O que você achou sobre a aula de hoje com uso da ferramenta digital *Google Earth*?
“Gostei muito, melhor do que as outras aulas”; “A aula passou mais rápido”; “Achei muito boa a aula de hoje”; “Melhor do que as aulas antigas”; “A aula foi ótima”.

Como pode ser verificado todos os alunos presentes no ato da atividade pedagógica respondem positivamente quanto ao uso da ferramenta *Google Earth* quanto a construção do conhecimento na referida aula. Portanto, Silva e Castrogiovanni (2020) entendem que é possível reconstruir práticas cartográficas e utilizar conhecimentos adquiridos ainda da graduação na experiência do dia a dia com os alunos a partir de sua empiricidade. A construção do conhecimento cartográfico exige aulas não lineares na contemporaneidade e as TICs possibilitam trabalhar diferentes conteúdos por meio delas.

Nessa exigência do mundo contemporâneo do uso das TICs e atentos aos desafios de sua implementação, em um momento de pandemia como os de agora o uso das TICs é essencial, mesmo que de forma emergencial. As escolas públicas ainda fechadas necessitam de outras formas de levar as aprendizagens essenciais e entre elas as geocartográficas até os alunos e as TICs com os conhecimentos do professor são elementos essenciais nesse contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Cartografia jamais deve se restringir ao campo acadêmico, ao contrário disso deve sempre ser encarada como uma possibilidade de construir junto com os sujeitos

ensinantes noções espaciais que fortaleçam a compreensão da Cartografia Escolar e da Geografia necessária para viver em sociedade. Haja vista isso, as noções espaciais de lateralidade e orientação espacial são requisitos inescusáveis para que o (a) aluno (a) desenvolva habilidades cartográficas básicas que nas séries seguintes possam ser revisitadas, aprimoradas e ampliadas.

Ler um mapa ou qualquer outro recurso gráfico, por mais que seja uma ação necessária e corriqueira, não é uma ação fácil. Decodificar signos e símbolos e dominar a linguagem cartográfica exige que o aluno construa desde o início de sua vida e mais precisamente desde o início de sua jornada escolar um letramento cartográfico que sirva para o desenvolvimento das habilidades supracitadas e afins até o uso prático no dia a dia.

A relação espacial projetiva, associada à relação espacial topológica no 4º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), é um percurso metodológico interessante de ser explicado e colocado em prática para que os alunos atinjam o letramento cartográfico de forma satisfatória. Esse direcionamento permite aos alunos lerem com mais precisão outros recursos gráficos e que esses sejam sempre relacionados pelos alunos com a Geografia e com as atividades cotidianas. Portanto, essas aprendizagens são prementes e essenciais ao desenvolvimento da criança perante o mundo que o cerca em todas as etapas de sua vida.

A BNCC e as TICs nesse momento de pandemia, apesar das críticas e da necessidade de cautela por parte dos professores em sua utilização, está servindo como um norte geográfico que está sendo fundamental para tarefa nada trivial de motivar os estudantes a participarem das aulas remotas sem que eles estejam na escola e com o contato direto com seus colegas escolares e com os professores. A Cartografia, pensada e colocada em prática nesse sentido, foi bastante exitosa por proporcionar aos alunos, mesmo em casa, vivências pedagógicas que não fugissem do espaço íntimo de sua sobrevivência.

Os professores, movidos pelo pensamento de mudanças pedagógicas, pautados na criatividade, de acordo com a realidade dos alunos e com a utilização de ferramentas que eles se sentem fascinados, estarão contribuindo para que os últimos tenham interesse pelo estudo e que sejam capazes de atuar sobre os conhecimentos geográficos e cartográficos.

Como resultado da atividade realizada os alunos aproveitaram bem as aulas com indagações e considerações assertivas. A aula referente à relação projetiva de lateralidade e orientação espacial foi essencial principalmente por contribuir para o aprendizado de alunos que pouco ou nada sabiam sobre as noções espaciais básicas privilegiadas neste trabalho. Ao final da construção cartográfica, com o *Google Earth* e com as limitações do

tocar, do construir presencialmente junto com os alunos conhecimentos geográficos e cartográficos, eles demonstram muito ter aprendido com as sinalizações da pesquisadora e com a motivação deles.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 de jun. 2021.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.), CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia. Práticas e Textualizações no Cotidiano**. Mediação. Porto Alegre. 2000.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. SILVA, Paulo Roberto Florencio de Abreu e. **A construção do conhecimento cartográfico nas aulas de Geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020.

FERNANDES, Anderson César; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. A Importância das TICs no Ensino da Cartografia para Ensinar Geografia. In: X FÓRUM NACIONAL NEPEG DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA, 4., 2020, Goiânia- GO. **Anais eletrônicos...** Goiânia-GO: C&A Alfa Comunicação, 2017. Disponível em: <http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/3-201092-A-import%C3%A2ncia-das-tics-no-ensino-da-Cartografia-para-ensinar-Geografia.pdf>>. Acesso em: 28 de jun. 2021.

MUNIZ, Beatriz do Carmo; SANTOS, Kesia Rodrigues dos. O Ensino de Cartografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Uma Realidade Possível. **Revista Territorial**, Cidade de Goiás, v.8, n. 2, p.23-38, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Micro/AppData/Local/Temp/10755-Texto%20do%20artigo-39665-1-10-20200806.pdf>. Acesso em: 02 de jul. 2021.

OLIVEIRA, Ivanilton José de.; NASCIMENTO, Diego Tarley Ferreira. As Geotecnologias e o Ensino de Cartografia nas Escolas: Potencialidades e Restrições. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, n. 13, p. 158-172. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/491/233>. Acesso em: 31 de jul. 2021.

PASSINI, Elza Yasuko. **Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de geografia**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RICHTER, Denis. A Linguagem Cartográfica no Ensino da Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 277-300, jan./jun., 2017. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/511/252>. Acesso em: 29 de jun. 2021.

ROMUALDO, Sanderson dos Santos; SOUZA, Graziella Martinez. Discutindo a Alfabetização Cartográfica Infantil: Uma Contribuição ao Ensino da Geografia nas Séries Iniciais. In: 10º ENCONTRO NACIONAL DA PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 10., 2009, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: C&A Alfa

Comunicação, 2009. Disponível em: http://docs.fct.unesp.br/docentes/geo/raul/cartografa_ensinoGeografia2016/texto1.pdf. Acesso em: 28 de jun. 2021.

SANTOS, José Ricardo Gomes dos. Alfabetização Cartográfica no Ensino da Geografia. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, v. 1, n. 3, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/240457/31737>. Acesso em: 07 de jul. 2021.

SILVA, Jorge José Araujo da. Letramento cartográfico em práticas artísticas relacionadas à geografia. In: VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE OBSERVATÓRIOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO, 2019, Porto. **Anais eletrônicos...** Porto, 2019. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0,5&q=O+Letramento+Cartogr%C3%A1fico+em+Pr%C3%A1ticas+Art%C3%ADsticas+na+Geografia. Acesso em: 21 de jul. 2021.

SILVEIRA, Denise Tolfo.; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009, p. 31-41. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 12 de set. 2019.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. **Análise crítica da base nacional comum curricular – Geografia**. In: Relatórios e Pareceres Analíticos da Base Nacional Comum Curricular, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Maria_Elena_Ramos_Simielli.pdf. Acesso em: 29 de jul. 2021.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade mundo nas séries iniciais**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

TEIXEIRA, Christiano Correa; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Orientação e lateralidade: uma proposta à luz da epistemologia genética. In: ENCONTRO DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA DA REGIÃO SUL, 2., 2014, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: <http://anaisenpegsul.paginas.ufsc.br>. Acesso em: 19 de jun. 2021.

TRINDADE, Filipe Mateus Lima Guimarães. Uso das Tecnologias e da Cartografia no Ensino em Geografia. **Revista Ensino de Geografia (Recife)** v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Micro/AppData/Local/Temp/240425-137941-4-PB.pdf>. Acesso em: 28 de jun. 2021.

TECNOLOGIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: POSSIBILIDADES DIDÁTICAS COM A UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS DO POWERPOINT

Brendo Benjamin Ruan de Alcantara Bomfim

Licenciatura em Geografia- UFPE
brendo.alcantara@ufpe.br
orcid.org/0000-0002-3193-4522

Lucielly Oliveira da Silva

Licenciatura em Geografia- UFPE
lucielly.oliveira@ufpe.br
orcid.org/0000-0002-0816-999X

Mateus Ferreira Santos

Doutor em Geografia- UFPE
mateus.fsantos@ufpe.br
orcid.org/0000-0001-5099-3766

INTRODUÇÃO

O ensino da Geografia escolar ao longo do tempo tem revelado vários desafios para os professores. Isso tem oportunizado o surgimento de questionamentos: como devo ensinar?; como superar os desafios revelados na sala de aula? Como o professor de Geografia consegue ter/desenvolver um pensamento espacial? (CALLAI, 2016). Essas e outras questões estão presentes diariamente na formação e prática docente, urgindo por respostas e apontando diferentes necessidades que o ensino tem apresentado. De acordo com a literatura (SANTOS e BOTELHO, 2016) os professores da educação básica ainda utilizam métodos de ensino propedêuticos que não dialogam com as realidades dos alunos, apoiando-se em livros didáticos como único recurso para construção do conhecimento geográfico.

Este cenário acaba inviabilizando o protagonismo dos alunos, permitindo que os processos de ensino tenham como base a famosa frase que é tão apresentada nos trabalhos acadêmicos: “ensino decoreba”. Posto isto, é preciso mirar em novos caminhos que dialoguem com as realidades dos sujeitos que integram a escola, reconhecendo na disciplina Geografia um campo de construção de ideias críticas sobre sentidos e significados que permeiam o mundo.

Seguindo essa lógica, que busca configurar o ensino da disciplina aqui tratada como dialógica que trabalhe com as realidades dos sujeitos, permitindo-os uma formação cidadã, miramos em recursos e metodologias que coloque o alunado como protagonista de uma

aprendizagem significativa e o professor como facilitador desse processo. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC têm sido um grande aliado no campo da formação e do ensino, apresentando possibilidades de conexões e mobilizando aprendizagens que não necessariamente são construídas com a relação professor-aluno ou nos ambientes escolares.

Aqui não buscamos desqualificar a importância da relação professor-aluno, nem o papel da escola enquanto instituição formadora, mas demonstrar que o atual cenário tecnológico tem desvelado ambientes propícios para construção de aprendizagem coletivas e individuais que perpassam a configuração adotada pelo sistema de ensino.

Todavia, já que a mudança nas formas de ensinar e no arranjo escolar ainda estão longe de um substancial mudança, buscamos apresentar alternativas didáticas para que os professores de Geografia trabalhem os conteúdos da disciplina de maneira diferenciada em sala, utilizando de ferramentas digitais que já são bastante usuais na escola, mas que ainda não tem extrapolado as formas do saber-fazer tradicional.

Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta metodológica utilizando o Microsoft PowerPoint como ferramenta interativa para o ensino de Geografia. Além disso, busca-se instrumentalizar uma proposta de uso do jogo quiz como recurso didático em aulas de geografia tanto presenciais como remotas, visando estabelecer um processo de ensino e aprendizagem que desperte no professor e aluno uma forma dinâmica de trabalhar conteúdos. Para isso, metodologicamente utilizou-se da revisão bibliográfica para o diálogo com autores que trabalham com a temática aqui tratada e construção de uma proposta didática que pode ser desenvolvida pelo professor da Educação Básica.

A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA

Para entender a importância do uso dos recursos tecnológicos no ambiente escolar, precisamos conhecer o conceito da palavra tecnologia, pois este tem se tornando bastante vasto. Steensma (1996, p. 286) já definia tecnologia como “um corpo de conhecimentos, ferramentas e técnicas, derivados da ciência e da experiência prática, que é usado no desenvolvimento, projeto, produção, aplicação de produtos, processos, sistemas e serviços”.

Baseado nesse conceito, percebe-se que no ambiente escolar diversas tecnologias sempre estiveram presentes e utilizadas pelos professores, como: o uso do quadro negro (verde) atualmente substituído pela lousa branca, o giz branco que foram substituídos por canetas para lousa, o retroprojetor, atividades de classe mimeografadas muito utilizado nos anos 80 que eram distribuídas aos alunos para complementar o conteúdo dos materiais didáticos nos livros, cartazes confeccionados em cartolina com mapas desenhados e/ou

colados com figuras com vários tipos de rios, solos, vegetação, etc., que era exposto na sala de aula para auxiliar o professor na explicação, facilitando o entendimento dos conteúdos aos alunos.

Ao decorrer das décadas as tecnologias adotadas nas escolas foram sendo mais sofisticadas, como com incremento da lousa digital, computadores conectados à internet, tablets, celulares e outros, demonstrado que o advento do conectivismo tem alcançado diferentes setores sociais e a educação tem caminhado para essa integração, embora que lentamente, mas os aparelhos tecnológicos já estão invadindo as salas de aula portadas pelos alunos e professores ou por meio de programas estaduais e municipais que buscam a construção de uma escola mais conectada.

Como salienta Velloso (2014) às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação-NTIC são instrumentos digitais com habilidades de comunicação e informação que agilizam a transmissão da informação de forma concisa, através das redes de comunicação e se conectam de forma global através de sistemas computacionais. Porém os setores de produção em larga escala utilizam as tecnologias computacionais para acelerar o processo de comercialização através da internet. No Brasil, pensando em um contexto nacional quanto a introdução das NTIC no ambiente escolar, diversos desafios são postos aos estados, municípios e instituições de ensino, principalmente porque a distribuição de recursos e acesso à internet não tem sido igualitária. Todavia, possibilidades têm surgido e ressignificado às práticas dos professores, bem como, a forma de construir conhecimento entre os alunos (SANTOS e BOTELHO, 2016).

Com a utilização de tecnologias e recursos digitais, os alunos são propícios a adquirirem maior protagonismo e autonomia nas aulas de Geografia e encontrar significado ao conteúdo estudado, principalmente pela dinamização da aula, fugindo de uma aula monótona e do cópia e cola. Além disso, as ferramentas digitais podem contribuir na prática docente, trazendo mais proximidade com os alunos e uma relação confortável com diferentes métodos. Essa aproximação entre os alunos e o professor torna mais fácil o entendimento da disciplina em questão, além de promover o ensino e aprendizado de forma colaborativa (SANTOS; DOS SANTOS; BOTELHO, 2019).

Para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça em parceria, o professor deve buscar conhecer os seus alunos para que possibilite autonomia dos sujeitos e tenha segurança no momento de propor diferentes atividades utilizando as tecnologias digitais. Além disso, é preciso captar os diferentes interesses da turma, observando as necessidades e dificuldades que estão postas em sala, como habilidades no uso de ferramentas, disponibilidade de recursos pelos alunos-professores-escola e principalmente uma conexão

do que está sendo trabalhado com os métodos utilizados. A utilização de tecnologias não pode servir apenas como entretenimento, mas sim, como oportunidade de construção de conhecimentos geográficos de maneira dinâmica e coletiva.

É preciso deixar claro que o professor não é o detentor do conhecimento nem o protagonista do processo de aprendizagem. O aluno deve ser visto como uma peça principal, tanto do ensino quanto da aprendizagem, podendo se tornar o protagonista do seu próprio conhecimento através da utilização das tecnologias digitais como meio de auxílio, mostrando as diversas possibilidades oferecidas por esse método em busca de maiores interações e conteúdos repassados de maneira positiva, interativa, dinâmica e divertida, despertando o interesse dos alunos pela disciplina de Geografia. A partir disso, torna-se mais real e confortável aprender em sala de aula, pois o estudante sente-se compreendido, abraçado e bem recebido quando utiliza-se de processos mais comuns e próximos de sua realidade social, tendo em vista que assim cada um pode mostrar suas habilidades e também seus conhecimentos pré e pós aula, podendo fazer uma ligação entre as problemáticas vistas na escola e também em casa ou em outros meios de interação social que implicam no uso de recursos tecnológicos integrando-os ao cotidiano.

Ainda faz parte do imaginário de grande parte da sociedade que só o professor pode deter do uso exclusivo do uso de aparelhos tecnológicos em sala de aula e que as atividades, aulas e seminários sejam o único momento para que os aparelhos tecnológicos sejam usados. Porém, contrapomos essa ideia por perceber que em circunstâncias adversas alunos também têm utilizado ferramentas e aplicativos em casa e na escola, como jogos educativos que podem ser usados em grupo ou sozinho, nos momentos de estudos e/ou revisão de conteúdo em qualquer ambiente. Além disso, os alunos podem usar recursos tecnológicos para aprender uma disciplina ou numa apresentação de seminário, independente do próprio professor utilizar em sala de aula.

Segundo Mota & Rosa (2018, p. 262) “a aprendizagem significativa só é possível quando o aluno constrói o seu próprio conhecimento e para tal precisa estar mentalmente ativo”. O que deixa de existir quando o docente não mostra a importância desses métodos no ensino, principalmente na interdisciplinaridade dos assuntos. Não estamos responsabilizando o professor quanto a não utilização das tecnologias nas aulas, compreendemos que várias escolas ainda não possuem dispositivos tecnológicos nas salas de aula, como projetores, por exemplo, e isso dificulta que alguns objetivos sejam alcançados. Outro ponto que não podemos deixar de mencionar quanto ao uso de dispositivos em sala é a falta de formação ou habilidade de professores quanto ao uso das TDICs.

A formação inicial e continuada dos professores, principalmente tendo as discussões sobre o uso das tecnologias na escola, são necessidades emergenciais, principalmente com as novas mudanças que os dias atuais apresentaram (Ensino Remoto exigido no período da pandemia da COVID 19). Essa formação deve ter por objetivo a qualificação para que os professores ajustem suas formas de trabalhar conteúdos em sala de aula, enriquecendo a sua prática docente (LIBÂNEO, 2002) visando melhorar e alcançar a maior quantidade de alunos.

Nessa direção, conciliar a formação de professores com as práticas de uso das tecnologias pelos alunos é fundamental para a troca de experiências e a construção de novos significados para o processo de ensino e aprendizagem tanto pelos alunos quanto pelos professores. Nesse sentido, pensar em ferramentas e softwares que dialoguem com as disciplinas escolares, em especial a Geografia, possibilita a compreensão de conteúdos de forma divertida e integrativa. O conhecimento escolar não precisa ser enrijecido por processos engessados e impositivos. Desse modo, apontamos os jogos como recursos alternativos que pode permitir com que a escola seja um espaço inovativo, recreativo e com potencial de ensinamentos que extrapolam as velhas conjecturas da sala de aula como espaço fechado para o repasse de informações e o livro didático como meio para obter conhecimento. Miranda (2002) aponta que as atividades lúdicas são fundamentais e promovem variadas experiências inteligentes e reflexivas.

Mediante ao diálogo sobre as tecnologias digitais em sala de aula, necessidade formativas de professores e protagonismo dos alunos no exercício de aprendizagem, a partir daqui apontamos um novo referencial para se pensar em alternativas didáticas que tenham as ferramentas digitais, em especial o PowerPoint, como mecanismos interativos para o processo de ensinar e aprender de Geografia. A abordagem que aqui se sucede não foca apenas nos dispositivos conectados à internet, até porque muitas escolas apresentam carência no acesso, mas a possibilidade de utilização de uma ferramenta que já faz parte do cotidiano de alunos e professores, mas que é utilizado na maioria das vezes apenas para aulas expositivas.

INSTRUMENTALIZAÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: A CONSTRUÇÃO DE UM QUIZ GEOGRÁFICO UTILIZANDO O SOFTWARE POWERPOINT

Neste tópico apresentaremos uma instrumentalização didática utilizando do software PowerPoint como possibilidade de trabalhar com suas ferramentas no ensino da disciplina Geografia, focando principalmente na construção de um quiz geográfico que trabalha elementos da disciplina e do dia a dia dos alunos, reconhecendo o ensino criativo e

colaborativo como alternativa enriquecedora nas aulas e na construção do raciocínio geográfico (CAVALCANTI, 2006).

Pretendendo utilizar recursos digitais em sala de aula sem a necessidade constante da utilização do acesso direto a internet ou outras plataformas que necessitam disso, usar ferramentas do PowerPoint na criação de métodos inovadores proporciona mais dessemelhança nas formas de aprender e ensinar, onde também oportuniza o docente elaborar aulas mais atrativas e acarreta, segundo (SILVÉRIO, 2010), um ensino colaborativo. Despertar o interesse dos alunos no estudo de conteúdos geográficos e fazer com que eles sintam-se convidados a aprender através de um meio de conhecimento dinâmico e eficaz é importante, principalmente tendo ferramentas que já fazem parte da utilização de professores e aluno em seu dia a dia nas escolas (e outros espaços não escolarizados) como o Microsoft PowerPoint.

O professor pode ser uma referência nessa construção ou possibilitar que os alunos construam coletivamente alternativas didáticas que trabalhem com conteúdos e o seu imaginário. Desta forma, o aluno também pode ser o construtor de meios didáticos que facilitem o trabalho com temas geográficos e com contextos presentes em sua realidade. Esse movimento permite o aprender fazendo, despertando posturas ativas que contrapunham a ideia das tecnologias como algo não importante para as aulas ou como meios que comprometem a atenção dos educandos em sala (como celulares e tablets).

Através do uso da ferramenta PowerPoint, o professor poderá trazer para a sala de aula um momento novo e diferente, buscando a interação com os estudantes por meio do ensino e aprendizagem em formato de entretenimento, fazendo com que a relação de professor e aluno torne-se mais leve e interativa, oferecendo a maior parte do protagonismo em sala de aula para os discentes (MIRANDA, 2002).

Diante da argumentação, a partir daqui apresentaremos como o uso do PowerPoint pode ser instrumentalizado didaticamente pelo professor de Geografia em suas aulas. Para apresentação da proposta, foi montado um quiz no Microsoft PowerPoint para exemplificar como seria aplicado em sala de aula com os estudantes. A proposta não é demonstrar um roteiro instrumental, mas apresentar imagens do material criado e exemplificações de sua abordagem tentando aproximar ao máximo da aplicação real.

Inicialmente, foi realizada a construção de um Quiz Geográfico contendo conteúdos variados que foram evidenciados em exames de seleção para universidades. O intuito é aprender jogando, desvelando erros e acertos que contribuem para melhor assimilação dos conteúdos. Abaixo segue o modelo construído no PowerPoint e apresentado aqui no formato de figuras.

Figura 3: Template da resposta correta



Fonte: construído pelos autores (2022)

Na figura 3 se encontra a alternativa correta. Nesse momento os alunos irão entender o motivo daquela questão marcada está precisa. Um ponto positivo desse quiz é que o estudante tem acesso às respostas marcadas e uma explicação mostrando o motivo do acerto, diferente de muitos quizzes online onde as perguntas passam rapidamente e não são apresentados, de forma didática, quando erram ou acertam. As figuras animadas são usadas com o objetivo de deixar as atividades menos entediadas, quebrando o engessamento de avaliações escritas, além disso, utilizou-se para animação do quiz os personagens da série Os Simpsons, deixando a estética da ferramenta mais lúdica e atraente. Diferentes personagens podem ser utilizados, como de animes, séries, super-heróis, etc.

Aqui não será explorado os conteúdos da Geografia apresentados nas imagens, pois o intuito do artigo é apresentar a ferramenta e suas facilidades no estudo e revisão do conteúdo. Partindo da ideia do hipertexto, lançaremos o link¹⁴ do PowerPoint que pode ser acessado e jogado por qualquer leitor.

¹⁴ Link do Quiz: <https://drive.google.com/file/d/1qOY0EyXkyMc0vQD-UIQk3TsSwXF9k1xa/view?usp=sharing>

Figura 4: Template das respostas incorretas



Fonte: Construído pelos autores (2022)

Na próxima figura temos o resultado quando é escolhida a questão incorreta. Então, o aluno pode clicar em voltar e repensar a questão para responder a alternativa assertiva. Em cada momento existem personagens que demonstram emoções ao acertar ou errar. Todavia, o professor também pode construir nesse estágio do jogo características e dicas que permitam os alunos a pensarem na alternativa correta.

Figura 5: Template de finalização do quiz



Fonte: Construído pelos autores (2022).

Na figura 5, apresentamos o fim do questionário, os personagens passam uma imagem de “bom trabalho” e expressam felicidade diante da conclusão do quiz, além de outros elementos simbólicos estarem presentes no slide final, trazendo uma atmosfera mais descontraída e divertida para os alunos. É possível também atribuir pontuação permitindo mais interesse no jogo.

Além de toda oferta de facilidade e interação de uma maneira mais divertida e contemporânea, os recursos oferecidos pelo uso do PowerPoint apresentando quizzes são inovadores e muito dinâmicos, tendo em vista que o uso de internet não é obrigatório, o docente poderá sentir-se à vontade para construir o quiz de uma maneira confortável trazendo diferentes elementos visuais e até sonoros que podem auxiliar os alunos de diferentes maneiras, também demonstrando inclusão no ambiente escolar.

A proposta de ensino e aprendizagem abordada neste artigo, apresentando o uso do PowerPoint como uma ferramenta de recurso didático, traz uma metodologia mais facilitadora e mostra também a importância de obter-se metodologias ativas no ensino básico, mesmo quando os recursos oferecidos pela instituição são insuficientes e precários, da maneira citada neste trabalho pôde-se desenvolver um jeito eficaz, principalmente para essas tais escolas que encontram-se em uma situação de precariedade em recursos tecnológicos e investimentos.

Os professores atualmente precisam ficar atentos ao movimento que a sociedade tecnocientífica tem necessitado, como o uso de tecnologias digitais no cotidiano, tanto acadêmico/escolar quanto pessoal. Nas salas de aula, conforme os alunos vão mudando de acordo com a sua época e tempo em que estão inseridos, deve-se acompanhá-los nessas mudanças e tornar-se presente na vida desses estudantes.

Diante dos pensamentos propostos por Valente (2018), as escolas devem ser mais cuidadosas e atenciosas quando trata-se das tecnologias digitais e seus recursos para transformar os métodos de ensinar e também aprender. Devido às mudanças frequentes nesse quesito tecnológico, os estudantes e professores irão necessitar de mais apoio na utilização de tais tecnologias em sala de aula, além da necessidade de professores que consigam entender o funcionamento de tais recursos e seus processos, para que assim possam ser repassados de forma eficaz atingindo seus objetivos. Como apresenta Valente (2018), as mudanças estão acontecendo e deve-se acompanhá-las para poder compreender e integrar-se na nova realidade de um aluno nascido em uma geração completamente tecnológica e com bastante facilidade para pesquisas e conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já mencionado ao longo deste trabalho, a ferramenta PowerPoint é muito utilizada nas instituições de ensino, sejam elas de nível superior ou no ensino básico, desse modo, propor mecanismos para que professores e alunos utilizem de forma dinâmica e lúdica é mais uma possibilidade de fugir dos engessamentos que tanto permeiam as práticas de ensino. As tecnologias digitais quando bem utilizadas apresentam potencialidades para

construção de aprendizagem que extrapolam a relação do professor com o quadro e piloto, até porque no ambiente tecnológico é possível reunir múltiplos materiais, ferramentas e hipertextos que podem ampliar as possibilidades de aprender e compreender os conteúdos trabalhados.

Ainda é necessário deixar claro que muitos professores e alunos não têm acesso aos recursos tecnológicos ou empatia com o uso dos mesmos voltado à educação, porém, faz-se necessário apostar na formação de professores e alunos para que entendam os efeitos que as tecnologias podem proporcionar na vida escolar dos sujeitos que integram a escola no atual e futuro contexto tecnocientífico que a sociedade contemporânea tem se encontrando.

Com relação a elaboração do jogo quiz utilizando o Microsoft PowerPoint, reconhecemos o potencial positivo que a construção do material didático pode oferecer para o ensino da Geografia, principalmente no desenvolvimento de aprendizagens geográficas ativas e colaborativas. A busca por um processo de ensino e aprendizagem com caráter menos tradicional, que supere a ideia do professor como detentor do conhecimento e os alunos como agentes passivos é um dos eixos principais deste trabalho, pois mediante a construção do jogo e da pesquisa de conteúdos, podemos potencializar novas formas de aprendizagem mais divertidas e criativas, despertando criatividade daqueles que já fazem um bom manuseio das ferramentas digitais e dos que buscam uma maior aproximação com as tecnologias a fim de desenvolver habilidades, conhecimento e entretenimento.

Portanto, a utilização de ferramentas do Microsoft PowerPoint traz segurança nos quesitos condições de conectividade e alternativas de uso em diferentes dispositivos, já que pode ser acessada, de maneira fácil, desde smartphones até computadores e sem a necessidade constante de acesso a rede de internet local, pois como já salientado, muitas escolas não possuem acesso a esse tipo de recurso, ou quando possui mostra-se instável e precária tornando difícil a utilização de tais métodos em sala de aula. Por fim, diante da proposta apresentada, recomendamos o trabalho com oficinas didáticas que permitam a construção coletiva de diferentes quizzes pelos alunos e professores do ensino básico com objetivo de socialização de conhecimentos e outras possibilidades de trabalhar os conteúdos geográficos.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. “Prefácio”. **Movimentos para ensinar Geografia – oscilações**, por Antonio Carlos Castrogiovanni et al., 1ªed, Editora Letra1, 2016, p. 9–13. *DOI.org (Crossref)*, <https://doi.org/10.21826/9788563800244p9-13>.

CAVALCANTI, L. S. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino In: ROSA, D. E. G. **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia...** [et al.] – Goiânia : E. V., 2006. 151 p.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

MIRANDA, S. DE. No Fascínio do jogo, a alegria de aprender. **Linhas Críticas**, v. 8, n. 14, p. 21–34, 2002.

MOTA, A. R.; ROSA, C. T. W. DA. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 2, p. 261–276, 28 maio 2018.

SANTOS, M. F. BOTELHO, L. V. As redes digitais como contribuição para a aprendizagem geográfica: mediação, mobilização e interatividade. **Revista Ensino de Geografia**. Volume 7, número 12, jan./jun. 2016.

SANTOS, M. F.; SANTOS, F. K. S. DOS; BOTELHO, L. A. V. Aprendizagem Colaborativa na Formação e Prática Docente em Geografia: Diálogos, Rupturas E Caminhos Contemporâneos. **Revista de Geografia**, v. 36, n. 3, p. 254–273, 2019.

SILVÉRIO, A. A utilização da informática no ensino de Geografia. **Intercursos Revista Científica**, v. 9, n. 1, 2010.

STEENSMA, H. K. Acquiring technological competencies through inter-organizational collaboration: an organizational learning perspective. **Journal of Engineering and Technology Management**, v. 12, p. 267-286, 1996.

VALENTE, J. A. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. In: VALENTE, J. A.; FREIRE, F. M. P.; ARANTES, F. L. (Org) **Tecnologia e Educação: passado, presente e o que está por vir**. Campinas, SP: NIED/UNICAMP, 2018.

AS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA FACILITADORA DO ENTENDIMENTO DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA EM SALA DE AULA

Wagner Ramos de Amorim

Professor dos anos finais da Rede Municipal de Ensino do Jaboatão dos Guararapes

wagner28.com@gmail.com

orcid.org/0000-0001-8730-0716

INTRODUÇÃO

Há muito se sabe da existência das inúmeras dificuldades que grande parte dos docentes da Geografia tem em ministrar alguns assuntos em sala de aula, cujo os mesmos, exigem certa desenvoltura dos Professores devido a algumas particularidades do assunto. Entretanto, de uns tempos pra cá, a utilização de ferramentas tecnológicas voltadas quase que exclusivamente para determinado fim, tem provocado uma verdadeira modificação no modo como esses assuntos são abordados pelos professores para com seus alunos. Ou seja... a simplificação da abordagem dos conteúdos em sala com o emprego de algumas ferramentas tipo: SIG e entre outras, chega para modificar a forma de abordagem e compreensão desses assuntos que antes, eram considerados um tanto quanto complicado para grande parte dos alunos e também, professores.

Com o desenvolvimento dessas novas formas de utilização tecnológica e a democratização do acesso ainda em curso no país, tem modificado a forma de compreensão em toda totalidade do conteúdo ministrado pelos professores da Geografia. Assim, tem sido percebido nas leituras de alguns autores que se debruçam no caso, é a grande aceitação dessas novas formas de aquisição do aprendizado em sala de aula, agora, diante desse cenário modificador, é possível mensura a curto prazo, a construção do processo do conhecimento em sala planejado pelos professores da Geografia.

Segundo Pazio e Ritossa, (2011, p.496) “a Geografia pode ser entendida como a ciência que nos oferece a oportunidade de fazer diferente e abrangente leitura do mundo”. é com essas afirmações que se pode compreender a grande utilização que se pode dá a Geografia com um todo. Essa desenvoltura que permite a Geografia uma interligação com as novas forma e métodos de ensino e aprendizado, então, entendemos essa relação totalmente benéfica para ambas as partes, (aluno-professor) provocada pela inserção dessas ferramentas, que sem sobra de dúvida, vem transforma o modo e a forma de entendimento da Geografia.

Entretanto, a forma de utilização dessas novas ferramentas em sala de aula por grande parte dos professores, ainda demanda um certo planejamento de como se dá o funcionamento desses recursos. A falta de um prévio treinamento dos docentes na forma de utilização dessas tecnologias impede que um maior aproveitamento seja alcançado. Ainda de acordo com (PAZIO; RITOSSA, 2011, p. 496) “são inúmeras as ferramentas que podem ser empregadas para proporcionar a compreensão e apreensão da disciplina” Porém, de nada essas formas vai adiantar se os Professores não estiverem preparados para utilização dessas tecnologias em sala de aula.

É preciso antes de tudo que se façam periódicas reciclagens com os docentes, como forma de enriquecer ainda mais as formas de aprendizagem como um todo. De modo geral, a efetiva utilização só tem a contribuir para com o entendimento dos métodos e conceitos da ciência geográfica. “O descompasso que existe entre as ferramentas pedagógicas atualmente disponíveis e a correspondente utilização em sala com os alunos, coloca escola e professores frente a um desafio a ser superado.” (PAZIO; RITOSSA, 2011, p.497)

Desta forma, essa nova relação de ensino e aprendizagem, em volta dessas técnicas, encontra-se nessa dicotomia de um melhor aproveitamento em toda totalidade de, sendo assim, existe ainda essa limitação, mas, que se pode a um curto prazo, ser muito bem dirimida pelos esforços do conjunto em geral, desde que, os fins sejam os mesmos, dentro do sistema educacional. Tal afirmação deve-se as organizações, as políticas e planejamentos educacionais, ou seja, é o efetivo interesse em querer transformar realidades distorcidas há tempo por atrelamentos a modelos arcaicos que desde sempre, tem mostrado ineficiência nas suas formas de apresentação a todo sempre.

Então, de nada vai adiantar todo esse aparato tecnológico a serviço da educação, em especial da Geografia, se não estiver associado ao plano motivado verdadeiro, que esteja de fato, voltado para o ensino e aprendizado dos alunos e que sim, possa modificar e facilitar a vida de alunos e Professores em sala de aula por todos os cantos do País. Sem essa vontade, essa ferramenta de nada vai contribuir com a modificação e transformação do ensino da Geografia pelo Brasil.

NOVAS TECNOLOGIAS E NOVAS ABORDAGENS

Como tudo que é novo, naturalmente, causa certa estranheza. Não seria diferente com a utilização desses mecanismos tecnológicos em sala de aula. A partir do momento que causa certa modificação no modo de conceber a aplicabilidades das novas formas de entendimento, e com base nessa perspectiva, naturalmente, com o passar dos anos, a consolidação dessas formas de ensino simplificador do entendimento em sala de aula, dá

disciplina geográfica, adquire espaço nos métodos dos docente, e gradativamente, vai provocar as modificações na forma de ensino, uma vez que elas estão ai, não para dificultar, mas sim, para simplificar a vida de alunos e professores como um todo, contribuindo para cada vez mais, e que a geografia possa ser difundida facilmente e desconstrua antigos preceitos de que: a geografia é uma ciência decoreba. Talvez ao longo do tempo, essas transformações em curso, em decorrência dessas tecnologias possam modificar de vez alguns conceitos que distorcem e denigre a geografia. O enriquecimento da abordagem pode sim, desconstruir essa visão negativa que existe na disciplina, e provocar sua plena aceitação nos meios escolares por todo canto do País.

Figura 1: Ferramenta educacional



Fonte: Google Imagens (2022).

A SIMPLIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES PELO USO DAS TÉCNICAS NA EDUCAÇÃO

Hoje já está se tornando comum em algumas escolas do País, os professores se utilizam das ferramentas TICs para aquisição do processo de ensino e aprendizagem. É uma tendência que veio para torna mais fácil a vida do professor. Conforme ANTONIO, (2010), “A intensificação, o uso de ferramentas da web como instrumentos naturais de registro e publicação de informações que podem ser compartilhadas por todos, através de um site de blog”.

Sendo assim, mais que nunca, essa relação até mesmo, de certa dependência, sem sobra de dúvida, vem torna o processo pedagógico muito mais acessível como um todo. Já não podemos desvincular as práticas educativas, das ferramentas tecnológicas, conforme com o passar dos tempos, mais e mais essa dependência em sala de aula pode torna-se uma coisa corriqueira de certo modo, cujo todos só têm a ganhar nessa interdependência. Diante dessas ferramentas, é possível a prática acontecer em tempo real, simultaneamente, através da rede mundial de computadores, isso sem sobra de dúvida, facilita muito a forma de ensino e é claro, enriquece muito as aulas como um todo, uma vez que diante de inúmeras

possibilidades pedagógicas enriquecendo, sobretudo, as práticas em sala de aula, de posse de instrumentos inovadores, e que estimulam o processo de aprendizado.

DESENVOLVIMENTO

Porém, para que tudo isso seja palpável, é preciso que haja um determinado empenho por parte dos professores e da equipe pedagógica como um todo, ou seja, a escola precisa estar alinhada a tudo isso, para que o processo pedagógico atinja seu objetivo, as escolas tem que estar preparada para incorporações dessas novas ferramentas que só tem de fato, a contribuir com as práticas educativas. A Unidade de ensino precisa fomentar o uso desses dispositivos tecnológicos, são várias possibilidades que os TICs podem oferecer o desafio em muitos casos, estar na melhor forma de utilização dessas ferramentas, o correto emprego proporcionará uma afinidade significativa para os Professores. “Os problemas práticos de gestão pedagógica que afetam diretamente o aluno, o professor e a coordenação das escolas sob a ótica da inserção das TICs na dinâmica e no cotidiano da escola e do trabalho do professor.” ANTONIO, (2010)

Ainda continua sendo um desafio para a gestão da escola segundo as palavras do Antônio (2010), mas que com desempenho geral, os objetivos podem muito rapidamente serem alcançado em sala de aula. Contudo, a todo sempre, é preciso que haja um certo engajamento com a coordenação da escola, no sentido de facilitar o andamento da prática propriamente dita, proporcionado um determinado apoio ao professor em sala, diante dessa interrelação, toda comunidade escola ganha, uma vez que, vamos ter práticas exitosas, que de certa forma, pode muito bem melhorar os índices da escola como um todo, pode muito bem ainda, possibilitar um melhor aproveitamento escola por parte dos aulas.

Ainda dentro dessa perspectiva, Audino (2009, p.4) nos dá uma ótima contribuição em relação ao que estamos abordando. “Os objetos de aprendizagem podem enriquecer o ambiente de aprendizagem onde os alunos interagindo com os objetos desse ambiente, tenha a chance de construir o seu conhecimento.” A cada passo, fica ainda mais perceptível que essas tecnologias contribuem com o processo e a forma de aquisição da educação como um todo, ou seja, não apenas para a disciplina geográfica, onde é nosso objeto de estudo, mas sim, abrangendo todas as outras disciplinas, causando uma verdadeira transformação no modo de entendimento pedagógico, tornando cada vez mais fácil a vida de professores e alunos, tornando as práticas muito mais dinâmicas.

Dentro dessa realidade positiva para a educação, o que de fato precisa ocorrer, é a ampliação do acesso dessas técnicas e a democratização do acesso a curto prazo, como uma forma para o sistema educacional como um todo, sair vencedor de tudo isso, onde todos os

cantos do país, possa contar e proporcionar aos seus professores e conseqüentemente, aos alunos, o melhor métodos de ensino e aprendizagem, tal como estamos vivenciando, com bases nos nossos trabalhos em sala de aula.

O bom aproveitamento em todos os sentidos dos conteúdos de geografia, e por sua vez, do processo de ensino e aprendizado, quando esses se utilizam dessas novas ferramentas tecnológica para aquisição do ensino, não só da geografia, como também, com outras disciplinas, numa relação em que todos saem ganhando, constrói-se algo bastante duradouro para a unidade de ensino.

Em um contexto geral, essa mudança de paradigma que vem ocorrendo com a inserção dessas novas técnicas auxiliando e contribuindo fortemente a forma da aquisição do processo educacional, agora mais que nunca, já traça um caminho sem volta, de modo que, com os resultados positivos que vem ocorrendo em todas as formas dentro de sala de aula assim como, ao longo prazo para os sistemas educacional como todo, no nosso caso aqui, no Município de Jabotão, e não apenas a geografia, claro que num primeiro momento, essas técnicas TICs provocaram uma verdadeira revolução no entendimento da disciplina em sala de aula e a facilitou enormemente as práticas pedagógicas dos professores para com os alunos. Não obstante, esses meios tecnológicos tem sua abrangência totalmente significativa, uma vez que não atende apenas a uma única disciplina, mas assiste os modelos pedagógicos muito diferenciados, sobre a ótica e abordagem de inúmeras disciplinas assim falando.

Ou seja, todas as disciplinas têm a ganhar com a utilização dessas novas formas no processo educacional. Diante disso, é algo muito significativo. Então, ao longo dos anos, que possa cada vez mais ser utilizadas por todos os cantos do País. Esse o sentimento construído com essa nova realidade pedagógica, e que vão criando novos entusiasmos transpõe barreiras e contornando obstáculos no chão da escola, cujo qual, sabe-se das inúmeras dificuldades inerente à escola pública, principalmente aquela localizada na comunidade sofrida, acometida por vários problemas socioeconômicos, e que de uma forma ou de outra, acabam refletindo para dentro da sala de aula, causando outras serie de transtorno para o processo de ensino e aprendizado.

Diante muitas vezes da realidade adversa, coisa muito comum na escola pública, poder proporcionar outros métodos de construção do aprendizado torna-se algo de extrema importância para relação pedagógica, porque a partir do momento que é proposto novas formas de abordagem do ensino, abre-se espaço para desvendar outros significados, novas formas de interação e abordagem em sala de aula, permitindo uma ampliação significativa do método de aprendizado ate então aqui trabalhado em sala.

Figura 2: Microsoft educacional



Fonte: Google Imagens (2022)

Figura 3: TV Escola



Fonte: Google Imagens (2022)

CONCLUSÃO

Ao longo da estrutura desse trabalho, foi feita uma ampla análise das novas tecnologias que vem facilitando o entendimento da disciplina de Geografia em sala de aula, em especial no cotidiano de minhas práticas pedagógicas. Essas tecnologias sem sobra de dúvida, de uns tempos para cá, tem facilitado enormemente, a vida dos professores e dos alunos quanto ao entendimento da disciplina em sala de aula, é mais que notório, a grande contribuição que essas técnicas vêm dando ao processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, pelo os professores que fazem o uso dessas ferramentas na rede municipal de ensino de Jaboatão.

Desta forma, houve um maior aproveitamento dos conteúdos em se, uma vez que com a inserção dessas tecnologias, dentro de sala de aula, o método adotado pelos docentes,

conforme vimos nas citações de alguns autores, provocou uma verdadeira modificação na forma e no entendimento da disciplina de Geografia, e não foi diferente nas aulas ministradas por mim como um todo. Ou seja, determinados assuntos, cujo antes, existiam certa dificuldade em seu entendimento e até mesmos, em seu conhecimento, com o uso dos TICs em sala de aula, essa abordagem sofre uma verdadeira transformação na forma de transmitir esses conteúdos para os alunos, ou seja, a tecnologia em se, permite trabalhar com uma abordagem diferenciada, facilitando toda uma compreensão.

Uma grande preocupação existente em relação ao manuseio dessas ferramentas é a forma da sua compreensão por parte dos docentes, que como se tratando de uma ferramenta nova, causa certo estranhamento, se faz necessárias formações para lidar com esses dispositivos, caso contrário, de nada vai adiante a aquisição sem um correto manuseio. No entanto, vimos também, certa resistência por parte de alguns professores, rapidamente, dá lugar ao entusiasmo, conforme se dá gradualmente certa familiaridade com essas tecnologias, despertando gradativamente a curiosidade em se apropriar dessas tecnologias dentro de sua prática pedagógica.

De ante dessa nova realidade, as novas técnicas que auxiliam na aprendizagem e facilita bastante o método de ensino como um todo, não apenas da ciência geográfica como tema inicial de referido estudo, mas em todas as disciplinas, causando uma forte modificação nos paradigmas didáticos em sala de aula, conforme agora, o Professor, de geografia e de outras disciplinas, passa a utilizarem essas novas técnicas como parte de seu método de ensino.

Remetendo-nos ao tema inicial, percebe-se que a facilitação da Geografia, causa uma maior aceitação da mesma, conforme essas tecnologias vêm possibilitar caminhos que despertam a curiosidade dos alunos, quando é disponibilizada uma infinidade de possibilidades, temas que podem ser muito bem trabalhados em sala pelos professores, ou seja, essas tecnologias em sala de aula têm corroborado contundentemente com a finalidade do ensino. Desde que de fato seja essa a vontade dos professores como um todo. Agora mais que nunca, é possível caminhar rumo ao caminho de grandes possibilidades e novidades, coisas que sem sobra de dúvida, só tem contribuído com processo de ensino em sala de aula.

A compreensão ainda dessas ferramentas para com o ensino da geografia é de extrema importância para o entendimento da disciplina na sala, sendo assim, é o caminho sem volta, desde que existam vontades e interesse em explorar ainda mais essas novas possibilidades, que são oferecidas por essas ferramentas para a educação e entendimento da Geografia, e também, das outras disciplinas. É imprescindível pensar novas formas de

construção do entendimento dos conceitos dentro de sala de aula, e ao mesmo tempo ressignificar aquelas práticas que muito tempo tem corroborado com a edificação de varias gerações. Os tempos são outros, as novas técnicas precisam e devem ser incorporadas as práticas de outrora, numa tentativa de torna muito mais facilitadora todas as abordagens até então desenvolvidas aqui.

REFERÊNCIAS

ALFINO, Luiz Carlos; GOMES, Rodrigo Dultra. **Limites e Desafios no Uso das TICs Para Prática Docente de Geografia na RMR de Recife - PE. Revista de Geografia.** in Recife, V. 37, Nº 1, 2020, p.(359 e 379), Setembro de 2011. Disponível em: <https://Periodicos.ufpe.br/revista/revistageografia>. Acesso em: 06/09/2021.

ALFINO, Luiz Carlos. **Tecnologias da Informação e Comunicação e o Ensino de Geografia: a prática docente e suas racionalidades nas escolas da rede pública estadual técnica e de referência da RMR.** 2019. 21 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Geografia) UFPE, Recife, 2019.

ALMEIDA, M. **Tecnologia de informação e comunicação na escola: aprendizagem e produção da escrita.** Série “Tecnologia e Currículo” – Programa Salto para o Futuro, Novembro, 2001.

ANTONIO, José Carlos. **O Uso das TICs na Gestão pedagógica do processo de ensino e aprendizagem.** Professor Digital, SBO, 23abril 2010.

AUDINO, Daniel Fagundes. **Objetos de aprendizagem no ensino da Geografia.** Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Discente Expressões Geográficas.**

MORAN, José Manuel. Como utilizar a internet na Educação. Artigo publicado na Revista **Ciência da Informação.** PAZIO, Elizabete; RITOSSA Claudia M. **O Computador e a Internet aplicada ao ensino da Geografia:** Londrina, 2011.

A UTILIZAÇÃO DE PLATAFORMAS DIGITAIS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Amanda Gomes dos Santos

Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

E-mail: amanda.ag260@gmail.com

orcid.org/0000-0002-3075-7026

Jonas Marques da Penha

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande, PB, Brasil

E-mail: jonas.marques@ufpe.br

orcid.org/0000-0002-8523-9517

INTRODUÇÃO

Nos cursos de licenciatura temos como disciplinas obrigatórias, os Estágios Curriculares Supervisionado (ECS), geralmente estes componentes estão inseridos nos últimos anos do curso, por exemplo no curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, que tem duração de 4 anos e meio, sendo composto por nove períodos, quando analisamos a grade curricular observamos que as disciplinas de estágios se encontram nos três últimos períodos do curso. De acordo com a Lei do Estágio, definidas pelo senador Inácio Arruda do PCdoB, foi definido o estágio como um ato educativo escolar, buscando a preparação para a formação profissional dos estudantes e são desenvolvidos no ambiente nos espaços de trabalho ao qual o estudante pretende se inserir.

A experiência do ECS na formação acadêmica do licenciando é de extrema importância, pois é a partir dele que o licenciando vai ter suas primeiras experiências com a prática docente mediada pelo aporte teórico-prático adquirido no processo formativo. É a partir da experiência do ECS que o licenciando amplia sua visão sobre a realidade que o espera e os desafios enfrentados na profissão. No entanto, geralmente os ECS acontecem em um curto espaço de tempo, quando os licenciados têm a oportunidade de estarem em uma sala de aula para observar e/ou ministrar. Essa curta relação com espaço escolar pode comprometer questões como: a dinâmica do planejar; a vivência com os outros membros que compõem o corpo docente e; até mesmo com os estudantes e seus contextos socioeconômico e cultural. Observa-se que em programas como o Residência Pedagógica e PIBID os docentes em formação conseguem ter uma noção mais aprofundada da realidade da docência.

Dessa forma no ECS, a partir da experiência de observação de determinado docente, o discente de licenciatura irá escolher, ressignificar e/ou adaptar sua forma de mediar a construção de conhecimentos em situação de aula. A saber, um dos critérios do ECS - II é que o licenciando elabore, planeje e ministre aulas em determinada turma do ensino fundamental.

Sendo assim, o trabalho em tela tem como objetivo primeiro: compreender a importância do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) em Geografia na formação docente, seus desafios e possibilidades no Ensino Remoto Emergencial (ERE). Para alcançar tal objetivo, foram descritos os específicos, sendo eles: analisar sobre o ensino de Geografia seus desafios e possibilidades; descrever como ocorreu a intervenção referente ao ECS – II.

Dessa forma utilizou-se como recurso metodológico a pesquisa de cunho qualitativo, diferente do método quantitativo a pesquisa qualitativa não se detém a fatos estatísticos, isso não quer dizer que não faça uso de nenhum dado numérico, porém esse não é o foco principal. De acordo com Zanella (2013), para que o pesquisador realize sua pesquisa utilizando o método qualitativo ele necessita possuir algumas habilidades e atitudes, como: capacidade para ouvir; perspicácia para observar; organização no registro, na codificação e classificação dos dados; paciência entre outros.

Foi utilizado também, a pesquisa do tipo descritiva, sendo está definida como aquela na qual o pesquisador registra e descreve os fatos que foram observados, sem que faça interferência nos mesmos. São características desse tipo de pesquisa, a: observação, registro, análise e ordenação dos dados, sem manipulá-los. Os principais objetivos dessa pesquisa é descobrir a frequência com que determinados eventos ocorrem, bem como, sua natureza, suas características, suas causas e relações com outros fatos. Para chegar a tais resultados, geralmente utiliza – se técnicas como, a entrevista, o formulário, o questionário, o teste e a observação (PRODANOV; FREITAS, 2013).

O seguinte relatório foi solicitado pelo Prof. Me. Jonas Marques da Penha, professor formador, como atividade de conclusão do componente curricular: Estágio Supervisionado em Geografia II, que faz parte da grade curricular do curso de Licenciatura Plena em Geografia, da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. A observação das aulas foi feita na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Antonino da cidade de Campina Grande - PB, na turma de 9º ano B do período da tarde.

Devido a pandemia do novo coronavírus, as aulas passaram a ser ministradas de forma remota, a partir do primeiro semestre do ano de 2020, desta forma as aulas observadas e as aulas ministradas ocorreram de forma *online*, através do aplicativo *Google Meet*.

Dados os desafios, o ECS mesmo em condições adversas proporcionou relações e vivências importantes ao processo de formação, tanto no que tange a aproximação com o cenário escolar, quanto, a ressignificação de metodologias e diversificação de recursos digitais.

DESENVOLVIMENTO

A DOCÊNCIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

A Geografia como é de nosso saber, é uma ciência que tem como objeto de estudo o espaço geográfico, em sala de aula tem como objetivo propiciar aos alunos um vasto conhecimento entre a relação do ser humano com o meio, de uma sociedade com outra e afins, ou ao menos é isso que se espera acontecer.

De acordo com Cavalcanti (2010) alguns professores em entrevistas concedidas a ela, vivem em busca de “procedimentos” e “estratégias” que auxiliem para prender a atenção dos alunos, para fazer com que estes vejam na Geografia alguma serventia, para conseguirem ter autoridade em sala de aula. Por muito tempo o ensino de Geografia foi visto como mnemônico e simplista, onde os alunos só precisavam decorar o nome dos locais ou algum dado específico para reproduzir na prova, ou seja, era aquela disciplina decoreba sem serventia alguma para a vida dos alunos.

Destarte, os professores estão buscando tirar essa ideia de uma disciplina tradicional e mostrar novas formas de entender a Geografia, partindo da realidade dos alunos e não de uma escala distante, que eles não consigam compreender. Com isso surgem diversas possibilidades para uma reinvenção do ensino de geografia em sala de aula, e espera-se do professor que este busque essas novas maneiras de ensinar, que traga novas metodologias e recursos didáticos que não sejam apenas do livro.

Consoante Cavalcanti (2010, p.1) quando se trata sobre os professores que ainda insistem em permanecer com um ensino tradicional, ela explica que: “em razão das inúmeras dificuldades que enfrentam no trabalho, alguns professores se sentem inseguros e se fecham em uma atitude conservadora: optam por manter os rituais rotineiros e repetitivos da sala de aula, desistindo de experimentar caminhos novos”. E isso acaba comprometendo o ensino-aprendizagem dos alunos como também a atuação dos professores, já que a partir do momento em que o professor busca se reinventar ele está demonstrando o seu potencial o que lhe valoriza como profissional. É interessante que:

O professor, ao invés de expor o conteúdo ou de apresentar uma planilha pronta com as etapas da “pesquisa” que espera que os alunos cumpram,

deverá ser o coordenador das atividades a serem realizadas por eles. Nessa função o professor organiza o trabalho, orienta a sua seqüência, fornece informações, demonstra técnicas, prove recursos, discute idéias, levanta dúvidas, avalia resultados. Enfim, envida todos os esforços para que os alunos atinjam os objetivos de seu trabalho. (ALMEIDA, 1991, p. 85)

Dessa forma o professor consegue fazer com que os alunos se sintam parte do processo de ensino e aprendizagem, que eles se sintam importantes dentro do ambiente da sala de aula, não vendo no professor aquela figura que detém toda e qualquer verdade, que não pode ser questionado em nenhum momento e que ninguém pode discordar de sua opinião, quando o professor busca formas de fazer com que os alunos interajam com ele, que participem das aulas, estes alunos ficam mais confiantes no professor e mais à vontade para exporem as suas opiniões e suas ideias.

Nas palavras de Cavalcanti (2010, p.1), existe uma parcela dos professores que:

[...] pautam seu trabalho pelo desejo permanente de promover a aprendizagem significativa dos conteúdos que ensinam, envolvendo seus alunos e articulando intencionalmente seus projetos profissionais a projetos sociais mais amplos. Estes [...] não buscam simplesmente recursos técnicos, receitas para um bom ensino, como muitas vezes se diz. Eles têm intuição de que isso não basta, pois os desafios que necessitam enfrentar não são simples e passíveis de se resolver com receitas; ao contrário, são complexos e requerem orientações teóricas seguras, conhecimento da realidade e dos processos da escola, convicções sobre modos de atuação nessa instituição.

Para que o professor alcance bom êxito no desempenho de suas tarefas em sala de aula, é importante que este busque entender a realidade dos seus alunos, que ele entenda a relação que a escola exerce sobre aquela sociedade, quais são os recursos que a escola possui e que ele possa utilizar em sala de aula, já que não adianta preparar/planejar uma aula mirabolante se não se tem os recursos necessários para a sua execução.

Por mais que observemos diversos trabalhos, métodos entre outros recursos, que abordam formas de tornar o ensino de Geografia mais dinâmico e atrativo para os alunos, sabemos que em sua maioria este ensino ainda é tradicional e isso por diversos motivos, desde a formação docente, a precarização do trabalho dos professores, além do contexto histórico em relação ao ensino. O ensino conservador e práticas escolares conteudistas estão expressos até hoje nas nossas escolas, devido a lentidão na evolução desse ensino (MENEZES; KAERCHER, 2015).

A partir do avanço da globalização os meios de comunicação avançaram extraordinariamente, os meios de transporte avançaram na mesma proporção, a forma de pensar, agir, se comportar foi totalmente modificada, porém as salas de aula estacionaram no tempo, como se fossem algo a parte da realidade dos alunos, e como se interessar por algo tão ultrapassado? Por algo tão distante da realidade? É devido a essa e tantas outras questões que se faz necessário dar uma repaginada na forma de ensino.

A parte central do ensino é o aluno, para isso é necessário que os conteúdos trabalhados sejam voltados para a realidade deles, fazendo ligação com coisas do seu cotidiano, dessa forma os alunos conseguiram compreender com mais facilidade e clareza. É importante que os assuntos não sejam apresentados para os alunos de forma solta, pronta e acabada, mas sim que sejam feitos por uma interligação entre eles, e que o professor vá trazendo alguns questionamentos onde os alunos se sintam instigados a pesquisar a buscar sobre e dessa forma construir junto com o professor as teorias para determinadas coisas.

Desta forma, algumas das possibilidades para a reinvenção desse ensino é a utilização de recursos não convencionais para as aulas de Geografia, os recursos não convencionais são elementos que não foram criados para fins didáticos especificamente, como músicas, cordel, poemas, jogos. A partir da criatividade dos professores é possível utilizar esses recursos em sala de aula, para auxiliar no ensino-aprendizagem dos alunos. Com a pandemia do COVID-19, instalado no Brasil no primeiro semestre do ano de 2020, as escolas tiveram que se reinventar e o ensino passou a ocorrer de forma remota. Para que essas aulas não se tornem cansativas, o professor precisou se especializar em algumas tecnologias e novas plataformas para ministrar suas aulas com maestria, como veremos no próximo tópico.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA II NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

O Estágio Supervisionado em Geografia II, é disciplina obrigatória do curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, presente no 7º período do curso. Tem como objetivo inserir os licenciandos na realidade da Geografia escolar, de forma especial no ensino remoto, devido a pandemia do novo coronavírus que fez com que as aulas presenciais tivessem que ser suspensas a partir do ano de 2020. Também busca realizar diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem em Geografia no Ensino Fundamental II, fazer com que os licenciandos organizem/planejem metodologias e técnicas de ensino na condição de estagiários de regência e compreendam a importância do planejamento no ensino de Geografia.

Tem carga horária de 150 horas sendo dividido em encontros com o professor orientador, para a organização da fundamentação teórica, os planos de aula, entre outras documentações ou procedimentos necessários para a realização do estágio. Encontros com o professor regente da escola na qual o estagiário irá observar e posteriormente ministrar suas aulas e pôr fim a parte das aulas de fato.

De acordo com Pimenta e Lima (2005/2006, p.6):

Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas.

O estágio pode-se designar como uma atividade de pesquisa. É no estágio onde os alunos vão colocar em prática aquilo que foi visto nas aulas teóricas da universidade, por mais que seja um período curto é de extrema importância para a formação docente dos mesmos.

Quando observamos as disciplinas “práticas” dos cursos de licenciatura, temos a falsa ilusão de que aquilo que é visto na universidade é a forma que vai acontecer na educação básica, ou mais que é a maneira correta de acontecer, sendo empregada nos cursos de licenciatura aquilo que é chamado de didática instrumental, o que gera uma falsa ilusão de que o ensino superior e o básico são iguais e que podem ser resolvidos apenas com técnica por parte do professor. Essa visão gera em certos momentos uma crítica muito forte a educação básica, nas escolas em geral, nas palavras de Pimenta e Lima:

Essa percepção traduziu-se em modalidades de estágio que se restringiam a apenas captar os desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores, configurando-se como um criticismo vazio, uma vez que os estagiários lá iam apenas para rotular as escolas e seus profissionais como ‘tradicionais’ e ‘autoritários’ entre outros. Essa forma de estágio gera conflitos e situações de distanciamento entre a universidade e as escolas, que justamente passaram a se recusar a receber estagiários; o que por vezes leva a situações extremas de secretarias de educação obrigarem suas escolas a receberem estagiários. (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 10)

Esses acontecimentos como citados pelas autoras acima, muitas vezes acabam fazendo com que muitos professores se recusem a aceitar os estagiários em suas aulas, o que acaba dificultando o acesso desses no âmbito escolar, por isso quando inseridos no espaço escolar os estagiários não devem estar ali para fazer apontamentos ou julgamentos sobre a prática de determinado professor, e sim observar e pegar para si aquilo que for bom, aquilo que vá contribuir na sua formação docente.

A prática do Estágio em Geografia II ocorreu de forma remota, no formato do ensino remoto emergencial, como citado anteriormente se deu assim devido a pandemia do COVID-19, que fez com que as aulas presenciais fossem suspensas para que dessa forma o vírus não se expandisse de forma tão rápida. Diante disso o estágio passou a ser também um desafio para os licenciados já que eles não puderam ter contato com os alunos de forma presencial e vão ter que se adaptar a novas tecnologias que até então não eram trabalhadas nos cursos de licenciatura, para que assim possam realizar o seu estágio.

Consoante Silva, Araújo e Cruz (2021, p. 135):

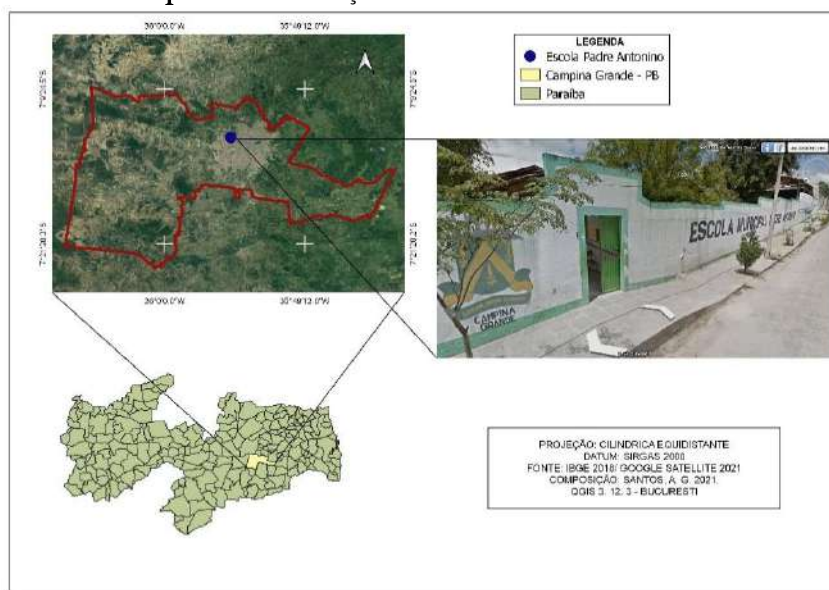
O estágio também proporciona aos professores em formação uma diversidade de troca de experiências, visto que, durante as aulas na universidade pode-se ter um diálogo sobre os acontecimentos na escola onde o estudante está estagiando, sendo um momento muito enriquecedor já que cada turma e escola apresenta realidades bem distintas, o que proporciona um grande debate sobre cada vivência escolar, familiarizando o futuro docente para o que está por vir, além de ser também um momento dos mesmos apresentarem propostas metodológicas, e como elas podem funcionar em sala e se são bem aceitas ou não.

Para o desenvolvimento das aulas e a prática em si do estágio, teve-se como objeto de estudo a Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Antonino, localizada na cidade de Campina Grande - PB. A turma selecionada foi uma turma do 9º B do período vespertino tendo 36 alunos matriculados. Para a realização das aulas remotas são utilizadas algumas plataformas para a realização das mesmas, como: *Google Classroom*, onde os professores postam as atividades, avaliações, recados entre outros materiais; o *Google Meet* no qual ocorriam as aulas de forma síncrona e o *WhatsApp* onde foi feito um grupo da turma e eram postados informações, as atividades e avaliações para aqueles que não tinham acesso ao *Classroom*, entre outros avisos. As aulas síncronas ocorriam nas quintas e sextas, sendo que na quinta havia apenas 1 aula com carga horária de 30 minutos devido às normas estabelecidas para o ensino remoto e na sexta os alunos tinham 2 aulas de Geografia o que totalizava em uma carga horária de 1 hora.

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO II NA ESCOLA PADRE ANTONINO

A turma em que foi desenvolvido o Estágio Supervisionado em Geografia II foi uma turma do 9º ano B do período vespertino, da Escola Padre Antonino, localizada no Estado da Paraíba, na cidade de Campina Grande, na rua Carlos Alberto de Souza, nº 255, no bairro de Bodocongó, como demonstra o mapa 1. Os alunos tinham entre 13 e 15 anos e a turma abarcava um total de 36 alunos matriculados, mas em média participavam das aulas síncronas um total de no máximo 10 alunos, ou seja, menos da metade da turma.

Mapa 1: Localização da Escola Padre Antonino



Fonte: A autora (2022)

Esse problema da quantidade de alunos presentes nas aulas síncronas é uma realidade não apenas da escola em questão, mas da maioria, senão todas as escolas públicas brasileiras. Isso se dá em sua maioria pela falta de acesso à internet por parte dos alunos ou por falta de equipamentos tecnológicos. Vivemos em um mundo dito “global”, porém nem todos fazem parte dessa tal globalização e com a pandemia isso ficou cada vez mais evidente, o acesso à internet não chegou a todos os locais, e como para a realização das aulas no ensino remoto emergencial, era necessário ter internet, muitos dos alunos não tiveram acesso à educação, sabemos que:

O fato de a educação ser um direito universal implica que a educação pública também deva ser considerada como tal. De fato, por um lado, a educação pública, e mais especificamente ainda a escola pública, é o único meio para os pobres e os mais fracos terem acesso à educação; de modo que o direito à educação implica o direito à escola pública. Por outro lado, a educação pública sustenta, ou deveria sustentar e deve buscar isso, um projeto de educação como bem comum, de educação aberta a todos, de educação como direito universal. (CHARLOT, 2007, p.146)

Antes da pandemia já era observável o descaso com a educação brasileira e isso só foi evidenciado, quanto a educação brasileira ainda tem que melhorar para ser uma educação de qualidade, com infraestrutura, que seja capaz de se moldar aos desafios que aparecem. Faltou e muito políticas públicas mais eficazes para auxiliar aqueles alunos que não tem acesso à internet ou a aparelhos eletrônicos.

As aulas síncronas da disciplina de Geografia na turma do 9º ano B, ocorriam nas quintas entre às 14h-14:30h e nas sextas entre às 13h-14h. Os alunos que não

participavam das aulas síncronas, pegavam na escola as atividades impressas para a realização das mesmas em suas residências e depois entregavam na escola para que os professores realizassem as devidas correções. Os discentes que participavam das aulas eram em sua maioria participativos, debatiam sobre os assuntos abordados seja por meio do chat ou abrindo o áudio e comentando, entretanto, nenhum ligava a câmera ao longo das aulas.

O período do estágio foi dividido em três partes, sendo elas: A observação, o planejamento e a intervenção/regência. A observação das aulas teve início no dia 12 de agosto de 2021 e se estendeu até o dia 17 de setembro de 2021. Quando se iniciou a observação a professora estava finalizando com os alunos o conteúdo do capítulo 3 do livro didático, conteúdos relacionados a globalização. O livro didático utilizado é o livro Geografia: Território e sociedade da editora Saraiva. Os conteúdos trabalhados pela professora foram: Globalização financeira; Organização Mundial do Comércio (OMC); Os movimentos contra a globalização neoliberal; os fusos horários e a globalização e fuso horário brasileiro.

O início da intervenção se deu com o projeto do 3º Bimestre da escola, intitulado como: Diversidade Cultural. A cada bimestre a secretária de educação do município de Campina Grande - PB, lança projetos para as escolas da rede pública municipal. Diante disso foi trabalhado com os alunos o tema do projeto em 3 aulas, com duração de 1 hora e 30 minutos ao todo, ao longo de uma semana.

Nesse projeto foram abordados temas como: Diversidade cultural, globalização e diversidade cultural, a diversidade cultural indígena e religiosa, a influência de outras culturas na cultura brasileira e dia mundial da diversidade cultural. Foi atrelados os temas relacionados a globalização já que os alunos tinham acabado de estudar esse conteúdo então foi pertinente interligar um tema ao outro. Os conteúdos trabalhados ao longo das aulas foram: globalização, diversidade cultura (parte do projeto da escola) e Segunda Guerra Mundial. Para a realização das aulas foi utilizado uma série de recursos e materiais, sendo eles convencionais como o livro didático ou não convencionais como jogos, músicas, cordéis, plataformas digitais, entre outros. A utilização de plataformas digitais ao longo do ensino remoto emergencial foi algo imprescindível, e sobre estas discutiremos no tópico seguinte.

PLATAFORMAS DIGITAIS COMO RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Como já dito ao longo deste trabalho, o estágio se deu de forma remota devido a pandemia do COVID-19, o ensino remoto emergencial por vezes acabou sendo confundido e/ou relacionado ao ensino à distância, por mais que tenham algumas semelhanças os dois se divergem em vários sentidos – entretanto não iremos detalhar aqui, já que não é o objetivo central deste trabalho. Garcia et.al. (2020) coaduna com esse pensamento onde cita que:

Ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia e, nesse caso, digital. O ensino remoto permite o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente os educacionais, assim como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras. A variabilidade dos recursos e das estratégias bem como das práticas é definida a partir da familiaridade e da habilidade do professor em adotar tais recursos (GARCIA et.al. 2020, p.5).

A utilização de plataformas digitais entre outros recursos didáticos convencionais e/ou não convencionais foi imprescindível ao longo do ensino remoto emergencial, para que as aulas não se tornassem monótonas e cansativas. O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) se tornou imprescindível em diversas esferas, inclusive no ensino, seja na educação básica ou no ensino superior. Para Moran, Masetto e Behrens (2013), para que haja um ensino de qualidade com o uso de plataformas digitais é necessário que ocorra uma junção entre o conteúdo, a pesquisa, a troca e a produção conjunta. “O professor, com o acesso a tecnologias telemáticas, pode se tornar um orientador/gestor setorial do processo de aprendizagem, integrando de forma equilibrada a orientação intelectual, a emocional e a gerencial” (MORAN *et. al.*, 2013, p.30).

É importante ressaltar que as estruturas históricas, sociais e econômicas estabelecidas na implantação das plataformas digitais no Brasil, difere e muito do processo de implantação dessas tecnologias nos países considerados desenvolvidos. Temos um país com extensão continental e com uma discrepância imensa de condições financeiras, tecnológicas e intelectuais o que acabou impactando e dificultando a implantação dessas tecnologias, de forma especial no período da pandemia do Covid-19.

A utilização desses recursos no meio educacional, acaba promovendo mudanças não só para os discentes como também exige do professor uma reestruturação na sua metodologia de ensino para se adequar a realidade imposta. Os discentes deixaram de utilizar seus aparelhos tecnológicos apenas como meio recreativo e passaram a utilizar como recurso didáticos. Moran et. al (2013, p.49), explica que: “a Internet favorece a

construção cooperativa, o trabalho conjunto entre professores e alunos, próximos física ou virtualmente. Podemos participar de uma pesquisa em tempo real, de um projeto entre vários grupos, de uma investigação sobre um problema da atualidade”. Foi isso que se buscou ao longo das mediações das aulas de forma remota com os alunos da Escola Padre Antonino.

Nas últimas décadas, o mundo ocidental testemunha uma significativa mudança em relação as formas de escrita e leitura dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente (MOZDZENSKI, 2004). A forma como são apresentados os textos interferem e muito na captação por parte dos leitores da mesma forma slides e aulas ministradas quando não feitas de forma diversificada acabam não prendendo a atenção dos estudantes, que atualmente se dispersam muito facilmente. Dessa forma ao longo da regência no estágio foram utilizados diversos recursos para fazer com que a turma interagisse o máximo possível, e tornar o momento da aula proveitoso e leve, usando as plataformas digitais como um recurso significativo para contribuir na aprendizagem dos alunos.

No início da regência foi trabalhado o projeto Diversidade Cultural com a turma, a imagem 1 apresenta o slide inicial do projeto feito pela plataforma Canva. A plataforma é de fácil acesso sendo possível desenvolver slides, atividades para *download*, infográficos e outras infinitudes de coisas.

Figura 1: Slide inicial do projeto Diversidade Cultural



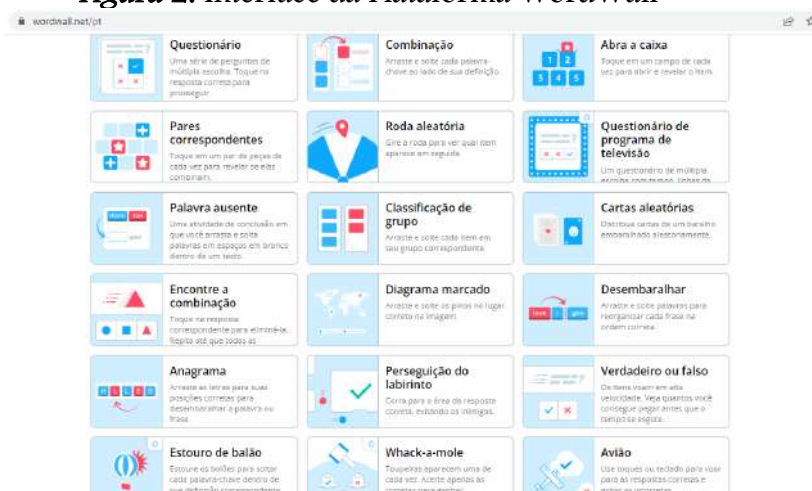
Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Nesse projeto foram abordados temas como: Diversidade cultural, globalização e diversidade cultural, a diversidade cultural indígena e religiosa, a influência de outras culturas na cultura brasileira, dia mundial da diversidade cultural e a cultura da cidade de Esperança - PB. Foi atrelado temas relacionados a globalização já que os alunos tinham acabado de estudar esse conteúdo então foi pertinente interligar um tema ao outro, quando

abordado a questão da cultura da cidade de Esperança - PB, teve-se o intuito de servir como modelo para que os alunos fizessem suas apresentações, já que como atividade desse projeto os alunos ficariam responsáveis por apresentar os aspectos culturais de determinadas cidades do estado da Paraíba.

Para a escolha das cidades que cada aluno ficaria responsável, foi realizado um sorteio na plataforma *WordWall*, como mostra a imagem 3. O *WordWall* é uma plataforma que tem versão gratuita, sendo possível desenvolver vários recursos interativos possíveis de serem utilizados em sala de aula, de acordo com a faixa etária dos alunos, na imagem 2 visualizamos as opções existentes na plataforma.

Figura 2: Interface da Plataforma WordWall



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

A plataforma *WordWall* foi aberta na modalidade de roleta de auditório, organizado anteriormente com nome de algumas cidades da Paraíba, então foi perguntado qual aluno queria que a roleta fosse girada para o sorteio de uma cidade e assim foi feito com os alunos presentes na aula do Meet, essa aula contou com a participação de 8 alunos, os demais alunos que não estavam presentes ficaram de escolher uma cidade da sua vontade para abordar sobre ela. Os alunos acharam o recurso muito interessante, e foi um momento de descontração na aula.

Figura 3: Interface da Plataforma WordWall na opção roleta de auditório



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

As apresentações dos trabalhos foram realizadas na aula seguinte, 5 dos alunos apresentaram por meio de vídeos e outros 3 apresentaram na aula sem a utilização de algum recurso, sobre a pesquisa que tinham realizado, a partir do momento em que os alunos iam fazendo suas apresentações os outros alunos iam interagindo, abordando sobre a cultura e/ou costumes de determinada cidade ou coisas do tipo, após as apresentações os materiais produzidos pelos alunos foram anexados em um link no Padlet e postado no mural da sala de aula virtual dos alunos, na imagem 4 observamos os trabalhos dos alunos na interface do *Padlet*.

Imagem 4: Interface do Padlet – Projeto Diversidade Cultural



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Na aula seguinte às apresentações realizadas pelos alunos, foi iniciado o conteúdo do Capítulo 4 do livro didático, intitulado como Geopolítica Mundial. Para este início foi preparado uma dinâmica com os alunos, também na plataforma *WordWall*. Dessa vez utilizando a opção de caixa surpresa, sendo colocado diversas imagens que faziam

referência ao assunto, os alunos iam escolhendo os números e a medida que as imagens iam surgindo eles deveriam falar o que entendiam sobre as mesmas. Foi um momento da aula muito interessante e proveitoso já que a maioria dos alunos participaram e mostraram seus posicionamentos e indagações.

Após a dinâmica foi iniciado o conteúdo com os alunos, fazendo um apanhado geral sobre a Segunda Guerra Mundial, a criação da ONU e a divisão da Alemanha. Para isso foi utilizado slides para a exibição do conteúdo, das imagens e mapas. Ao longo da aula foi realizado perguntas para os alunos, para que eles participassem e todos se mostraram bem participativos, alguns em especial demonstraram gostar muito do tema e tinham conhecimento sobre o que é ótimo para o diálogo com eles, já que uma das dificuldades encontradas pelos professores é a falta de comunicação e interação dos alunos durante as aulas remotas, então a partir do momento que estes interagem de alguma forma você já não se sente sozinho.

Na aula seguinte foi iniciado com os alunos o tema sobre Guerra Fria, dentro do mesmo foi trabalhado: O mundo bipolar; a Doutrina Truman; A OTAN e o Pacto de Varsóvia; Plano Marshall e COMECON; Corrida Armamentista e Corrida Espacial e as consequências da Guerra Fria. Quando finalizado o tema sobre a Guerra Fria, tema esse que os alunos acham muito interessante, devido a corrida espacial, foi apresentado para eles um cordel sobre o assunto (da autora Tania Alcântara), a utilização de recursos como música, cordéis é muito bem-vindo para os alunos, eles gostam bastante, um dos alunos até comentou após a avaliação que uma das questões ele conseguiu lembrar devido ao cordel.

O cordel, muito presente na cultura nordestina brasileira é um folheto com poemas rimados, seus temas são diversos, indo de romances, humor, oração a acontecimentos do cotidiano. Este nome vem da Península Ibérica, já que na Espanha e em Portugal tinha-se o costume de se colocar os livretos em barbantes (cordéis) estendidos, eram vendidos em feiras e/ou lugares públicos de forma semelhantes a roupa de varal (LUYTEN, 2005).

Após a leitura do cordel foi feito uma assimilação do desenho do Pica - Pau com os países durante a Guerra Fria, onde foi sendo exibido imagens de alguns personagens do desenho e perguntado aos alunos qual o nome do personagem e como este se comportava no desenho, a partir das respostas deles foi mostrado características dos personagens e o respectivo país que o mesmo se assemelhava. Quando mostrado o personagem Pica - Pau os alunos fizeram a assimilação com os Estados Unidos, devido as cores do personagem, foi mostrado questões como: O Pica-Pau, famoso por ser dar bem em todas as situações, mesmo que exploda ou alargue a casa do vizinho; que se vê no direito de usurpar o cargo do xerife para aniquilar os malfeitores, demonstrando sua superioridade.

Quando mostrado a personagem Minnie Ranheta, foi levantadas questões como: Personagem que sempre fica furiosa com o Pica-Pau, muitas vezes o Pica-Pau invade o espaço dela, e ela ameaça revidar, nunca entrou em confronto direto com o Pica-Pau, sempre vivendo de ameaças, algumas por motivos bizarros, como comer no restaurante e sair sem pagar a conta. Apesar de nunca ter confrontado diretamente com o protagonista da história, eles sempre estão brigando, e sempre em lados opostos; podendo-se concluir que ela retrata a União Soviética. E dessa forma foi mostrado alguns personagens do desenho, suas características e semelhanças com os países.

Para a revisão dos conteúdos trabalhados, foi organizado um jogo no Kahoot em formato de ‘Verdadeiro - Falso’, onde foram apresentadas 18 perguntas para os alunos de acordo com o que foi visto nas aulas. Ao fim de cada pergunta e resposta dos alunos foi feita uma breve explicação da pergunta apresentada. Na imagem 5 pode-se observar o ranking dos alunos ao final do jogo. Os alunos gostaram muito do Quiz, inclusive queriam que fosse refeito o jogo, pois alguns deles queriam aparecer no ranking final.

Figura 5: Interface do Kahoot – Quiz sobre geopolítica



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Plataformas como o *Kahoot* além de quebrar um gelo na aula e fazer com que os alunos interajam com o professor, também auxilia na compreensão dos conteúdos e fixação dele. No último dia da intervenção, foi aplicado a avaliação com os alunos, avaliação essa que foi utilizada como nota do 3º bimestre para a disciplina de Geografia (como pedido pela professora regente). Pode-se observar que os resultados da avaliação foram satisfatórios, todos os alunos que participaram das aulas do *Meet* alcançaram notas entre 10 e 7, ao todo 23 alunos realizaram a avaliação. Os alunos que realizaram a avaliação, porém não participavam das aulas tiveram notas entre 1 e 6, sendo que a maior parte desses tirou nota

4 e 5. Com isso foi finalizado as atividades na escola, do relatório de estágio supervisionado em Geografia II.

CONCLUSÃO

De modo geral, os Estágio Curricular Supervisionados se fazem muito importantes em nossa formação docente, pois mesmo que de forma remota e em um período de observação relativamente curto, é possível vivenciar experiências riquíssimas, em relação a como lidar com situações indesejadas, como utilizar ferramentas diversas neste ensino remoto e formas de como construir conhecimento na mediação de conteúdo para os alunos. A relação com a professora supervisora foi muito satisfatória e proveitosa já que a mesma é muito receptiva para o debate e o diálogo, não se impôs ao ser apresentado a ela os recursos que gostaria de ser utilizado nas aulas, muito pelo contrário ela apoiou bastante.

Pode - se perceber também que a utilização de recursos não convencionais como: cordel, jogos, slides chamativos. Todos esses recursos auxiliam e muito o professor, pois a partir deles surge um interesse a mais por parte alunos, eles começam a interagir mais com o professor além de tornar a aula leve e dinâmica.

Um ponto negativo do ECS, de forma especial por ter ocorrido de forma remota, é que menos da metade da turma participaram aulas e isso devido a vários motivos, seja porque não querem participar ou pelo fato de não possuírem aparelhos tecnológicos ou internet em casa, e dos que participam das aulas síncronas nem todos realizam as atividades solicitadas ou interagem durante a aula. Isso se torna uma perda muito grande para os alunos, e a falta de interesse em participar dos alunos e realizarem as atividades se tornou ainda maior por acharem que todos sem exceção vão ser aprovados ao final do ano, como ocorreu em 2020.

Apesar das dificuldades e obstáculos encontrados ao longo do caminho, o ECS é de grande importância para os licenciandos, a experiência de estar em sala de aula mesmo que de forma remota, nos oportuniza a aproximação com habilidades e capacidades até então vivenciadas na graduação, o que é de grande valia, já que enquanto professor, principalmente de escolas da educação básica, ademais, não é suficiente apenas o domínio do conteúdo da disciplina.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D. de. A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino de Geografia. *In: Revista Terra Livre*, AGB, São Paulo, n.8, 1991. p. 83-90. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/92>. Acesso em: 21 set. 2022.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Anais do I seminário nacional: currículo em movimento– Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, p. 1-13, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>. Acesso em: 21 set. 2022.

CHARLOT, Bernard. Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Sísifo**, n. 4, p. 129-136, out/dez. 2007. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/84>. Acesso em: 21 set. 2022.

GARCIA, Tânia Cristina Meira et al. **Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas**. SEDIS/UFRN, Natal, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/29767/1/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL proposta de design organizacao aulas.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/29767/1/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL%20proposta%20de%20design%20organizacao%20aulas.pdf) Acesso em: 22. set. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena;. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 21 set. 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale, 2013.

LUYTEN, Joseph. O que é literatura de cordel. São Paulo: Brasiliense, 2005.

MENEZES, Victória Sabbado; KAERCHER, Nestor André. A formação docente em geografia: por uma mudança de paradigma científico. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, v. 2, n. 4, p. 47-59, 2016. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/544>. Acesso em: 21 set. 2022.

SILVA, T.H.N. da; ARAÚJO, B.G. de O.; CRUZ, M.L.B. da. A experiência do estágio supervisionado: aulas remotas de geografia durante a pandemia. **Revista CC&T/UECE – Centro de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza/CE**, v. 2, n.4, p. 132-149, jan./jul. 2021. Disponível em: <http://revistas.uece.br/index.php/CCiT> Acesso em: 13 de jul. de 2021.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª edição, Campinas: Papirus, 2013.

MOZDZENSKI. Leonardo Pinheiro. 5) Desconstruindo a linguagem jurídica: multimodalidade e argumentatividade visual nas cartilhas de orientação legal. **Veredas-Revista de Estudos Linguísticos**, v. 9, n. 1 e 2, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25246> Acesso em: 20 de out. 2021.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. reimp. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC, 2013.

A INTERNET COMO RECURSO DIDÁTICO TECNOLÓGICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE SOBRE O TRABALHO DOCENTE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Severino Alves Coutinho

Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
coutinhogeografia@gmail.com
orcid.org/0000-0003-0951-8116

Lucas Ribeiro da Silva

Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
luucas.ribeiros@hotmail.com
orcid.org/0000-0001-6643-8177

INTRODUÇÃO

A pandemia modificou a maneira de se estudar no Brasil e no mundo. Professores, alunos e comunidade escolar precisaram se reinventar na tentativa de acompanhar as novas formas e caminhos da aprendizagem. Não é uma tarefa fácil, visto que muitos entraves foram diagnosticados, tais como: falta de estrutura física para professores e alunos nas escolas e no ambiente doméstico, acesso à conexão via internet dentre outros fatores.

Novas formas de aprender e reaprender são desenvolvidas nesse novo caminho trilhado desde o início da pandemia da Covid-19. Foi necessário a interação entre professores e alunos no formato virtual com novas variantes da aprendizagem antes menos empregada em sala de aula. O docente se deparou com uma ferramenta em potencial dotada de grande poder que é a internet e sua usabilidade como forma de intermediar conhecimento.

Dessa forma, pode-se afirmar que na pandemia muitas ferramentas de ensino foram integradas ao cotidiano, como também, as que já eram utilizadas receberam novo olhar e abordagens se relacionadas a interação e receptibilidade por parte dos alunos. No entanto, como preparar professores e alunos para tais mudanças apresentando o potencial da internet no ensino da disciplina de geografia? Essa e outras questões serão analisadas no presente trabalho com olhar minucioso e objetivo.

Objetiva-se que as aulas de geografia sejam mais interessantes e participativas com recursos tecnológicos que façam parte da vivência dos alunos e os coloquem em posição de questionadores contribuindo para autonomia e aquisição de conhecimento. O uso da internet em sala de aula propõe uma nova abordagem com grande potencial para

comunicação e ensino na troca de conhecimento entre professores e alunos (MORÁN, 1999).

Nesse panorama encontram-se imagens, sons, textos e mídias interativas que se entrelaçam e traçam o novo modelo de ensino proposto na pandemia e momento pós-pandemia. Sobre a temática da importância da internet no ensino da disciplina de Geografia e suas possibilidades recairá as reflexões propostas e os diálogos traçados nesse trabalho que visa propor novos caminhos e possibilidades na dinâmica do espaço da sala de aula.

Assim, para elaboração deste artigo fez-se uso não só de referências pertinentes a temática em questão como se realizou uma pesquisa de campo com professores da Escola Estadual Professora Ocila Bezerril, na cidade de Montanhas-RN, afim de identificar as dificuldades encontradas no ensino de Geografia durante o período da pandemia da Covid 19.

A IMPORTÂNCIA DO USO DA INTERNET COMO RECURSO DIDÁTICO TECNOLÓGICO EM GEOGRAFIA

O mundo na palma da mão. Frase que ganha cada vez mais ênfase com os usos da internet. Dispositivos fixos e móveis compartilham de uma mesma conexão beneficiando pessoas ao redor do mundo. As distâncias foram encurtadas. Milhares de quilômetros passaram a desaparecer com apenas um clique. Essa é uma das facetas da internet e seu sistema de conexão.

No panorama da conexão da internet o “pensar sobre as potencialidades das tecnologias na educação escolar é de fundamental importância para analisar os modos de se comunicar/agir/aprender [...]” (TONETTO; TONINI, 2015, p. 88). A pandemia do vírus Covid-19 marcou a vida de todos e deixou suas marcas na educação. O ensino precisou ser reinventado.

Pereira (2017) aponta que o conhecimento na área de Geografia está intimamente ligado à prática pedagógica do professor enquanto agente formador que articula método, ciência e conteúdos de modo que esse encadeamento venha a levantar diálogos associativos entre o que acontece em sala de aula e a vivência social.

Professores e alunos passaram a utilizar novas ferramentas para ensinar e aprender ao passo que novas estratégias de ensino na dinâmica da sala de aula tiveram que ser construídas e postas em prática. Mas seria a internet tão eficiente de modo que pudesse transformar e atribuir novo valor a dinâmica da aprendizagem? A internet facilita e motiva

os alunos a aprender de forma mais espontânea, com maior desejo por entender e conhecer as novas possibilidades apresentadas (MORAN, 1999).

Em uma análise da importância e cenário educacional mundial, Santana *et al.* (2020, p. 78868-78869) apontam que,

Ao se adaptar a esse novo “normal”, as instituições de ensino tiveram que evoluir rapidamente suas ferramentas e plataformas digitais para garantir uma entrega educacional ininterrupta aos seus [...] estudantes isolados. A situação da pandemia forçou as instituições a perceberem a urgência na utilização de ferramentas online para disseminação de conhecimento e aceitar sua eficácia, o que pode vir a acelerar a modernização de instituições em cenários não pandêmicos.

Uma constatação que aglutinou mais ainda a necessidade de aperfeiçoamento das ferramentas tecnológicas disponíveis nas escolas tanto quanto abriu novas possibilidades de ensino para docentes. Santana *et al.* (2020), apontam, ainda, que a eficiência e eficácia do ensino atrelado aos meios de comunicação, como é o caso da internet, potencializa a aprendizagem e, conseqüentemente, apresenta uma nova leitura das TICs. Com a nova perspectiva sobre os usos e utilidade das tecnologias, cabe uma observação mais apurada no que tange à internet e o ensino da disciplina de Geografia.

Conectar-se a internet pressupõe novas formas de aprender e entender o espaço no qual está inserido com capacidade peculiar de analisar os fatos correntes em uma sociedade que troca informações com rapidez inigualável. Porém, o processo de transição entre o ensino em sala de aula para o ensino virtualizado em uma sala não-convencional não foi dos mais fáceis. Os professores de todas as disciplinas precisaram se adaptar e, muitos deles, passar por uma formação continuada para manuseio das ferramentas tecnológicas que agora fazem parte do seu dia a dia.

Souto e Moraes (2021, p. 103) apontam que “o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem ganha novos contornos e configurações que suscitam múltiplas reflexões”. Dessa forma, novas possibilidades passam a envolver o cotidiano escolar no tocante ao processo de ensino, não só da Geografia, mas também das demais áreas do conhecimento, que precisaram se reinventar.

Assim, novas possibilidades surgiram, não somente os desafios. Lima e Sterling (2021, p. 126) alertam que “a internet tem influenciado de forma significativa os diferentes aspectos da nossa vida em sociedade, de forma a trazer repercussões significativas para quem faz uso e produz conhecimentos mediante as Tecnologias de Comunicação e Informação – TIC”. São novas formas de aprender, novos caminhos, apresentados em um cenário atípico.

O contexto no qual estão inseridos professores e alunos precisa ser analisado para que o direcionamento metodológico das informações esteja atrelado aos objetivos de ensino propostos pelo docente, de modo que as aulas passem a ter mais dinamicidade e interação. As impressões e significados dos alunos sobre vivência e espaço social são objeto importante de análise do professor de Geografia no que se refere ao pensar a aprendizagem de forma contínua e significativa. Dessa forma, Coutinho (2020), afirma que:

O ensino de Geografia deve pautar-se em estratégias cujas propostas estejam vinculadas ao contexto sociocultural dos educandos, considerando as transformações ocorridas na sociedade com a crescente utilização da internet e suas implicações no ambiente escolar, o que supõe pensar em novos desafios para a educação, exigindo-se práticas que integrem essa tecnologia a projetos educacionais participativos e inovadores. Essa deve ser uma prática constante em que professores e alunos somem em um trabalho coletivo, numa perspectiva educacional que vise atender aos anseios da sociedade contemporânea.

A coletividade produz conhecimento quando direcionada para um fim comum. A cognição é fator primordial. O mundo virtual pode ser instrumento de conhecimento se pensado em coletivo participativo com integração de metodologias de ensino eficazes potencializando o aprendizado dos alunos. Um conhecimento produzido e interligado que fará com que o aluno aprenda e compreenda aquilo que lhe foi ensinado, o saber em suas várias formas de aprendizagens.

Não obstante, professores e alunos podem navegar pelo mundo virtual e fazer visitas antes tidas como uma realidade distante. A exemplo pode-se citar visita ao museu, reconhecimento de solo e suas especificidades microscópicas, bibliotecas etc. Com a nova leitura do processo tecnológico vivenciado por todos em um mesmo espaço de tempo é possível imprimir novos significados a sistemática metodológica de ensino e interação entre professor e aluno.

Conhecer os continentes, poder interagir com a sua geografia e processo cultural, analisar mapas em 360 graus, entender a composição dos biomas, identificar a geografia urbana por imagens bidimensionais dentre tantas outras formas de interação que são possíveis graças ao desenvolvimento tecnológico. Tradução de um caminho possível de se apropriar dos meios tecnológicos para fins educativos. São caminhos a serem explorados e possíveis de utilização no ensino de Geografia por meio das potencialidades aqui existentes que estão representadas na interação e dia a dia de cada um (TONETTO; TONINI, 2015).

Refletir sobre as possíveis aplicações metodológicas e o uso da internet no planejamento das aulas é, também, refletir sobre a capacidade de aplicabilidade dessa instância no ensino e aprendizagem dos alunos e docente. Pode parecer algo usual, no

entanto, é uma capacidade de interação que pressupõe o teórico presente nos conteúdos apresentados em sala de aula (PEREIRA, 2017, p. 102).

De acordo com a análise de Moran (2004) o pensamento que se tinha antes estava pautado na sistemática de que o professor estava restrito à sala de aula onde, por outro lado, hoje já não mais é dessa forma, tendo, portanto, que gerenciar e aprender a utilizar novas ferramentas de ensino. Um tempo de aprendizagem que ultrapassa a sala de aula e que passa a ser flexibilizado pelo avanço tecnológico e uso da internet.

As experiências vividas por professores e alunos na pandemia são significativas ao passo que induzem ao pensar o espaço da escola como algo inovador que não está livre de novas reformulações, mas é um ambiente que sofre mudanças advindas de atores internos e externos. Constatou-se essa dinâmica na pandemia onde todos precisaram passar pelo processo de reinvenção.

Assim, no ambiente de ensino e aprendizagem, Santana *et al.* (2020, p. 78873), constata que “a internet tem sido a alternativa mais utilizada e viável, até que volte a ‘normalidade’, principalmente nas instituições de ensino”. Esse processo de interação através da internet, onde alunos e professores dialogam, passam mensagens e discutem sobre propostas de trabalhos relacionadas a pesquisas, tendem a permanecer, mesmo com o retorno para sala de aula, de forma que haverá uma complementaridade mais intensa que no passado, onde as atividades presenciais terão o complemento da internet através do mundo de informações que ela oferece.

O ENSINO DE GEOGRAFIA DURANTE A PANDEMIA: UM OLHAR A PARTIR DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA OCILA BEZERRIL

Os métodos de ensino, de acordo com Oliveira (2022), foram ressignificados em meio ao processo pandêmico direcionando os docentes à reflexão sobre a prática metodológica em sala de aula e o uso da tecnologia e suas possibilidades na construção do conhecimento. Uma ferramenta fundamental ser largamente explorada é a internet. Mas onde está a importância desse fio mediador do conhecimento? Encontra-se nas grandes possibilidades de interação e dinamismo armazenadas nos conteúdos que estão presentes no campo virtualizado permeado no mundo grandioso que é o espaço virtual e suas vertentes.

Como lidar com as tecnologias da informação e do conhecimento em sala de aula? Quais foram as principais dificuldades dos docentes ao se depararem com essa nova temática? Não foi um processo fácil de se entender e lidar. Embora o conhecimento esteja na palma da mão representado na figura do celular, tablet ou computador com intermediação

da internet é de suma importância problematizar esse novo campo do saber para que exista produção acessível aos alunos.

Nem toda informação é conhecimento, assim “[...] sabendo que existe uma diferença entre informação e conhecimento, e que, nem toda informação presente na internet e nas redes sociais é confiável, caberá ao professor o papel de desenvolver novas maneiras de ensinar seu aluno a aprender” (LIMA; STERING, 2021, p. 131). Os professores devem classificar, conhecer, separar, diagnosticar e direcionar cada conteúdo de acordo com a sua utilidade e finalidade.

Problematizando as questões citadas na presente pesquisa foram ouvidos três professores da Escola Estadual Professora Ocila Bezerril, professor A, professor B e professor C¹⁵. Os professores contribuíram em muito para o desfecho da pesquisa¹⁶, visto que estão em campo e vivenciaram as faces da pandemia, bem como os desafios por ela desferidos nesses momentos de reinvenção da sala de aula.

O professor A, docente do período matutino, recebeu a seguinte pergunta: Qual(is) a(s) maior(es) dificuldade(s) encontrada(s) no ensino de Geografia ao utilizar a internet como forma de facilitar a aprendizagem do aluno durante a pandemia da Covid-19? Em seu diálogo foram apresentadas questões que não só ele experimentou, mas outros docentes compartilham da mesma ideia. Para ele:

Ensinar Geografia apenas com o livro didático em sala de aula é bastante comum e até prático. Mas trabalhar a partir de uma outra perspectiva metodológica onde está inserido a internet e suas interfaces não é fácil, principalmente, porque, apesar de utilizá-la cotidianamente, não faz parte ou pelo menos não fazia, do ambiente de ensino, no modo como temos visto. Tal formato de ensino tem levado, por um lado, a certa ansiedade em querer aprender para posteriormente ensinar através desse recurso tecnológico. Esse tem sido um desafio importante que nos prepara, inclusive, a partir dessa aprendizagem, em dar continuidade em trabalhos pedagógicos com os alunos, mesmo após o retorno das aulas presenciais.

Nas palavras do entrevistado, percebe-se, existe um misto de receio e possibilidades nessa nova concepção pedagógica. Entende-se que não é somente o professor A que precisou aprender ou reaprender a manusear a internet, mas todos os docentes e alunos passaram pela mesma situação. Isto levando-se em consideração que nem todos os alunos sabem utilizar as ferramentas tecnológicas ou, mais crítico ainda, não têm acesso a elas.

Investigando mais sobre os desafios enfrentados no ensino de Geografia, mais dois professores (B e C) receberam a mesma pergunta que o professor A. O professor B, docente do Ensino Fundamental, respondeu:

¹⁵ Os nomes verdadeiros dos professores não serão utilizados como forma de preservar suas identidades.

¹⁶ Serão apresentados recortes da entrevista para que possa ocorrer o diálogo sucinto das questões com as análises aqui apresentadas.

A maior dificuldade foi a de tentar conciliar atividades pedagógicas diferenciadas para os alunos, uma vez que nem todos eles tinham acesso à internet, sendo necessário trabalhar em dois formatos, ou seja, organizar aulas para serem ministradas de modo remoto, mas também planejar atividades para serem entregues de forma impressa para os alunos, em dias e horários específicos, para evitar aglomeração. De fato, foram dias difíceis, mas são desafios que precisamos enfrentar.

Um novo desafio: como ensinar ao aluno que não tem acesso à internet? Sair da sala de aula e embarcar na sala virtual requer conhecimento técnico, teórico e estar sensível às fragilidades do outro para compreendê-las de forma somativa (OLIVEIRA, 2021). O planejamento não está somente no conteúdo, mas, também, no meio utilizado para que o aluno entenda e compreenda o que lhe está sendo proposto.

O professor A, em sua narrativa, explicita à vontade em diminuir o abismo entre o ensino público e privado quando se fala em TICs na sala de aula. Foi (é) um momento adverso onde os professores estão repensando a prática pedagógica auxiliados pela dinamicidade da internet. O segundo professor (B), salienta as dificuldades no ensino e a falta de estrutura física de conexão com a internet enfrentadas por alguns alunos, além da sua própria adversidade em ter que desenvolver metodologias de ensino em dois ângulos: aulas remotas e atividades impressas.

Observa-se uma dicotomia onde o professor precisou, obrigatoriamente, se reinventar na tentativa de promover o ensino de qualidade para todos os alunos, sem distinção, observando suas necessidades. Barros (2021, p. 1) parafraseando Freire (2007) faz o seguinte apontamento: “[...] o contexto tecnológico do século XXI e as demandas dos estudantes têm reforçado a necessária mudança de papel do professor, que não deve ser mais o de simples transmissor de conhecimento, mas de um mediador [...] do conteúdo que é apresentado”. Novamente a ênfase no papel de reformulação da figura do professor. Ele reinventa-se!

Nessa conjuntura dialógica sobre as dificuldades e possibilidades segue o relato do professor C, docente do Ensino Médio noturno, sobre o ensino da disciplina de Geografia. Na sua concepção,

A grande dificuldade esteve atrelada ao uso da internet, em particular no que se refere ao *Google Meet*, tendo em vista ter sido uma novidade atuar como professor de Geografia de forma remota através deste recurso. Claro, que foi necessário entender o funcionamento, bem como treinar e testar antes de desenvolver alguma atividade, onde fosse necessário utilizar este recurso durante as aulas com os alunos. Além disso, outra dificuldade foi também em utilizar o *Google Forms*, já que o desenvolvimento das tarefas avaliativas, muitas vezes, foram elaboradas a partir desta ferramenta, como forma de possibilitar aos discentes receberem as atividades instantaneamente para responderem e, em seguida enviarem para o docente. Tudo isso, evidentemente, contribuiu para aprendermos um pouco mais, seja o professor, seja o aluno, sobre os inúmeros recursos que a internet nos possibilita, mas também como uma alternativa viável, em um momento de

restrição, que foi o período em que a pandemia da Covid-19 esteve mais acentuada no país.

As ferramentas de ensino como *Google Meet* e *Google Forms* estiveram de forma preponderante presentes nas formas de ensino de escolas públicas ou privadas. Foi difícil para os professores que não tinham formação e familiaridade com essas ferramentas? Claro que sim! Ainda mais quando a somatória dos fatores indica que é preciso o preenchimento de lacunas entre alunos e professores.

O que antes era novidade hoje é conhecido, mas não deixou de impactar a vida de professores e alunos. As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) fazem parte da vida de alunos, professores e da comunidade escolar. Essa é uma realidade presente e, desta forma, “é preciso compreender que as TDIC fazem parte do cotidiano da sociedade que está fora dos muros da escola e, conseqüentemente na vida dos estudantes” (MARCONDES; FERRETE; LIMA, 2021, p. 58).

Ainda, de acordo com os autores acima, é necessário a utilização das tecnologias educacionais na educação brasileira. Não é somente um processo advindo por causa da pandemia da Covid-19, mas a aceleração de algo que existe e faz parte da vida social e interação das pessoas. Fato este que não foge à realidade escolar. Desse modo, o professor precisa, quer seja no ensino presencial ou *on-line*, inovar as práticas de ensino integrando os processos (MORAN, 2004).

É certo que existe potencial significativo no uso das tecnologias digitais da informação e do conhecimento na educação brasileira. Um processo em termos de crescimento educacional, para professores e alunos, que deve ser incentivado. Um ciberespaço que conecta a todos das mais variadas formas produzindo informações e troca de informações a todo momento (TONETTO; TONINI, 2015).

Cabe o emprego das tecnologias digitais da informação com vistas a aquisição do conhecimento e criticidade, direcionando o aluno a promoção da autonomia como forma de construir relações que possibilitem a socialização daquilo que foi aprendido. Docentes e discentes estão em constante aprendizagem nesse novo contexto de ensino mediado pela tecnologia. Não é fácil, mas é possível construir uma educação que tenha mais participação por parte dos alunos, de modo a torná-los cada vez mais ativos diante dessa nova realidade.

É um momento de aperfeiçoamento, de ressignificar, aprimorar o saber tecnológico e práticas em sala de aula, quer seja presencial ou não. Adquirir novos conhecimentos sobre essas ferramentas é sugestivo e proporciona reciprocidade no ambiente escolar. Assim, faz-se necessário “pensar a profissão a partir das suas reais condições de ser realizada pelos

docentes, especialmente no chão da escola diante das mais adversas situações” (SOUTO; MORAIS, 2021, p. 112).

Nesse sentido, entende-se que o resultado da utilização da internet nas aulas de Geografia está pautado em aulas mais produtivas, interativas, expositivas e com maior diálogo entre os atores envolvidos nessa sinergia educativa. No século XXI não dá para excluir as tecnologias do ensino, pois todos estão rodeados de conexões que produzem informação e conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, ao discutir sobre o ensino de Geografia e a utilização da internet a partir de suas interfaces tecnológicas durante o contexto da pandemia da Covid-19, foi possível perceber as dificuldades encontradas pelos docentes, tendo em vista que esses profissionais da Escola Estadual Professora Ocila Bezerril, em parte, relataram durante a entrevista realizada que não tinha habilidades com esse universo tecnológico, sendo necessário aprender, antes de atuarem junto aos discentes.

A pandemia, promoveu desafios aos docentes. Estes precisaram inovar nas atividades pedagógicas, visando atender as necessidades do educando, principalmente das escolas públicas, como é exemplo, a citada neste estudo. Por um lado, percebeu-se fragilidades, uma vez que o docente não estava preparado para essa realidade. Por outro, mostrou ainda mais as condições adversas do alunado, onde uns tinham acesso a rede de internet, já outros, no entanto, não tinha a sua disposição tal recurso. Tal impasse, contudo, fez o professor atuar numa perspectiva de abarcar essa diversidade e, desse modo, criar alternativas viáveis aos discentes. Assim, organizaram-se aulas remotas para uns e atividades impressas para outros, como forma de atender as diferentes realidades sociais expostas pelos alunos.

Diante dessa realidade, entende-se que a presença de profissionais atualizados e comprometidos com a educação e, em particular, com o ensino de Geografia, é fundamental nos dias atuais, uma vez que a preocupação deve ser de um olhar voltado muito mais para a vida, numa perspectiva de uma formação onde, de fato, haja cidadania. Por isso, é tão importante investir em políticas públicas sociais para dar mais condições e dignidade aos estudantes, diante da pluralidade e diferenças no âmbito das escolas públicas, bem como ainda priorizar a formação continuada de professores no que tange ao ensino e ao uso das novas tecnologias.

REFERÊNCIAS

BARROS, F. C. Práticas e recursos aplicados ao ensino remoto de Geografia. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 34, p. 1-9, set. 2021.

COUTINHO, S. A. A Internet como Instrumento de Pesquisa e de Aprendizagem: uma Análise a partir do Ensino de Geografia. **Geografia**, Londrina, v. 29. n. 1. p. 267 - 283, jan. 2020.

LIMA, B. L. S.; STERING, S. M. S. Ensino e aprendizagem de geografia: o desafio do ensino híbrido e remoto. **Revista Mato-Grossense de Geografia**, Cuiabá, v. 19, n. 1, p. 123 - 140, jan./jun. 2021.

MARCONDES, R. M. S. T.; FERRETE, A. A. S. S.; LIMA, I. P. Ressignificando o processo de ensino e aprendizagem em tempo de distanciamento social: potencialidades do Google Classroom e do Google Meet. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n. 62, p. 56-72, 2021.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.12, p.13-21, mai./ago. 2004.

MORAN, J. M. Internet no ensino. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 14, p. 17-26, jan./abr. 1999.

OLIVEIRA, V. H. N. Como fica o ensino de Geografia em tempos de pandemia da Covid-19? **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p.1-15, 2021.

OLIVEIRA, D. R. A. M.; BATISTA, E. M. Um Olhar sobre a Prática Pedagógica em Tempo de Pandemia: Ensino Remoto ou Educação a Distância?. *In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA REGIÃO CENTRO-OESTE (SEAD-CO)*, 4., 2022, Evento Online. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2022. ISSN 2763-8995. DOI: <https://doi.org/10.5753/seadco.2022.20392>.

PEREIRA, A. M. O. **O protagonismo do jovem na relação com o conhecimento geográfico: possibilidades e limitações no uso das tecnologias digitais nas aulas**. Tese (Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) - Universidade Feevale, Novo Hamburgo, RS, 2017.

SANTANA, V. V. *et al.* A importância do uso da internet sob o viés da promoção interativa na educação em tempos de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 10, p.78866-78876, oct. 2020.

SOUTO, J. C. S.; MORAIS, N. R. Ensino de Geografia em tempos de pandemia: desafios do ensino remoto e das tecnologias na prática docente. **Revista de Ensino de Geografia**. Uberlândia-MG, v. 12, n. 22, p. 102-118, jan./jun. 2021.

TONETTO, É. P.; TONINI, I. M. Ensinar e aprender Geografia com/nas redes sociais. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 87-96, jan./jun. 2015.

GEOGRAFIA E CINEMA: O FILME MOANA COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O RECONHECIMENTO DAS REPRESENTAÇÕES ESPACIAIS E CULTURAIS

Victória Regina da Silva Cruz

Departamento de Ciências Geográficas Universidade Federal de Pernambuco,
victoria.cruz@ufpe.br
<https://orcid.org/0000-0002-1095-4751>

Maria Jaqueline Oliveira da Silva

Departamento de Ciências Geográficas Universidade Federal de Pernambuco,
mjaquelineosilva@gmail.com
orcid.org/0000-0001-6780-5987

Mylene de Freitas Dantas

Departamento de Ciências Geográficas Universidade Federal de Pernambuco,
mylene.fd25@gmail.com
orcid.org/0000-0002-7884-0996

INTRODUÇÃO

O atual sistema educacional suplica por novas metodologias em sala de aula. A estrutura do processo de ensino-aprendizagem sem novas sistematizações, voltado para o método tradicional de ensino, envolvendo somente o discurso do professor, não é mais atrativo para os alunos. Ficando cada vez mais ultrapassado e ignorando completamente a peça fundamental para que de fato o ensino seja concretizado, o aluno. Assim como afirma Schmitz (2006, p.78) sobre o processo de educação tradicional.

O professor acredita que ele, como adulto, já descobriu as “verdades” sobre o mundo, as pessoas, as ideias... e precisa em sua função de espectador e animador fazer com que o aluno descubra estes conhecimentos. O professor assume, assim, a condição de modelo e referência para seus alunos, que na categoria de aprendizes precisam imitar seu mestre para aprender.

Dessa forma, é possível perceber como se faz necessário que a atuação do discente no desenvolvimento da própria aprendizagem, seja um processo de participação ativa do mesmo. Procedimentos que são capazes de desenvolver esse aspecto, são o uso das Metodologias Ativas, que coloca o aluno como centro da prática. Desde uma releitura do método tradicional ao desenvolvimento de novas TICs na disseminação da educação, assim, como afirma Paulo Freire (1996) “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Dentre as possibilidades metodológicas, se encontra o cinema que consiste na técnica de reprodução de imagens em movimento, podendo representar paisagens, lugares, culturas, procedimentos, a fim de, representar algum aspecto da sociedade. O cinema desde

sua criação desempenha um papel primordial na sociedade, englobando um público multifuncional visto que abrange crianças, jovens e adultos. Dessa forma, a experiência cinematográfica acaba influenciando a massa social, assim como comportamentos, ideologias e sobretudo a formação crítica.

Esse talvez seja o maior interesse em trabalhar na geografia com filmes (...). Não lhes retiramos a liberdade ficcional, não os tomamos como representações fidedignas de uma pretensa realidade. Nós o tomamos como uma rara oportunidade de discutirmos nossos valores e nossas condutas através do recurso a esse distanciamento. Quando observamos lugares do cinema (...) devemos pensar sobre eles, com eles, mas exercitando a reflexão que a distância do olhar pode nos oferecer (GOMES, 2013, p. 123).

Com isso, sobre a primordialidade desse recurso, Duarte (2009, p.16) afirma que “Ver filmes, é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais”. Por conseguinte, o filme é uma ferramenta presente no cotidiano da sociedade moderna que amplifica o imaginário e o mundo lúdico das pessoas, em que desenvolve um papel essencial na escola. Nascimento (2011, p.16), destaca sobre a importância deste recurso no âmbito educacional.

O cinema e os vídeos educativos foram usados até os dias de hoje como propagador de informações, somente apresentando em seus vídeos ou nos filmes cinematográficos conteúdos científicos ou difundindo conhecimento. Porém, existe muito mais que não é explorado e que pode ajudar bastante se bem utilizado.

Na animação “Moana, um mar de aventuras” (2017), produzida pela produtora Walt Disney, apresenta como pano de fundo para o enredo do filme, o espaço litorâneo. A animação tem como público o infante-juvenil e conta com recortes musicais e uma história mística, no qual, a personagem principal da história é uma adolescente chamada Moana, futura monarca de sua sociedade composta por pessoas de seu clã, que vivem na ilha.

Na história, é perceptível a presença marcante de elementos interligados ao meio ambiente e seus entraves, discorrendo sobre problemáticas de uma maneira lúdica, mas que são facilmente perceptíveis em nossa sociedade. Nesse ínterim, a pesquisa objetivou analisar as representações espaciais e culturais contidas no filme “Moana, um mar de aventuras” (2017), sobretudo a interpretação geográfica.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para a elaboração da presente pesquisa, foi realizado a princípio uma revisão bibliográfica qualitativa por meio de leituras de trabalhos e artigos científicos a partir de palavras-chaves como: Cinema ,Educação, Geografia,em que foram selecionadas as principais obras e autores renomados nas plataformas digitais Scientific Eletronic Library

(SciELO), Google acadêmico e Portal de Periódico da Capes, a partir da temática abordada neste trabalho, a fim de evidenciar a aplicabilidade do cinema como ferramenta metodológica em sala de aula para os docentes, sobretudo no ensino da geografia.

Nesse sentido, também foram utilizadas metodologias de análises e reflexões baseadas na escolha da animação “Moana- Um Mar de Aventuras”, tendo em vista os fatos expostos durante as cenas do filme, desde da interação da protagonista com seres antrópicos e não antrópicos, a cultura de seu povo, suas lendas, e a representatividade feminina que retratam perfeitamente aos conteúdos propostos na disciplina de geografia, se mostrando como uma excelente ferramenta para o diálogo da ludicidade e a aproximação do espaço geográfico através das imagens em movimento, assim como a exploração da representação cultural.

Para sua aplicação em sala de aula, se faz necessário a utilização preferencialmente de um notebook, conexão à internet e um retroprojetor para projetar e permitir a visualização aos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com o passar dos anos, os avanços pedagógicos atrelados ao desenvolvimento tecnológico e também junto ao entendimento de que novas práticas precisam ser inseridas no mundo educacional, é que vamos acompanhando pouco a pouco o vasto leque de novas possibilidades que podem e devem ser inseridas no dia a dia dos estudantes, como proposta de avanço no processo de ensino-aprendizagem.

O professor não deve ser mais o centro de todo o aprendizado, como único detentor do conhecimento e somente transmiti-los, não se deve fazer do aluno uma máquina somente de receptáculo de informações. Deve-se garantir que os assuntos abordados em sala de aula sejam absorvidos e entendidos e para isso, surge a necessidade de novas metodologias. O tradicional pode por muitas vezes não funcionar mais, sendo aqueles professores que ainda permanecem fazendo do seu uso, ou acomodados com a facilidade que o processo lhes oferece, ou pela falta de oportunidade de capacitações que também lhes mostre esse novo mundo.

O cinema, surgido em 1895, pode ser considerado como um aporte a ser inserido dentro dessas novas técnicas. Caracterizado pela passagem de imagens em movimentos, as famosas cenas, podem ser inseridas no dia a dia escolar, à medida com que há a identificação do tema abordado no filme, para com a realidade da temática geográfica trabalhada. Determinados frames de paisagens, podem trazer a tona conceitos geográficos, a aparição de uma característica de determinado povo, pode adentrar na geografia cultural,

problemas socioeconômicos e políticos também podem ser estudados, a depender da proposta do filme ao qual se é passado para os alunos.

No filme Moana, em cenas introdutórias é retratado o cotidiano de seu clã, em que se traz aspectos da geografia cultural de um povo tradicional, onde a cultura está interligada a organização social, onde em um momento são quebrados alguns paradigmas tradicionais ao trazer como futura líder do clã uma representatividade feminina. O longa também ressalta a figura de um semideus, Maui, que ao furtar uma pedra valiosa, ocasiona o desequilíbrio da vida no espaço constituído pelas ilhas, provocando a morte dos peixes e o apodrecimento das frutas (op.cit.), comprometendo a alimentação dos habitantes da ilha.

Adentrando nesse viés, a fim de promover uma familiaridade com as tradições das ilhas da Polinésia localizadas na Oceania que ditam o filme, os diretores e a equipe da animação desenvolveram pesquisas a respeito da realidade e do reconhecimento espacial presente e habitualmente vivenciadas pela população das ilhas Fiji, Samoa, Taiti, Vahine, Mo'orea e na Nova Zelândia. Diante disso, a obra cinematográfica traz a vivacidade cultural dos indivíduos dessas localidades, incluindo danças, expressões corporais, hábitos alimentares, a simbologias das tatuagens, do artesanato, do Oceano pacífico e entre outros parâmetros que através das imagens em movimento destacam também o espaço geográfico.

Durante o dia, a representação do espaço se passa na navegação marítima sendo um ponto chave para a caracterização de uma ilha, assim como pode ser visto nas Figuras 01 e 02. No desenrolar da animação, o espaço oceânico se distingue da espacialidade das ilhas, já que as mesmas estão inseridas em encostas montanhosas, com presença de vegetação, animais e a estrutura arquitetônica da aldeia, enquanto o espaço oceânico não apresenta elementos físicos, a não ser a água.

Figura 01: Ilha de Maui



Fonte: Moana, 2017.

Figura 02: Navegação marítima



Fonte: Moana, 2017.

A partir dessa ideia, no período noturno o ambiente oceânico, é utilizado para a navegação, tendo como característica predominante a presença de um céu estrelado. Em que reproduz no imaginário popular, rótula que durante a noite tem a lua e contém estrelas para a representação de um espaço propício para guiar as navegações.

Nessa temporalidade, as estrelas simbolizam um anzol como podemos ver na Figura 03, que indica onde está a ilha de Maui. No qual essas estrelas norteiam a protagonista o caminho que deve navegar entre a ilha do clã até a ilha de Maui, onde está o semideus que tinha importante participação na maldição e na lenda da ilha, em que ela busca a ajuda dele para devolver a joia que seria capaz de salvar seu próprio povo. Essas estrelas não aparecem durante o dia, conforme apresenta a Figura 01.

Figura 03: O símbolo do anzol no céu



Fonte: Moana, 2017.

Para além dessas representações, o oceano ocupa o papel de personagem já que o mesmo interage com a Moana desde criança, sempre influenciando no desenrolar da trama como está presente nas Figuras 04 e 05. Assim, apesar de não apresentar fala no enredo, a água assume uma postura simbólica, já que a sua expressão ajuda Moana atingir o seu objetivo que é levar o coração de Tefiti (um fragmento rochoso verde, aparentemente o mineral olivina) como pode ser visto na Figura 06, até a deusa para quebrar a maldição de seu povo e devolver à sua ilha a vida e a cor que sempre tiveram.

Figuras 04 e 05: Interação de Moana com o mar



Fonte: Moana, 2017.

Figura 06: Coração de Tefiti



Fonte: Moana, 2017.

Além disso, nos espaços de convívios das ilhas, é possível visualizar elementos materiais e imateriais nas cenas, desde as interações sociais culturais do clã até a dança como pode ser visto na Figura 07 e a comemoração do aniversário da Moana na Figura 08. Na Figura 07, o recorte do filme traz a expressão rítmica e corporal predominante nas tradições do clã, fruto do campo metodológico realizado nas ilhas da Oceania pelos produtores do filme. Essa exibição das tradições ocorreu durante o dia e a noite, mas em especial nessa cena o cenário foi durante o período noturno, o que visualmente trabalhava o diálogo da ornamentação da aldeia com o fogo, que era a iluminação do local através das tochas. Outro ponto marcante na mesma são as danças dos personagens, a roupa com um viés mais artesanal e os acessórios utilizados pelos homens e mulheres.

Figura 07: Expressão corporal do clã durante a comemoração do aniversário da Moana



Fonte: Moana (2017).

Na Figura 08, é observado a celebração social exposta durante o aniversário da Moana, em uma análise da cena, as pessoas se organizam nas duas margens do caminho por onde irá passar a futura líder da comunidade. Assim, no filme o espaço apresentado compreende elementos físicos e humanos, além da representação social da valorização do culto ao líder, realidade de muitas sociedades no mundo atual.

Figura 08: Comemoração do aniversário da Moana



Fonte: Moana (2017).

Com base no que foi apresentado, pode-se perceber que espaço contextualizado no filme Moana, é uma construção identitária dos povos que residem no ambiente litorâneo, característico das ilhas da Polinésia na Oceania. Desta forma, a ciência geográfica é evidentemente contextualizada através da representação dos espaços sociais em que a protagonista convive com os personagens antrópicos e não antrópicos como por exemplo o oceano.

Vale pontuar, que a animação pode ser utilizada no ensino de Geografia na educação básica pois sensibiliza e leva os alunos a refletir sobre os espaços abordados nesse texto, bem como estimula as pessoas a investigarem sobre o local que é representado na animação, desenvolvendo a dinâmica tanto pelo professor quanto pelo próprio aluno em sala de aula, em que a mesma viabiliza a difusão de aprendizagens significativas em conjunto com os conceitos geográficos, tornando-se uma excelente ferramenta didática para o reconhecimento espacial e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pode-se perceber, portanto, que o cinema ao ser aplicado como proposta metodológica torna a sala de aula um ambiente de reflexões que através das temáticas abordadas, geram discussões e debates interessantes em torno de conteúdos vivenciados na geografia.

Sendo assim, conclui-se, então, que o longa-metragem “Moana - Um Mar de Aventuras”, ao ser utilizado como uma ferramenta didática, nos mostra como a implementação de filmes na educação pode despertar conhecimentos geográficos a partir de

relações com a realidade e o próprio cotidiano dos alunos, tendo em vista que a animação expõe o contexto espacial como algo extremamente importante para a comunidade.

REFERÊNCIAS

DUARTE, R. **Cinema e Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GOMES, P. C. C. **Lugar do olhar: Elementos para uma geografia da visibilidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, v. 1. 2013.

MOANA: UM MAR DE AVENTURAS. Direção: Musker, J. & Clements R. **Moana, um mar de aventuras**. Hollywood: Disney, 2017

NASCIMENTO, G. M. **A Química no Cinema**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Química. Rio de Janeiro, RJ. 2011.

SCHMITZ, L. L. **Paradigmas do conhecimento: os percursos e descaminhos da educação ao longo da história**. Revista Divisa. Revista da Fai Faculdade de Itapiranga. n° 4, v. 3, p. 77 – 82. Jul./Dez, 2006.

CARTOGRAFIAS QUE EVOCAM SENSIBILIDADE: PELA AMPLIAÇÃO DO DESEJO DE SE CARTOGRAFAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA!

Tâmara Carla Gonçalves Bezerra
Mestranda em Geografia – PPGEU UFPE
tamara.carla@ufpe.br
orcid.org/0000-0001-8746-1499

Dhayanna Chrystian Silva de França
Mestranda em Geografia - PPGEU UFPE
dhayanna.franca@ufpe.br
orcid.org/0000-0002-9693-5577

PRIMEIROS PASSOS

“Minha pequena cabeça tão limitada estala ao pensar em alguma coisa que não começa e não termina – porque assim é o eterno. Felizmente esse sentimento dura pouco porque eu não aguento a demora a se permanecesse levaria ao desvario. Mas a cabeça também estala ao imaginar o contrário: alguma coisa que tivesse começado – pois onde começaria? E que terminasse – mas o que viria depois de terminar? Como vês és-me impossível aprofundar e apossar-me da vida, ela é aérea, é o meu leve hálito. Mas bem sei o que quero aqui: quero o inconcluso.”

Água Viva, Clarice Lispector

Repensar a maneira como nos portamos diante o mundo é um fazer necessário à vivência em sociedade, e isto, mais do que qualquer coisa, se qualifica *também* enquanto uma necessidade ontológica à Geografia contemporânea. Todas as suas contribuições se escrevem na história da humanidade – e esta é uma responsabilidade que temos relegado a segundo plano durante o decorrer de tempos, digo, enquanto titulares de saberes específicos à constituição do espaço geográfico, isentamo-nos de posições que requerem ação. A descrição de fenômenos e categorias de análise não supera contingências sociais e a *titularidade* de um saber não compartilhado e longínquo da realidade não transforma a realidade.

Enquanto sociedade, temos avançado em larga escala na produção tecnológica e este é, hoje, um dos maiores cenários sob o qual a Geografia acadêmica se debruça em pesquisas. É necessário reconhecermos as mudanças que os avanços tecnológicos têm nos proporcionado, mas não limitarmos-nos a elas enviesa uma cegueira sistemática sob outras urgências epistêmicas. Não podemos mais habitar o mundo prendendo-nos a um passado

que carrega consigo trajetórias que não contemplam a complexidade das múltiplas geograficidades que habitam e (re)constróem frequentemente o mundo.

É chegada a hora de dialogar com o passado e as aparentes possibilidades de futuro, abrindo-se a itinerários outros; hora de assumir uma postura humanitária frente a uma humanidade submersa em problemáticas de cunho geográfico; hora de ensejar por um sistema de representação que vislumbre a diversidade de sujeitos. O presente trabalho tem por objetivo levantar reflexões acerca do tradicionalismo que cerceia os pensamentos e práticas em Cartografia na Educação Geográfica – parte, sobretudo, de um movimento crítico-reflexivo contínuo pertencente ao constructo teórico de uma pesquisa de mestrado que busca elucidar caminhos outros para a compreensão e vivência das Cartografias que emergem de vivências múltiplas.

TENSIONANDO DIÁLOGOS NECESSÁRIOS: CARTOGRAFIA OU CARTOGRAFIAS?

No percurso de construção de uma pesquisa acadêmica, busca-se sanar uma inquietação mediante a utilização de bases científicas, disse um professor com que tive contato em uma disciplina que tratava dos rigores técnicos do ato de pesquisar. Para a construção desta dissertação, a grande aflição que me serviu como ponto de partida foi imaginar, um dia, “*que cartografia, além de querer, consigo ensinar na sala de aula?*”. Não consigo me imaginar chegando em sala de aula, apontando para um mapa e descrevendo e interpretando puramente o que está ali. Não é essa cartografia que eu quero nem a que eu consigo ensinar e chegaremos, à frente, aos porquês disto.

Nos aproximando à semântica da língua portuguesa, temos o entendimento de que o termo “*que cartografia*” designa, subentendidamente, uma gama de tipologias de *cartografias* existentes - e isso me dá certo respiro em saber que a partir da tradicionalista, abriu-se um leque de outras possibilidades; por conseguinte, o trecho “*além de querer, consigo ensinar*” apresenta um duplo sentido: um possível afastamento do sujeito para com o objeto de ensino convencional e a negação ao reprodutivismo na prática pedagógica.

A própria possibilidade de existência de múltiplas cartografias carrega consigo outros questionamentos: de que cartografias estamos falando? Estas mesmas se fazem presentes durante a formação de professores? A cartografia que aprendemos enquanto licenciandos é a mesma que ensinaremos aos estudantes com os quais teremos contato na educação básica? Os questionamentos não findam - e não limito que apareçam; se fizeram e continuam a se fazer necessários para que, a todo momento, pudesse refletir sobre o processo de subjetivação do meu eu enquanto professora-pesquisadora; adiante, também entenderemos a importância disto.

Em contrapartida, negar aliar a práxis pedagógica ao reprodutivismo ao qual o sistema educacional está imbuído é a visão particular de uma professora recém formada que durante o movimento de sua formação inicial, deparou-se com inúmeras problemáticas no campo teórico-prático da Geografia, sobretudo voltada à Educação. Eu não quero, tampouco consigo ensinar uma Cartografia tida enquanto tradicional e universalizante porque o que almejo é quebrar rotas de fuga que despolitizam o ensino, o que desejo veementemente é ser parte de uma geração de professores que se responsabilizam enquanto sujeitos da ação.

Eu não quero e nem consigo ensinar uma cartografia que não faça parte, sequer em algum momento, da realidade dos estudantescidadãos que habitam um bairro, uma cidade, um estado, uma região, um país, exercendo territorialidades e, por fim, um mundo cheio de problemáticas - em todas as suas esferas. Ensinar Geografia não seria corroborar à cidadania? Formar professores de Geografia não iria de encontro a este mesmo movimento? Em que momento há o esvaziamento do ensinar e aprender com nossa própria prática?

Em toda sua constante reorganização socioespacial, a sociedade engendra díspares condições de existência aos sujeitos sociais, a partir de pressupostos estabelecidos por um seletivo grupo que a historiografia nos apresenta como dominante. Sendo assim, o sentido da experiência humana diverge de indivíduo para indivíduo e *per si*, isto não seria tão embaraçoso se a intencionalidade por detrás da construção destes pressupostos para a existência validada não tivesse como objetivo o mantimento do *status quo* e a negação de outros.

Quero dizer que é neste contexto que a Cartografia se insere enquanto ação social, sob uma óptica generalizante, como ciência e linguagem para o ensino de Geografia; é neste contexto que suas práticas se constroem, discriminadamente. E se aqui, neste espaço incalculável e em constante reafirmação, tencionamos o debate, levanto mais um questionamento: como experienciar melhores condições à educação geográfica, quando negligenciamos um debate elementar às práticas pedagógicas em cartografia, que têm por objetivo o desvelar dos estudantes para reconhecimento do mundo?

Não tem como experienciar a universalização do fazer cartográfico tradicional sem tangenciar um dilema ético. Butler (2015, p. 16-17) salienta que

(...) quero frisar que o problema não é com a universalidade como tal, mas com uma operação da universalidade que deixa de responder à particularidade cultural e não reformula a si mesma em resposta às condições sociais e culturais que inclui em seu escopo de aplicação.

Dilema este que se constrói na esfera da diferença entre o eu e o outro, da educação básica à formação inicial de professores. Ansiamos que todos os estudantes concluam o ensino fundamental tendo a compreensão básica dos elementos que compõem o mapa, sem

incitá-los que o mapa pode ser construído por eles mesmos (esfera do eu) e, ainda, em larga escala, que seus mapas individuais podem tornar-se um único, com a compreensão espacial potente e coletiva (o eu e o outro) - basta um passo para o transgredir da universalidade; um passo que certamente ainda custa caro à educação geográfica e todas as pesquisas na área.

Neste mesmo prumo situa-se a formação inicial de professores de Geografia, recorte escolhido para o debruçar da presente pesquisa. O dilema entre eu e outro não se desfaz com a conclusão do ensino médio, ao escolherem ingressar em um curso de ensino superior de Licenciatura em Geografia, escolhe-se por algum motivo; persistir na formação considerando o certame pelo qual está imbricada, também guarda alguma razão. E quais saberes e desejos movem, então, a formação inicial de professores de Geografia? O que estes sujeitos entendem por suas formações?

ROTACIONANDO PENSAMENTOS E PRÁTICAS

Ensinar Geografia vai muito além do domínio técnico dos conteúdos referentes a esta área de conhecimento; não obstante, ensinar Cartografia dentro da Geografia demanda a compreensão de que para além da leitura gráfica do mapa, faz-se necessário a interpelação entre os conhecimentos necessários à compreensão socioespacial, tanto quanto uma abertura à significação dos indivíduos sobre as atuações cartográficas. Demanda, sobremaneira, a compreensão de que a Cartografia não se limita à concepção cartesiana.

Para Dos Santos (2013, p. 916), as limitações da racionalidade técnica “levam à busca de novos instrumentos teóricos que fossem capazes de dar conta da complexidade dos fenômenos e ações que se desenvolvem durante atividades práticas para a produção e a mobilização de saberes na/para docência”.

Neste sentido, face ao enviesamento das práticas pedagógicas em Cartografia a uma racionalidade técnica, distancia-se o reconhecimento dos saberes para o desenvolvimento de uma consciência crítica e coletiva. Afinal, como questionar acerca de meu bairro, cidade, estado e assim por diante, se não me reconheço enquanto responsável por estes lugares, em nenhuma escala? A complexidade da contemporaneidade nos relega a um exercício constante de revisitar conceitos e certezas fabricados socialmente, uma vez que a prática que acontece na escola ecoa para além dela - e vice-versa.

Nenhuma prática pedagógica se constitui enquanto isenta de intencionalidade, racionalidade e humanidade, isto porque os processos de formação que entrelaçaram e entrelaçam a sua configuração (sempre constante) são mediatizados por pessoas e lugares, e ninguém se faz alheio a isto. Em contrapartida, para Ailton Krenak (2020), líder indígena e

filósofo ambientalista, a ideia de humanidade em sua categorização torna-se excludente, pois implica um projeto de vivência em sociedade que subjugava àqueles que não atenderem ao padrão pré-estabelecido.

Para o autor em tela, existe uma sub humanidade permeada pela falsa consciência humana universalizante, leia-se generalizante, que converge para com uma política de apagamento de singularidades. Sob o mesmo céu, esquecemos que “vida é transcendência, está para além do dicionário, não tem uma definição” (p. 15), e que a experiência de viver parte de uma consciência coletiva que se dispõe a orientar novos caminhos por onde seguir.

Estamos tão submersos com a ideia criada sobre modernidade, tão dopados, como aponta Krenak (2020), que acabamos por relegar as experiências ao plano concreto, material, como se habitar o espaço geográfico requeresse uma gama de laudos técnicos. É assim com o Ensino de Geografia tanto quanto para com a Cartografia Escolar, que tem sua origem - no pensamento sobre a prática - ainda na formação de professores e que acaba por estender-se à educação básica por meio da prática pedagógica.

Judith Butler (2015), afirma que por definição, a universalidade não é, em si, violenta, quero dizer, não é ela quem dispõe do fortalecimento de uma política de silenciamento, mas sim, a maneira como esta universalização é operacionalizada; “deixa de responder à particularidade cultural e não reformula a si mesma em resposta às condições sociais e culturais que inclui em seu escopo de aplicação” (idem, p. 17). Não obstante, isto implica repensar o impacto que nossas práticas pedagógicas têm sobre a construção de múltiplas espacialidades e territorialidades nos mais variados espaços, escolares ou não escolares.

A Cartografia contemporânea, tida enquanto prática política, demanda uma constante necessidade de repensar a imanente constância de seus processos representativos (BRITO, 2017). Demanda para além de uma nova operacionalização do ato cartográfico, uma abertura ao escopo teórico-prático que a estruturou até os dias atuais; é necessário alçar olhares às individualidades dos sujeitos que performam no mundo, que sentem o mundo em suas pluralidades. Almejar novas práticas geográficas em educação só se farão possíveis mediante o aprofundamento em inquietudes que cerceiem o eu e o outro em concomitância.

Até que fosse possível chegar aqui, se fez necessário negar a verticalização de conhecimentos e isso aconteceu nos mais variados espaços acadêmicos que seja possível imaginar - inclusive, dentro da sala de aula, durante minha contínua formação enquanto professora. Este trabalho não reúne esforços a fim de envilecer os conhecimentos cartográficos e os aspectos pedagógicos construídos até então, é necessário pontuar a

tamanha importância que tiveram para a sistematização do pensamento geográfico e entendimento da sociedade enquanto unidade.

Em sentido amplo, o cartografar acompanha o desenvolvimento e evolução da sociedade; ora pois, considerando a sociedade em sua diversidade, até que medida pode-se afirmar que a cartografia de fato acompanhou seu desenvolvimento? Pinturas rupestres foram uma das primeiras formas de comunicação representacional existentes no mundo. Hoje entendidas enquanto representações artísticas de um povo e época, tinham por objetivo expressar, registrar, mapear e contar o cotidiano, por meio das múltiplas expressividades nas paredes das cavernas.

Os princípios teóricos e metodológicos ocidentais erigidos perante o advento da Modernidade – em toda sua construção cartesiana, engessaram a Cartografia de tal maneira a normatizá-la, sob o espectro de uma figuração técnica, que teve e tem por intuito, suprir e alimentar as demandas do modelo socioeconômico capitalista. Imaginar a sociedade enquanto um sistema fechado resulta na inexorável caracterização de narrar uma contemporaneidade que remonta, outrora, aos tempos Modernos.

Tangíveis, as representações cartográficas produzidas neste espectro espaço temporal foram adotadas como padrões de visibilidade representacional da realidade, desde então, pondo-se a seguir a hierarquia que rege a sociedade. Os significados e significações do ato de cartografar intrínsecos à humanidade e que aludem à práticas pré-históricas (em sentido literal), esvaíram-se mediante o rigor e a impessoalidade da evolução da técnica. O afastamento dos sujeitos sociais da produção cartográfica estrutura um paradigma que remete à violência ética e moral.

Tem se percebido um crescente movimento de diversificação na abordagem dos mapas em relação à Cartografia escolar (ALMEIDA, ALMEIDA, 2009); embora ainda que insuficiente, este movimento incessante de redescobrir como se comunicar a partir da redação (multitextual) cartográfica tem sido fundamental à inovação do conhecimento no campo escolar. Para estas autoras,

As velhas perguntas e questões da comunicação cartográfica, da década de 60 e 70, têm agora novos significados: PORQUE fazer um mapa (razões, finalidade do mapa), O QUE será representado (conteúdo do Mapa) e COMO (linguagem gráfica e cartográfica - concepção e recursos), PARA QUEM (tipo de usuários, idade, necessidades especiais), com QUAIS resultados (avaliação da eficácia de todo o processo). (idem, 2009, p. 886)

Este movimento de ruptura que representa uma virada na comunicação cartográfica, situa-se, na perspectiva da Cartografia Crítica, no contexto da intitulada “virada territorial”, ou ainda “virada cartográfica”, como aponta Levy (2008). Movimento este que além de elucidar a importância de grupos sociais minoritários na atuação política de suas próprias

vivências, apropria-se de espaços politicamente consolidados a fim de travar lutas históricas onde as representações cartográficas entram em cena como construções coletivas e representativas.

Estes contramapeamentos ou recartografias, bem pontuados por Cardoso (2013, p.8), dotados de potencialidade e intencionalidade crítica, ressignificaram contextos históricos de sujeitos outrora subalternizados; “mapas participativos, mapas colaborativos, mapas cognitivos, etnomapas, mapas culturais, etnocartografias, cartografias sociais, GIS Crítico” foram algumas das representações que fugiram ao tradicionalismo das representações cartesianas euclidianas. Contudo, compreendendo a importância da incorporação destas participações, é preciso, ainda, visibilizar a sensibilidade que nos torna humanos, sujeitos inacabados.

É preciso, ainda, pormenorizar um exercício linguístico que abra precedente para uma comunicação direta do sujeito com o mundo e pelo mundo. As ausências da virada cartográfica e de todas as representações trazidas com ela emergem, ainda, de um paradigma estruturante – apesar de todos os rompimentos e contribuições trazidas. A adoção de cartografias plurais ainda materializadas sob construção de mapas limitam narrativas complexas que partem dos anseios de sujeitos subalternizados.

PARA NÃO CONCLUIR...

Destarte, quero pedir licença para apresentar um outro ponto de vista: incentivar *cartografias* por enxergar o sujeito da ação enquanto protagonista de seu próprio processo formativo, seja no chão da Universidade ou no campo escolar, não em contraposição ao protagonismo do alunado, mas, em concordância à ideia de que uma formação sem reflexão relega o professor ao não reconhecimento de sua potencialidade didática.

Numa retomada ao questionamento inicial aqui posto em xeque, acerca de que cartografias além de querer, consigo ensinar, revisito os ensinamentos de Freire (2001, p. 259) “É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende.”. Tal assertiva tem me levado à compreensão de que a cartografia é um campo muito extenso, e que carece ser enxergada para além de disciplina, conteúdo e metodologia; é um saberlinguagem.

As reflexões aqui propostas emergem de um desejo de expressão, de uma intencionalidade imbricada na produção representada, sem embargo, além de instrumentalizadas, carecem de serem relatadas, postas em xeque pelo sujeito que a

construiu, a fim de que, no exercício reflexivo de relatar, ele escute a si e enxergue por entre as nuances de seus desejos, suas motivações pedagógicas, suas identificações e particularidades outrora silenciadas.

Permeadas por entre pluralidades de sentidos e experiências a elas significadas, corroboram para além da ruptura na tensão cartesiana vide que não basta que enxerguemos a necessidade de uma outra abordagem em Cartografia na formação de professores, é preciso torna-la mais um poro na dimensão sensível e prática das recentes pesquisas em Cartografia. A proposição que se segue é de tensionar ao rompimento do reprodutivismo perante a Cartografia Escolar, aqui, busco, sob a perspectiva educacional de Larrosa Bondía (2002), explorar outras acepções pedagógicas de qualidade existencial ao passo que estética, sem perder de vista os sentidos que permeiam a teoria e a prática na Geografia Escolar.

Adotando como pressuposto a sensibilização ocorrida por “VOX” (DALCHER, 2018) em referência ao poder do ato de falar, para as discussões que daqui decorrerão, se faz necessário pensar nas proposições da filósofa negra brasileira Djamila Ribeiro (2019, p. 55). Não se deve “[...] pensar o discurso como amontoado de palavras ou concatenação de frases que pretendem um significado em si, mas como um sistema que estrutura determinado imaginário social, pois estaremos falando de poder e controle.” Nesta obra, Djamila propõe que demarquemos os lugares a partir dos quais falamos, pois eles supõem os privilégios e as dores com que cada sujeito se deparou no decorrer de sua vivência.

Por isto é preciso estimular que os estudantes falem, mas falem com tom: de pele, de gênero, de sexualidade, corporeidade, ademais... Mais do que o balbucio de palavras, é preciso estimulá-los à compreensão de seus lugares de fala (RIBEIRO, 2019). Apesar de parecerem passos pequenos a serem dados, a vivência dissidente dos corpos, acostumadas à rejeição, sentirão o afago que é poder falar e, principalmente, ser ouvido: sem um contador de palavras por perto.

O silenciamento destes sujeitos, conquanto, não é longínquo; Joice Berth (2019) o enxerga enquanto uma tecnologia de opressão, ou seja, um mecanismo capaz de induzir o oprimido à internalização das normas vigentes na sociedade. Berth (2019) e Ribeiro (2019) têm obras que muito dialogam ao entendimento de que

O empoderamento, assim como o lugar de fala, coloca-se em uma posição estratégica de descortinador da bipolaridade social, que ao mesmo tempo anseia pela igualdade em um sintoma confuso de crise ética, mas não se mostra disposta a olhar para seus acúmulos e questioná-los no sentido de promover um recuo em nome de uma transformação social completa e possível. (BERTH, 2019, p. 65)

Propor outras práticas em Cartografia advém da necessidade de compreender as inscrições culturais ocorridas nos corpos e como estas implicam na construção de suas identidades. Assim, adota-se a concepção de que as Cartografias de Si transpassam as representações cartográficas habituais. Aqui, pretende-se que seja enxergada enquanto espaço de acolhimento docente e de reflexão sobre a práxis pedagógica. Butler (2015) e Foucault (1992), ao dispuserem de considerações complementares acerca dos sujeitos no mundo – e a conseqüente autorreflexão que estes devem fazer a partir de suas experiências, proporcionam à educação possibilidades de acolhimento.

Não é impropriedade a crescente apatia que os estudantes vêm desenvolvendo na sala de aula; é cíclico, e este ciclo tem uma explicação que decorre do estabelecimento das relações humanas. Como formar sujeitos engajados, se a defasagem constitui-se também na formação de professores?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de; ALMEIDA, Regina Araujo de. Fundamentos e perspectivas da cartografia escolar no Brasil. 2014.

BERTH, J. **Empoderamento**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

BRITO, Maria dos Remédios de; CHAVES, Silvia Nogueira. ... Cartografia...: uma política de escrita. *Revista Polis e Psique*, v. 7, n. 1, p. 167-180, 2017.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**. Autêntica, 2015.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista brasileira de educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.

CARDOSO, Thiago Mota. Malhas cartográficas técnicas, conhecimentos e cosmopolítica do ato de mapear territórios indígenas. *Anais da ReACT-Reunião de Antropologia da Ciência e Tecnologia*, v. 1, n. 1, 2014.

DALCHER, C. **Vox**. Editora Arqueiro, 2018.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos avançados*, v. 15, p. 259-268, 2001.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In. **O que é um autor?** 7. Ed. Trad.: Antônio Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. Ed Passagens, 1992.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. Companhia das Letras, 2020.

LÉVY, Jacques. Uma virada cartográfica? In: Acselrad, Henri (Org.). **Cartografia social e território**. Rio de Janeiro: UFRJ/IPPUR, 2008

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos. Limites e possibilidades da racionalidade pedagógica no ensino superior. **Educação & Realidade**, v. 38, p. 915-929, 2013.

O USO DAS IMAGENS CBERS-4A COMO SUBSÍDIO PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA GEOGRAFIA

Sabrina de Andrade Oliveira Santos

Graduanda em Geografia – Universidade Federal da Bahia
Sabrina.andradeoliveira@gmail.com
orcid.org/0000-0002-2532-2888

Luiz Felipe Moura Bastos Borges

Doutorando em Geografia – Universidade Federal da Bahia
felipemborges.geo@gmail.com
orcid.org/0000-0003-2912-2653

Érika do Carmo Cerqueira

Doutora em Geografia - Universidade Federal da Bahia
erika.cerqueira@ufba.br
orcid.org/0000-0001-6728-5715

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma prática pedagógica desenvolvida em junho de 2022, com estudantes de graduação do curso de bacharelado em Geografia, da Universidade Federal da Bahia, que tinha por objetivo a compreensão da importância e manuseio do SIG e Sensoriamento Remoto, para a sua formação profissional integrando diversos conhecimentos sobre ferramentas que envolvem o SIG e considerando as potencialidades do sistema e conhecimentos prévios dos estudantes, para o desenvolvimento de estudos sobre a superfície terrestre e da paisagem.

Há séculos a sociedade se dedica a compreender as dinâmicas terrestres, sendo possível encontrar desde os primórdios referências sobre a relação entre o homem e a natureza, que envolvem a interconexão entre os sistemas ambientais, socioeconômicos e cultural. Dessa forma, essa prática pedagógica se justifica pela relevância em desenvolver no futuro bacharel em Geografia, habilidades que envolvem geotecnologias e a interpretação do espaço geográfico através do sensoriamento remoto.

Nesse contexto, é necessário destacar que a interpretação espacial é de extrema importância para os futuros profissionais visando identificar manejos (in)adequados dos locais de cultivo, amparar atividades humanas (agricultura, pecuária, mineração etc), diagnosticar impactos e conflitos ambientais e monitorar mudanças atuais e futuras da paisagem. A interação entre o sensoriamento remoto e SIG's é cada vez mais intensa e necessária. Utilizá-los tornou-se tarefa essencial para subsidiar práticas pedagógicas a

discentes de graduação em geografia, bem como explorar o conhecimento local do aluno e fomentar ao futuro profissional da área a utilização dessas ferramentas para subsídio de trabalhos técnicos.

Destarte, o objeto deste trabalho é o mapeamento da Cobertura e Uso da Terra, considerando que nas abordagens relacionadas à paisagem, as análises fitogeográficas compõem um poderoso arcabouço teórico-metodológico para se trabalhar com o aluno no sentido de explorar o seu conhecimento sobre a distribuição e a correlação das paisagens. O mapeamento de Cobertura e Uso da Terra é um tema que envolve intrinsecamente os sistemas ambiental e socioeconômico, ou seja, se propõe como um aporte holístico entre a interação do homem sobre a paisagem. Visa reconhecer o caráter físico-geográfico, biogeográfico de uma região, pautado a Lei 6.664, 26 de junho de 1979 que dispõe no Art. 3º sobre a profissão do Geógrafo (BRASIL, 1979).

O mapeamento se deu através da análise de imagem de satélite, classificação visual manual e digitalização das classes homogêneas identificadas na área de estudo. Foi utilizado o satélite CBERS-4A, facilitando a análise da área delimitada devido a capacidade da imagem em oferecer uma alta resolução, resultado da fusão com a banda PAN (2 m). Esta é, sem sombra de dúvidas um aspecto favorável na interpretação e análise manual da superfície, devido ao grau de detalhe fornecido, não muito comum na maioria das imagens disponibilizadas de forma gratuita.

O Programa CBERS é uma parceria Brasil e China assinado em 06 de julho de 1988, trazendo avanços significativos ao sensoriamento remoto do país. O CBERS-4A, sexto satélite da família CBERS, foi colocado em órbita no dia 20 de dezembro de 2019, levando consigo uma câmera WPM responsável pela resolução espacial da banda PAN (INPE, 2019).

A área de estudo abrange parcialmente os municípios de Ipecaetá, Rafael Jambeiro e Ipirá, no Estado da Bahia, com 3804,92 ha e que foi delimitado intencionalmente para realização da prática pedagógica proposta. Essa área está totalmente inserida, segundo o mapeamento de biomas do IBGE na escala de 1:250.000 (2019), no Bioma Caatinga, sendo bastante perceptível pelo comportamento espectral da vegetação, registrado pelo satélite CBERS-4A.

Para construir o arcabouço teórico, utilizou-se diversas referências sobre a área, assim como mapeamentos de bases oficiais, que apesar de abrangerem todo território nacional e possuírem escalas cartográficas pequenas, poderiam auxiliar na compreensão do espaço e, posteriormente, na identificação das feições. Um deles foi o mapeamento na escala 1:250.000 (versão 2021) da vegetação, realizado pelo IBGE no qual identifica a área em análise como composta pela vegetação do tipo Savana Estépica, em sua maior parte, e o

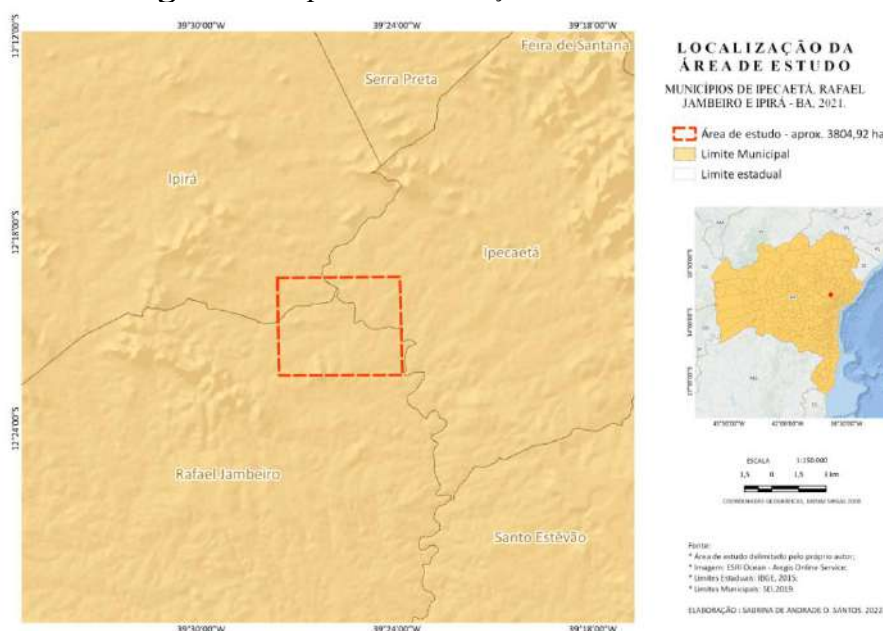
restante uma faixa de transição entre Savana Estépica e Floresta Estacional. Cabe ressaltar que o termo “Savana Estépica” foi empregado para designar a área do "sertão árido nordestino", que apresenta frequentemente dois períodos secos anuais, um com longo déficit hídrico seguido de chuvas intermitentes e outro com seca curta seguido de chuvas torrenciais e que podem faltar durante anos (IBGE, 1992).

Essas são informações importantes para compreender a dinâmica e interação dos elementos da paisagem, principalmente da vegetação, visto que, segundo Fernandes e Queiroz (2018) neste bioma o seu comportamento é bastante variado, apresentando áreas densamente vegetadas e outras com vegetação mais esparsa. Essas áreas variam desde florestas mais densas, com uma vegetação arbórea com as copas das árvores formando um dossel contínuo, até arbustos xerófilos, com uma vegetação com árvores baixas e esparsas e um estrato arbustivo mais denso.

CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

Para realização da prática foi delimitado um polígono fictício de uma região da Caatinga no estado da Bahia, onde possuía imagem com menor cobertura de nuvem e diferentes feições na imagem de satélite, o que proporcionaria uma classificação com mais elementos, na região do semiárido, abrangendo os municípios Ipirá, Ipecaetá, Rafael Jambeiro, próximo a Serra Preta, Feira de Santana, Santo Estevão, entre outros conforme ilustrado na Figura 01.

Figura 1: Mapa de Localização da área de estudo



Fonte: Elaboração própria (2022).

A caatinga é um bioma de grande diversidade, cobrindo a maior parte da área de clima semiárido brasileiro. A fitofisionomia da região analisada é muito variada, suas espécies se adaptaram ao clima predominantemente semiárido, apresentando variações visuais na vegetação diante de estações secas e chuvosas. A pluviosidade anual varia em torno de 450 mm, distribuída anualmente de forma irregular, com as chuvas se concentrando entre os meses de março a julho. Essa baixa pluviosidade, somado às elevadas temperaturas anuais, em torno de 25°C favorece os elevados déficits hídricos na região (TROVÃO *et al*, 2007).

É válido ressaltar na prática proposta foi utilizada uma imagem de março de 2021, período com maiores e mais intensos índices de chuvas. Da mesma forma, a sazonalidade hídrica desse bioma, deve ser levada em conta como um importante fator na compreensão do comportamento espectral da imagem, associado às cores, padrão de distribuição, formas, texturas entre outros aspectos nos diferentes períodos do ano. Haja vista, nos períodos chuvosos, a vegetação se expressa de melhor forma devido ao processo de interação entre a radiação eletromagnética, pela presença da clorofila e da água, que possibilitam uma resposta ‘esverdeada’ mais intensa na faixa do visível. Já em períodos secos, mais longos do que os chuvosos, a vegetação perde suas folhas, refletindo um aspecto mais esbranquiçado, o que pode causar confusão em relação à cor associada a áreas antropizadas.

Essa é uma das dificuldades na aplicação do sensoriamento remoto no mapeamento de uso da terra neste bioma, motivo pelo qual o docente deverá instigar o estudante a perceber a mudança de resposta espectral que ocorre por diversos fatores externos, inclusive a variação de estações climáticas e alternância da pluviosidade. A compreensão das possibilidades de diferentes respostas devido as características e comportamentos temporais do bioma visa evitar futuros erros na classificação incipiente e imediata no dia a dia do profissional.

Concomitantemente, é necessário estimular a busca do conhecimento dos aspectos físicos da área mapeada, como clima, características fitofisionômicas da vegetação em diversos períodos, entre outras informações, que permitirão, com maior solidez, formular as hipóteses de classificações. Por isso torna-se necessário a definição de classes do mapeamento que atenda as características de cobertura e uso na data da imagem utilizada.

É papel do professor incentivar o discente na busca por uma classificação apropriada para o mapeamento, seja baseando-se em algum autor, seja uma síntese de levantamento bibliográficos ou até mesmo a adoção de uma própria classificação. Além disso, é necessário ter ciência das limitações de uma classificação remota, bem como da dificuldade em se obter um trabalho isento de subjetividade quando se trata de um exercício de classificação.

No presente trabalho não houve possibilidade de realização de uma etapa com atividade de campo, logo é notável que os determinantes analisados pressupõem apenas os comportamentos vegetativos na imagem de satélite, seus comportamentos dos diferentes valores de reflectância para cada comprimento de onda, assim como a outros elementos da superfície. Lembrando que, para facilitar a interpretação das respostas espectrais, pode-se utilizar também a banda do infravermelho para a análise dos padrões de vegetação.

METODOLOGIA

O mapeamento de Uso e ocupação das Terras, da área de estudo foi realizado com base na imagem de sensoriamento remoto geradas pelo satélite CBERS-4A, que possui resolução espacial de 8 metros (multiespectral), que, fusionada à banda pancromática (PAN) é reamostrada para 2 metros de resolução. Foram mescladas as bandas B3, característica da banda do vermelho (R) 0,63 - 0,69 μm , a B2 característica da banda verde (G) 0,52 - 0,59 μm e a B1, banda do azul (B) 0,45 - 0,52 μm para uma composição colorida natural, fusionado a banda PAN, que possibilita uma maior resolução espacial, com 0,45 - 0,90 μm .

A manipulação das imagens, composições de bandas, bem como o mapeamento de uso e cobertura foram feitas pelo software Qgis 3.16.6, com as ferramentas de criação de vetores, utilizando as primitivas de linha para as vias de circulação e polígono para as demais classes. Além disso, através do ‘GDAL’, ferramentas no Qgis de gestão *raster*, foi utilizado o “*Pansharpening*” para fusionar a composição colorida a banda PAN. Após a análise da composição colorida, foi definido a escala de 1:20.000 na *view* do software para a digitalização e seleção de uma área retangular na opção “criar uma nova camada *Shapefile*”, para criar a área de estudo do trabalho.

O processo de interpretação e classificação dos tipos de cobertura e uso consistiu na identificação e vetorização das unidades homogêneas contidas na imagem, no qual foi aplicado o método de interpretação manual ou visual utilizando as chaves de interpretação: cor, textura, forma, padrão e localização (FLORENZANO, 2002), elementos válidos tanto na interpretação visual de fotografias aéreas como de imagens de satélites (NOVO, 2010; MOREIRA, 2012). A interpretação visual de imagens, segundo Novo e Ponzoni (2001), consiste na inspeção visual das imagens, no sentido de identificar e delimitar a extensão de uma área, devem ser planejadas previamente, uma vez que a orientação se baseia na busca dessas feições definidas na legenda (NOVO; PONZONI, 2001). Para tanto foram realizadas as seguintes etapas:

- I. Construção de uma linha de raciocínio para a interpretação e delimitação das classes, a partir das referências levantadas e dos mapeamentos oficiais;
- II. Definição da escala de 1:2.000 para a digitalização das feições.
- III. Digitalização do traçado das vias de circulação e hidrografia, como elemento das convenções cartográficas;
- IV. Definição das classes a serem identificadas na caracterização dos tipos de cobertura e uso da terra: Vegetação Densa Mista, Vegetação Esparsa, Remanescente de Vegetação Nativa; Áreas Antropizadas, Agropecuária e Massa D'água.

O método de classificação dos elementos que compõem a paisagem analisada, partiu da coleta de dados e informações, pré-processamento e processamento, análise dos padrões, delimitação, revisão e ajustes para então finalizar o mapeamento de uso da terra. Para a análise visual de dados de sensoriamento remoto foram utilizados elementos para facilitar e compilar essas informações, a fim de seguir uma análise linear. Para isso, foi empregado os elementos de análise, como o padrão, que permitiu identificar alguns tipos de coberturas artificiais tais como atividades agropecuárias (ainda que com dificuldade de distinção das áreas antropizadas), a tonalidade e cor, referente a intensidade de energia eletromagnética refletida pelos alvo na superfície terrestre, identificando a partir daí as classes adotadas; e a forma que auxiliou na distinção de atividades agropecuárias e áreas antropizadas, assim como delimitação de massa d'água e de lagos.

DESCRIÇÃO DAS CLASSES PARA O TRABALHO FINAL

Tendo em vista o comportamento espectral dos alvos, a distinção entre áreas antropizadas e água ocorre de maneira muito prática. As áreas antropizadas apresentam alta reflectância, respondendo com um tom esbranquiçado (Figura 2) e a água límpida, por exemplo, pela sua baixa reflectância, em tons escuros ou preto (Figura 3). Pode ser visto na imagem alguns lagos com esse tipo de comportamento, no entanto, outros, por apresentarem sedimentos, refletem na tonalidade verde fluorescente (Figura 2), o que facilita a sua visualização e distinção entre do verde da vegetação e da lagoa com sedimentos.

Figura 2: Classificação das Áreas antropizadas e lagoas com sedimentos



Fonte: Elaboração própria (2022)

Figura 3: Caracterização da Hidrografia e lagoas/lagoas



Fonte: Elaboração própria (2022)

Como citado anteriormente, a água possui uma refletância característica e de fácil visualização. No entanto, muitos afluentes estão cobertos pela vegetação, e neste caso o que contribui para seu traçado, além da coloração, é a forma meandrante, como também pode ser visualizado na Figura 3.

A vegetação arbórea mais densa, associada à proximidade com a hidrografia, no qual as copas das árvores formam um dossel contínuo bem delimitado e fácil identificação caracteriza-se por uma vegetação com influência fluvial.

Entretanto, neste trabalho, esses padrões foram somados aos demais tipos de vegetação densa de outras áreas de floresta estacional, e nomeadas como “Vegetação Densa Mista” (Figura 4). No entanto, a vegetação com árvores baixas e esparsas e um estrato arbustivo, de maior dificuldade de classificação, haja vista não possuir uma delimitação clara, foi considerada como “Vegetação Esparsa” (Figura 5).

Figura 4: Classificação das áreas com Vegetação Densa



Fonte: Elaboração própria (2022).

Figura 5: Classificação das áreas com Vegetação Esparsa



Fonte: Elaboração própria (2022)

As áreas com árvores esparsas com reflectância esbranquiçada no solo foram denominadas de “Remanescente de vegetação nativa” (Figura 6), caracterizando-se como uma faixa de transição entre a Vegetação Densa Mista e a Vegetação Esparsa. Enquanto que a classe definida como “Áreas Antropizadas”, abrange áreas abertas e as áreas consolidadas, já que não se conseguiu diferenciar devido a com alta reflectância de ambas (Figura 7).

Figura 6 - Classificação das áreas de Remanescente de Vegetação Nativa



Fonte: Elaboração própria (2022)

Figura 7: Classificação das áreas de Áreas Antropizadas



Fonte: Elaboração própria (2022)

Devido a limitação da imagem e do mapeamento, não foi possível visualizar áreas de plantações características, ou atividade agropecuária, no entanto adotou-se a classe “Atividades Agropecuárias” (Figura 8) para áreas com solo exposto com formatos geométricos específicos (talhões), que caracterizam em geral tipos de plantação e atividade pecuária. Em algumas dessas áreas é possível visualizar alinhamentos nesses polígonos,

deduzindo-se tratar de uma plantação. Tendo em vista que para esse mapeamento coube apenas a interpretação visual, isento da etapa de campo, definiu-se agrupar tais coberturas em uma única classe.

Figura 8: Classificação das áreas de Atividades Agropecuárias



Fonte: Elaboração própria (2022)

Figura 9: Classificação das áreas de (1.) Massa D'água, (2.) Curso d'água, (3.) Vias de circulação.



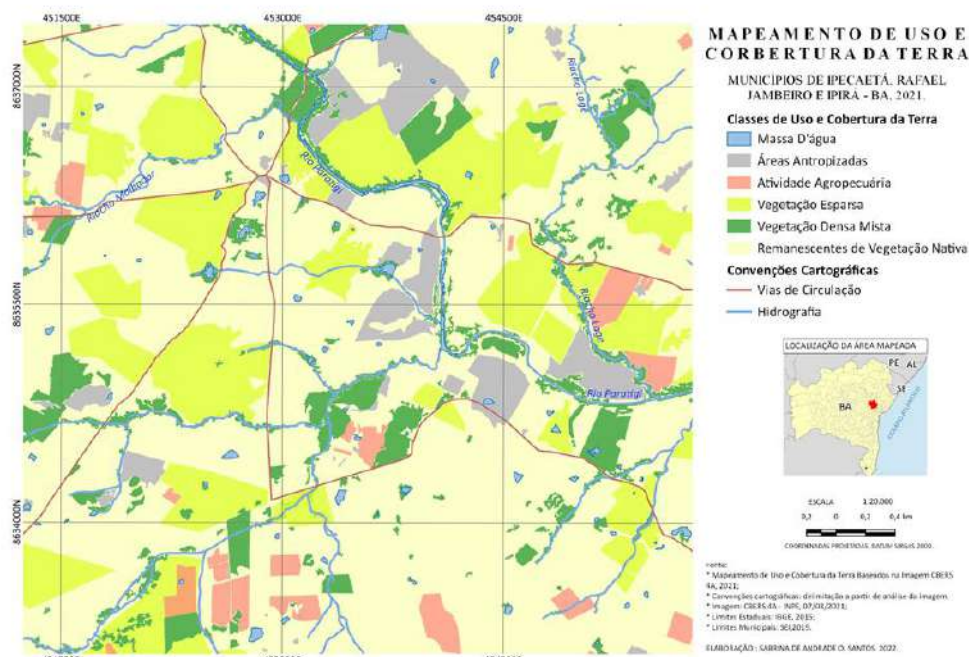
Fonte: Elaboração própria (2022)

Por fim, realizou-se a delimitação de “Massa D'água”, principalmente dos diversos lagos existentes no território, assim como a vetorização dos cursos d'água e das vias de acesso conforme demonstrado na Figura 9.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O principal produto desta atividade é, portanto, a elaboração de um mapa temático, como ilustrado na Figura 10, produto de um dos docentes da turma, no qual estão presentes o mapeamento de todas as classes idealizadas e na escala de mapeamento definida. Cabe ressaltar que foi considerada para tais classes as simbologias mais coerentes na construção do produto cartográfico, bem como elementos cartográficos imprescindíveis, como: Título, subtítulo com localização e ano da imagem, legenda com o tema principal, convenções cartográficas, encarte de localização, escala, fonte dos dados e grade de coordenadas.

Figura 10: Mapa de localização da área de estudo



Fonte: Elaboração própria (2022).

Após a produção cartográfica, foram analisados os dados quantitativos para as seis (6) classes utilizadas para caracterização dos tipos de cobertura e uso da terra, a saber: i) Vegetação Densa Mista; ii) Vegetação Esparsa; iii) Remanescentes de Vegetação Nativa; iv) Áreas Antropizadas; e, por fim, v) Massa D'água. Assim, de acordo com a Tabela 1, na área de estudo há predomínio da classe remanescente de vegetação nativa com mais de 2.600 hectares, seguido de vegetação esparsa com um pouco mais de 550 hectares.

Tabela 1: Quantificação dos tipos de Cobertura e Uso da Terra

CLASSES DE COBERTURA E USO	ÁREAS (ha)	(%)
VEGETAÇÃO DENSA MISTA	328,68	8,64
VEGETAÇÃO ESPARSA	552,29	14,52
REMANESCENTE DE VEGETAÇÃO NATIVA	2562,86	67,36
ÁREAS ANTROPIZADAS	159,72	4,20
AGROPECUÁRIA	174,79	4,59
MASSA D'ÁGUA	26,58	0,70

Fonte: Elaboração própria (2022)

Também é importante ressaltar que:

- A classe de Vegetação Densa Mista refere-se a áreas com estrato arbustivo mais denso, de fácil delimitação. Foram áreas facilmente identificadas, possuindo uma vegetação arbórea com as copas das árvores formando um dossel contínuo, tanto nas

vegetações próximas dos rios, fluviais, quanto afastadas dos cursos d'água, de floresta estacional. Com isso, adotou-se a nomenclatura "mista", em razão dos dois tipos de vegetação contemplada.

- A classe Vegetação Esparsa relacionada à formação savânica arborizada, se caracteriza por composições arbustivas, esparsamente distribuídas na paisagem. A vegetação é semelhante a classe anteriormente citada, porém, devido ao espaçamento maior entre as árvores é possível visualizar nesta classe a vegetação mais rasteira.
- A Classe Remanescente de Vegetação Nativa estava associada a áreas de savana estépica. Geralmente são áreas que possuem cobertura vegetal secundária em diversos estágios de regeneração resultantes de alguma atividade humana ou faixas de transição entre Savana Estépica e Floresta Estacional.
- As Áreas Antropizadas foi uma classe que possui claramente uma resposta bastante esbranquiçada, sem formato geométrico definido, associada à solo exposto.
- As atividades Agropecuárias não foram de fácil identificação, apesar da relativa qualidade da imagem, dificultando a interpretação clara sobre tal temática. Logo para distinguir essas áreas da classe “Áreas Antropizadas” utilizamos as chaves de interpretação de forma e padrão, haja vista atividades agropecuária estabelecem formas específicas para o plantio ou manejo pecuário, representados em formas geométricas (como talhões e pivôs por exemplo). Assim, os locais que respondiam de forma esbranquiçada, associado à um formato geométrico aparente, ou onde era possível ver um alinhamento, possível de plantio, foram atribuídos à classe “atividades agropecuárias”, mesmo que não tenha sido possível identificar o tipo de manejo.
- Também foram identificadas as massas d'água classificados como cursos d'água, lagos, lagoas, reservatórios e açudes destinados principalmente para criação de animais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização de todas as etapas e a confecção do mapeamento de uso e cobertura é notório perceber a importância do sensoriamento remoto para subsidiar análises espaciais, principalmente como prática de ensino a discentes em geografia e futuros profissionais. Nos últimos tempos, a demanda pelo sensoriamento remoto vem ganhando os mercados nacionais e internacionais, visto a amplitude de suas aplicações nos mais diversos setores que englobam principalmente execução de algum tipo de monitoramento ou

fiscalização, dessa forma práticas pedagógicas como esta estimulam a busca na completude de seus estudos acadêmicos, analisando as potencialidades do SIG para estudos em seu ramo de interesse, nas áreas profissionais que atuam e sobretudo na compreensão e análise técnica da paisagem, especificamente na grande diversidade do bioma da Caatinga.

É importante explicitar ao estudante as potencialidades de suas análises, na tomada de diversas decisões de interesses e enfoques variados. Também é válido ressaltar o cuidado na realização do produto cartográfico final, facilitando a distinção entre as classes, a utilização dos elementos que compõem um mapa, bem como a defesa de uma classificação baseada em referenciais consubstanciados. Além disso, o estudo prévio da área é de suma importância nesta prática, pois fornece informações mais concretas sobre a fitofisionomia, clima, litologia, vegetação da região subsidiando as análises de uso e cobertura da terra e composição das classes.

E por fim, a interpretação de uma imagem de satélite é precedida de diversas etapas para que a área mapeada tenha a maior acurácia possível, na classificação adotada para a tomada de decisões, seja de um geógrafo e/ou outro profissional que irá se basear nessas informações. Esse é o tipo de amparo muito comum que o geógrafo fornece, como prestador de serviço, seja por órgãos públicos, empresas privadas ou pessoas físicas, ou até mesmo um agricultor que necessite entender a dinâmica do seu solo para proceder, por exemplo, com um cadastro ambiental rural efetivo e eficiente. Destarte, é evidente a consolidação de conhecimentos voltados ao sensoriamento remoto, na interpretação das bandas, assim como a noção para utilizar as ferramentas dispostas no software, fornecendo aos estudantes um arcabouço teórico, prático e crítico de grande valor na sua formação.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, James R.; HARDY, Ernest E.; ROACH, John T.; WITMER, Richard E. **Sistema de classificação do uso da terra e do revestimento do solo para utilização com dados de sensores remotos**. Rio de Janeiro: IBGE, 1979. 78 p.

ARESI, Cláudia. XXXV Encontro Estadual de Geografia (EEG) 2018-“A diversidade da Geografia e a Geografia da diversidade nas primeiras décadas do século XXI”, n. 35, p. 13-13, 2018.

BRASIL. Lei n. 6.664, de 26 de junho de 1979. Disciplina a profissão do Geógrafo e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/L6664.htm>.

DA SILVA, Diego Vicente Sperle; CRUZ, Carla Bernadete Madureira. **Tipologias de Caatinga: Uma Revisão em Apoio a Mapeamentos Através de Sensoriamento Remoto Orbital e GEOBIA**. Revista do Departamento de Geografia, v. 35, p. 113-120, 2018.

FERNANDES, Moabe Ferreira; QUEIROZ, Luciano Paganucci de. **Vegetação e flora da Caatinga. Ciência e cultura**, v. 70, n. 4. 2018.

FLORENZANO, Teresa Gallotti. **Imagens de satélite para estudos ambientais**. São Paulo, SP: Oficina de Textos, 2002. 97 p.

INPE. **Câmeras Imageadoras CBERS 04A**. 2019. Disponível em: <<http://www.cbbers.inpe.br/sobre/cameras/cbers04a.php>>. Acesso em: 23 de setembro de 2022.

IBGE, R. **Manual técnico da vegetação brasileira**. 2012.

IBGE. **Manual técnico de uso da terra, Manuais técnicos em geociências**. 2013.

IBGE 1992. **Manual técnico da vegetação brasileira**. IBGE, Rio de Janeiro, 92 p. (Série Manuais Técnicos em Geociências, n.1).

MALUF, R. S. **Introdução ao Sensoriamento Remoto**. São José dos Campos, INPE, 2001.

MOREIRA, Mauricio Alves. **Fundamentos do sensoriamento remoto e metodologias de aplicação**. 4. ed. Viçosa: Ed. UFV, 2012.422 p.

NOVO, E. M. L. M.; PONZONI, F. J. **Introdução ao Sensoriamento Remoto**. São José dos Campos: Divisão de Processamento de Imagens/INPE, 2001.

NOVO, Evelyn M. L. de Moraes. **Sensoriamento remoto: princípios e aplicações**. 3. ed. São Paulo : Ed. Blucher, 2010. 363 p.

RIVETRIA, R. (s.d). **CBERS 4A: Conhecendo Suas Principais Características**. Fonte: ZNTGEO: <https://zntgeo.com/cbers-4a-conhecendo-suas-principais-caracteristicas/>. Acesso em 21 de Setembro de 2022.

SEI. **Uso atual das Terras: Bacia do Rio Grande, Bahia**/Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia – Salvador: SEI, 2019.

TROVÃO, Dilma M. de et al. Variações sazonais de aspectos fisiológicos de espécies da Caatinga. **Revista Brasileira de Engenharia Agrícola e Ambiental**, v. 11, p. 307-311, 2007.

AS REDES DIGITAIS EM MOVIMENTOS DE DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Matheus Barros Carvalho da Costa,
Graduando em geografia – UFPE
matheus.barrosc@ufpe.br
orcid.org/0000-0001-6690-0210

Isabelle Maria de Fontes Patriota.
Graduanda em Geografia - UFPE.
isabelle.patriota@ufpe.br
orcid.org/0000-0002-8001-962X

Juliana Sabrina Cursino da Silva,
Graduanda em Geografia - UFPE,
juliana.sabrina@ufpe.br ,
orcid.org/0000-0002-2195-0465

Francisco Kennedy Silva dos Santos.
Professor e Pesquisador do Programa de Pós-graduação em Geografia da UFPE
Bolsista de Produtividade do CNPQ
francisco.kennedy@ufpe.br
orcid.org/0000-0002-4431-5632

INTRODUÇÃO

Partindo da compreensão que o processo educacional é mutável e que estamos em uma constante evolução tecnológica, como Yuval Noah Harari traz em seu livro “Sapiens: Uma breve história da humanidade” (2015), o qual a partir dos processos históricos dimensiona como a humanidade foi implementado as evoluções tecnológicas em suas vidas e que influenciaram diretamente a forma de como se construiu a educação. Logo, se faz necessário que os professores utilizem as TDIC em seu cotidiano para uma melhor aprendizagem dos estudantes que são impactados por essas ferramentas.

Em perspectiva do ensino de geografia, essa mudança também ocorreu, com a chegada de ferramenta tecnológicas que permitiram o acesso rápido a essas novas formas de aprendizagem, o qual precisa ser compreendido para além da educação bancária, que muitas vezes só compreende a geografia na educação básica como uma etapa no processo de decorar assuntos e não compreender as dinâmicas físicas e sociais que nos cercam, sendo a metodologia ativa uma forma de romper com esse formato tradicional e pouco crítica que ainda se encontra vigente nos currículos escolares do Brasil. Então, quando encontramos as TDIC como lousas digitais, computadores e celulares com acesso a internet, podemos perceber a influência desse processo na aprendizagem, podendo assim, se inserir no

contexto em que a atual sociedade se encontra, a qual faz das redes digitais uma ferramenta educacional que se bem orientada pode ser uma ponte para a redução das desigualdades educacionais.

Não obstante, mesmo com a chegada dessas ferramentas ao cotidiano escolar, se faz necessário permitir que os estudantes tenham acesso direto a essas novas tecnologias, para que ele próprio consiga construir seus conceitos e partindo desse lugar possa ter um senso crítico mais apurado sobre a sua construção educacional. Logo, fica claro que o ensino de geografia não pode ficar à revelia desse processo, sendo necessário construir pontes ou estruturá-las partindo da instrumentalização didática das redes digitais para que se efetive o uso das metodologias ativas na educação de geografia.

Partindo da compreensão de Karsenti (2007), as limitações durante a formação inicial do professor, no que diz respeito ao uso das tecnologias educacionais, são questões a serem superadas por eles quando iniciarem a sua atividade docente, compreendendo que a formação deve ser permanente. Sendo assim, possuindo uma continuidade na sua formação o professor poderá utilizar essas redes para construir saberes e fixar ideias que a geografia exhibe por vezes de uma forma distante e com pouca compreensão crítica, iniciando assim uma troca de saberes através das TDIC pelos professores e estudantes.

Atualmente para além de blogs e sites os conhecimentos geográficos se fazem presentes em diversas redes digitais, como as redes sociais, sendo possível destacar o *instagram* como uma potencialidade nessa área, pois, a partir das fotos e diversas outras formas de informação a rede social tem sido bastante utilizada para ser uma distribuidora de conteúdos pedagógicos trabalhados através de imagens.

Para além disso, se faz necessário que se inicie um processo de pesquisa sobre o impacto disso nas escolas de educação básicas, que são elas as primeiras que vão receber os resultados de crianças 100% introduzidas a um universo totalmente digitalizado, o qual cobra que a continuidade do ensino seja também digital e ligado à novas metodologias de ensino, sendo essas metodologias capazes de romper com o tecnicismo vigente. Não obstante, iniciar uma investigação através das bibliografias e de trabalhos práticos em escolas é primordial para compreender esse impacto no professor e no estudante, que são os atores principais desse processo. Tendo dito isso, é preciso saber e entender quais os impactos das redes digitais na vida de todos que são impactados por ela na educação básica e como podemos construir ou melhorar as ferramentas nelas existentes para atingir o objetivo de ter uma educação pública, crítica, conectada e de qualidade.

Sendo necessário destacar também o impacto que a COVID-19 trouxe para as metodologias ativas, que foi a hibridização do aprendizado, constituindo-se atualmente da

principal ferramenta não só de educação mas também de trabalho, pois, compreende-se como uma forma mais acessível de conseguir construir os saberes necessários, utilizando o modelo presencial quando necessário ter uma atividade prática e o remoto para o processo mais teórico dos assuntos trabalhos.

Portanto, é possível observar hoje um maior trabalho com ferramentas de geotecnologias em salas de aula na tentativa de construção do saber além do teórico, pois, se faz necessário pensar a frente desse espaço e enxergar também as vivências de quem está recebendo o conteúdo, assim como Freire sempre destacou. Assim, é mais que necessário que durante a formação inicial de professores sejam ofertados requisitos que garantam a qualificação destes profissionais no uso e manuseio das TICs, permitindo a capacitação dos discentes para a aplicação dessas tecnologias em sala de aula e na construção do conhecimento científico (CORREIA; SILVA, 2019). Então, através dessa perspectiva e sendo possível acrescentar mais uma, Facincani (2011) afirma que enquanto “professores de Geografia, precisamos acompanhar as mudanças que se processam, estando atentos às novas ferramentas de apoio disponíveis para nossa prática de sala de aula”, para que, desta forma, existe maior contribuição para a produção do conhecimento geográfico. Por fim, as geotecnologias apresentam grande potencial para o ensino da geografia, podendo ser implementadas nos ensinamentos interdisciplinares, estabelecendo a criação de novas metodologias ativas na educação básica.

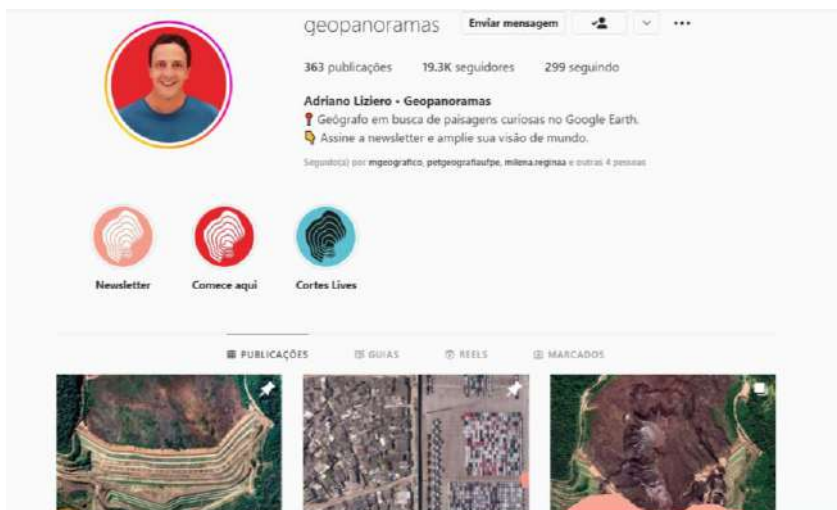
Ademais, a pesquisa irá buscar estimular por meio da instrumentalização didática o uso de metodologias ativas e das redes digitais nas práticas de ensino dos professores de Geografia da Educação Básica, em particular na rede municipal pública de Recife- Pe e seus rebatimentos na construção do aprendizado discente. Para que assim, possamos ter uma melhor compreensão dos efeitos da tecnologia na educação básica.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na segunda etapa da pesquisa, foi possível identificar diversas formas de divulgação do ensino de geografia nas redes digitais, no entanto, buscou-se fazer uma pesquisa mais direcionada no Instagram, tendo em vista a dimensão das redes digitais que podem causar pouca objetividade prática a temática e propósito da pesquisa. Portanto, foi possível encontrar diversas páginas alocadas no site Instagram, essas páginas em sua maioria tratavam o conteúdo geográfico como forma de informação para possibilitar uma outra visão do conhecimento geográfico.

Então, foram selecionadas 5 páginas como norteadoras e exemplos da multiplicidade comunicativa em que a geografia se faz presente, porém, sempre buscando o impacto educacional com sutis sugestões de metodologias ativas, pois, é preciso compreender que a até a participação ativa do público acadêmico ou não nesses ambientes é parte do processo educacional em que a geografia e a forma de pensar uma educação emancipadora funciona.

Figura 1: Perfil do Instagram “geopanoramas”



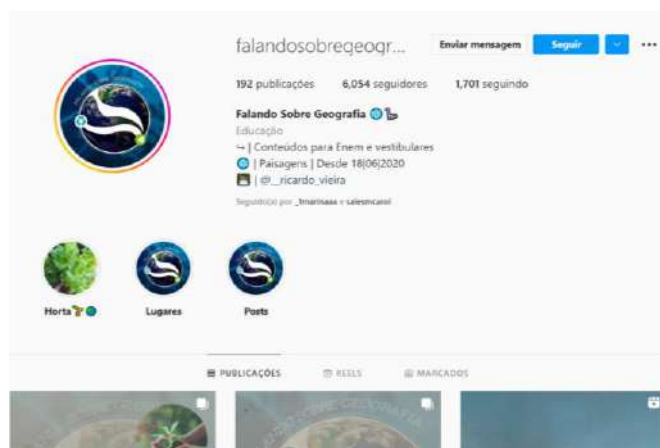
Fonte: <https://www.instagram.com/geopanoramas/>

Figura 2: Perfil do Instagram “geopolítica hoje”



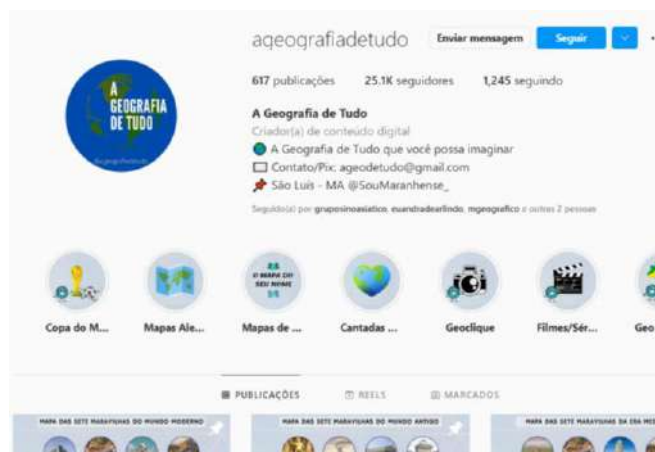
Fonte: <https://www.instagram.com/geopolitica hoje/>

Figura 3: Perfil do Instagram “falando sobre geografia”



Fonte: <https://www.instagram.com/falandosobregeografia/>

Figura 4: Perfil do Instagram “a geografia de tudo”



Fonte: <https://www.instagram.com/ageografiadetudo/>

Figura 5: Página do instagram “geografia - Mundo geográfico”



Fonte: <https://www.instagram.com/mgeografico/>

Por fim, é possível enxergar que as redes digitais são um espaço quase luminoso para a aplicação didática do ensino de geografia, tendo em vista a forte ligação com o cotidiano em que se encaixa a geografia em suas diversas camadas. Sendo assim, o ambiente das redes digitais está aberto para uma nova forma de pensar a educação e com a acessibilidade que elas proporcionam é possível iniciar um processo emancipatório longe do ensino cartesiano que a geografia por muito tempo esteve preso.

OFICINA DE SABERES

Em primeiro lugar, a oficina seria oferecida apenas para os professores da rede de ensino do Recife. No entanto, tendo em vista a dificuldade para contatar os professores disponíveis devido a falta de interesse demonstrada por eles, a oficina foi repensada e reconstruída, e teve como público alvo professores da rede pública e estudantes da graduação de licenciatura em geografia. A oficina de saberes foi construída em conjunto com mais dois estudantes do curso de geografia, que também estão desenvolvendo pesquisa pelo LEGEP (Laboratório de Ensino em Geografia e Profissionalização docente). A principal proposta da atividade foi discutir e repensar o ensino da geografia na educação básica, apresentando propostas de metodologias, recursos e sequências didáticas empregando as geotecnologias e metodologias ativas na prática docente. A atividade foi amplamente divulgada em grupos e redes sociais e teve 41 pessoas inscritas. Das 41 pessoas inscritas, 25 eram estudantes da graduação e 12 eram professores da educação básica.

A oficina de saberes intitulada “Metodologias ativas e as tecnologias da informação: discutindo e repensando o ensino da geografia na educação básica” foi dividida da forma abaixo relatada:

A segunda etapa da oficina é que será descrita neste relatório, pois é a etapa referente ao objetivo específico desta pesquisa. Nesse sentido, esta etapa foi dividida em quatro partes: 1- discussão sobre a era da informação e a importância das redes digitais ; 2- discussão sobre as metodologias ativas e a importância delas no ensino de geografia na educação básica; 3- discussão também a questão de como os professores estão utilizando as redes digitais nas suas aulas de geografia; 4 - por fim, foi discutida a instrumentalização didática: o uso de metodologias ativas e das redes digitais nas práticas de ensino dos professores de Geografia na Educação Básica.

Logo, essa 4 etapa finalizou a segunda etapa geral da oficina com uma proposta didática de utilização das redes digitais como ferramenta de ensino em geografia, com

ênfase no Instagram tendo em vista a alta acessibilidade dessa rede social que está inserida no ambiente das redes digitais.

Figura 6: Imagem do momento introdutório e apresentação da oficina aos participantes



Fonte: Autor (2022).

Nessa etapa foi realizada a apresentação prévia da pesquisa e o direcionamento da temática pesquisada e trabalhada durante o período vigente.

Figura 7: Slide 1: Discussão sobre a era da informação e a importância das redes de digitais



Fonte: Autor (2022)

No primeiro slide foi introduzido e discutido como a era da informação influenciou e moldou toda uma cultura social, tendo em vista o impacto que as tecnologias causaram na humanidade, logo, na educação não poderia ser diferente. No entanto, quando falamos no que tange a área educacional, é preciso destacar que as redes sempre apresentaram potencial para serem utilizadas como mecanismos educacionais em diferentes dimensões, sendo possível ouvir isso dos professores presentes na oficina.

Figura 8: Slide 2: Discussão sobre as metodologias ativas e a importância delas no ensino de geografia na educação básica



Fonte: Autor (2022)

Nesse segundo slide buscou-se enfatizar a importância das metodologias ativas no ensino de geografia na educação básica. Estudar redes digitais no campo educacional é uma oportunidade de conciliar o conhecimento tecnológico pautado na comunicação e entretenimento com o pedagógico, oportunizando novas formas de ensinar.

Logo, fica claro que o ensino de geografia não pode ficar à revelia desse processo, sendo necessário construir pontes ou estruturá-las partindo da instrumentalização didática das redes digitais para que se efetive o uso das metodologias ativas na educação de geografia.

Figura 9: Slide 3: Como os professores estão utilizando as redes digitais nas suas aulas de geografia



Fonte: Autor (2022)

Nessa etapa da oficina foi trabalhada a questão de como os professores estão utilizando as redes digitais nas aulas de geografia, logo, foi possível colher alguns

depoimentos de professores presentes na oficina, sendo eles diversas áreas para além da geografia.

Então, a partir dessa explanação foi discutido um pouco sobre o ensino de geografia no contexto da COVID-19, possibilitando uma análise de seus impactos na prática docente do professor de geografia. A COVID-19 provocou várias transformações no campo educacional e intensificou a utilização das metodologias ativas atreladas a redes digitais. Como consequência, a hibridização do ensino foi um dos métodos que mais se destacou, constituindo-se atualmente da principal ferramenta não só de educação, mas também de trabalho, pois, compreende-se como uma forma mais acessível de conseguir construir os saberes necessários, utilizando o modelo presencial quando necessário ter uma atividade prática e o remoto para o processo mais teórico dos assuntos trabalhados.

Facincani (2011) afirma que enquanto “professores de Geografia, precisamos acompanhar as mudanças que se processam, estando atentos às novas ferramentas de apoio disponíveis para nossa prática de sala de aula”, para que, desta forma, exista maior contribuição para a produção do conhecimento geográfico. Por fim, as redes digitais apresentam grande potencial para o ensino da geografia, podendo ser implementadas nos ensinamentos interdisciplinares, estabelecendo a criação de novas metodologias ativas na educação básica.

Figura 10: Slide 4: A instrumentalização didática: O uso de metodologias ativas e das redes digitais nas práticas de ensino dos professores de Geografia na Educação Básica.



Fonte: Autor (2022)

Na última etapa da oficina, buscou-se sugerir um componente das redes digitais como possível ferramenta didática no ensino de geografia, por isso essa etapa teve como título “A instrumentalização didática: o uso de metodologias ativas e das redes digitais nas práticas de ensino dos professores de Geografia na Educação Básica.” Destacando que o processo de metodologia ativa proporciona a participação direta do estudante na prática

pedagógica, prática essa que durante os anos tem sofrido uma defasagem programática, pois, o sistema de ensino no Brasil ainda não se encontra totalmente pronto para a utilização das redes digitais como metodologias ativas, tendo em vista a falta de formação continuada e modernização dos espaços reservados as TICs como laboratórios de informática.

Portanto, a oficina buscou fundamentar e sugerir uma forma de utilização das redes digitais nesse processo, como exemplo disso foi sugerido o Instagram como ferramenta, por motivos claros de acessibilidade e por já se mostrar presente como ferramenta didática no decorrer da pesquisa. Por fim, foram exibidos perfis que utilizam a geografia como ferramenta didática de ensino a partir da utilização de imagens, e que poderiam ser um incentivo ao aprofundamento do olhar espacial dos alunos que fossem introduzidos ao conteúdo de observação do espaço social, como a cartografia social e etc.

CONCLUSÕES

A revisão bibliográfica realizada para a construção da primeira etapa do projeto buscou apresentar como as metodologias ativas e as redes digitais podem contribuir com o ensino da geografia a partir do momento em que através do uso dessas metodologias, as aulas deixam de ser apenas uma exposição e passam a ser mais dinâmicas e expositivas, permitindo a participação dos educandos no processo de ensino e aprendizagem, além de buscar outros olhares para percepção de que sempre estivemos em redes na sociedade.

Buscou-se um aprofundamento teórico sobre a definição de Redes digitais e metodologias ativas e como esse conjunto está se tornando cada vez mais aliado do professor de geografia. Assim, foi mostrado o potencial que as redes digitais vêm apresentando para educação geográfica, uma vez que a utilização desses recursos em sala torna a aula mais interativa e conseqüentemente possibilita que o estudante seja mais cativado.

Não obstante, também foi realizada uma pesquisa de forma analítica e crítica, em conjunto com um rastreamento de como os conhecimentos geográficos vêm sendo trabalhados e divulgados em blogs e sites educativos. No entanto, foi dado ênfase ao instagram como ferramenta de ensino dentro das redes digitais, pela sua potencialidade e acessibilidade, por fim foi possível identificar que a partir dessa rede social temos os aspectos de interatividade e de entrega de conteúdo educacional que fazia parte de um dos objetivos.

Por último, a partir dos resultados obtidos na segunda etapa da pesquisa foi realizada a última etapa deste trabalho referente a construção e oferta de uma oficina de saberes em conjunto com mais dois pesquisadores do Laboratório de Ensino e Geografia e Profissionalização Docente (LEGEP - UFPE).

REFERÊNCIAS

CORREIA, Camila Nagy; SILVA, Gabriel Felipe Carneiro da. O uso do Google Earth na formação de professores de geografia. **14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia**. ISBN 978-85-85369-24-8. Universidade Estadual de Campinas, 29 de junho a 4 de julho de 2019.

FACINCANI, C. **A utilização do Google Earth na disciplina de Geografia**. 2011. 38 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Informática na Educação, Instituto de Computação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2011. Disponível em: . Acesso em: 10/12/2021

KARSENTI, T. Impacto das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) sobre a atitude, a motivação, a mudança nas práticas pedagógicas dos futuros professores. In: TARDIF, M.; KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

OS DESAFIOS DO USODAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

Macilene Pereira Leite

Graduando Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba / Campus III
Membro do Grupo de Pesquisa Saberes da Educação Geográfica- GPSEG/UEPB
macillene.pereira008@gmail.com
ORCID:<https://orcid.org/0000-0001-7328-986x>

Ramon Silva Souza

Graduando Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba / Campus III
Membro do Grupo de Pesquisa Saberes da Educação Geográfica- GPSEG/UEPB
ramonsilvasouza20@gmail.com
ORCID:<https://orcid.org/0000-0001-5642-6551>

Pedro Lucas da Silva Santos

Graduado em Licenciatura de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba / Campus III
Membro do Grupo de Pesquisa Saberes da Educação Geográfica- GPSEG/UEPB
Pedrolucass068@gmail.com
ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-2514-0427>

Juliana Nóbrega de Almeida

Prof.^a Dra. do Dep. de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba/ Campus III
Líder do Grupo de Pesquisa Saberes da Educação Geográfica- GPSEG/UEPB
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB
julianageo2020@servidor.uepb.edu.br
ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-6360-8748>

Ramon Santos Souza

Prof.^o Ms. do Dep. de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba/ Campus III
Professor do Grupo de Pesquisa Saberes da Educação Geográfica- GPSEG/UEPB
ramonssouza93@gmail.com
ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-9501-8435>

INTRODUÇÃO

Com a chegada da pandemia de COVID-19 causada pelo SARS COV-2 no terceiro trimestre de 2020, a sociedade passou por inúmeras mudanças, abrangendo desde a área da saúde pública até o meio educacional, especialmente, na formação inicial de professores, alterando assim, os processos de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, o contexto de pandemia fez com que toda sociedade alterasse o modo de viver e estudar, e com a disseminação do vírus altamente letal, medidas precisaram ser tomadas, poisde acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) o distanciamento

social é uma das estratégias mais eficiente para evitar contaminação e mortes, visto não haver tratamento comprovadamente eficaz, para reduzir a sua transmissão e, conseqüentemente, termos uma diminuição do número de mortes, sendo eficaz o isolamento social (GOMES; PAIANO; COSTA, 2020).

Nesse sentido, a fim de que discentes e docentes, pudessem prosseguir com as aulas e todos estivessem protegidos do contágio do vírus, foi adotado o Ensino Remoto Emergencial (ERE), conforme o Decreto do Governo do Estado da Paraíba de nº 40.188 (PARAÍBA, 2020) que proibia as aulas presenciais, e através das medidas adotadas pelos órgãos da saúde pública evitar o máximo de contato entre os estudantes por se tratar de infecção, e as aulas seriam acompanhadas de casa, por meio dos equipamentos digitais.

Assim, procedeu-se no curso de licenciatura plena em Geografia do Campus III-Guarabira/PB, na formação inicial de professores/as de Geografia. Com isso, inicialmente a comunidade acadêmica foi majoritariamente afetada com o período de aulas remotas, pois o ERE utilizado como maneira de realizar as aulas de maneira *online*, era considerado como “desconhecido”, pois houve a redução da carga horária de aulas, aumento da jornada de atividades¹⁷, ansiedade provocada pelo isolamento social, dificuldades com a utilização dos equipamentos digitais e plataformas do *Google for Education*.

No que diz respeito a interface da metodologia, utilizamos o método qualitativo. Segundo a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 1994; SANTOS, 2022). Desse modo, buscou-se apresentar um diálogo sobre as mudanças na formação docente advindas do período pandêmico, assim como, a relação entre tecnologia e educação, tão presente no período de ERE.

De acordo com Santos (2022), quando refletimos sobre o papel da educação e nos processos de construção para a sociedade atual, nos deparamos com mudanças educacionais que influenciam decisivamente no papel do saber/fazer docente. Dessa forma, procedeu-se nos últimos anos de 2020 a 2022 em que a pandemia da COVID-19 modificou toda a estrutura social, tanto nas escalas locais quanto nas globais, interferindo no modo de viver, assim como ocorreu na educação, no processo de ensinar e aprender.

Segundo o escritor americano de educação superior e analista de políticas Kevin Carey: “Ninguém planejou uma migração em massa e abrupta dos cursos superiores de

¹⁷ §2º Para efeito de integralização da carga horária dos Componentes Curriculares realizados por meio de atividades não presenciais, será considerado o tempo dedicado pelo(a)s estudantes para desenvolver suas atividades de forma assíncrona e autônoma, devendo o/a docente registrar no Controle Acadêmico 2h/a para cada 1h/a de atividade síncrona e assíncrona ministrada.

propósito. Mas por conta do Coronavírus, aqui estamos.” (CAREY, 2020). Dessa forma, o ensino apesar das dificuldades encontradas, estudar é essencial e precisou dar prosseguimento, principalmente, na formação inicial docente.

Nessa perspectiva, refletimos a forma como os discentes enfrentaram as dificuldades impostas pelo ERE durante a pandemia, com tamanha desigualdade econômica e espacial e continuaram seus estudos diante de uma realidade difícil e cruel, muitas vezes sem os equipamentos necessários, os familiares desempregados e até o ambiente de casa sem estrutura física, de igual modo ressaltamos, a saúde psicológica que foi afetada, devido ao cenário que o país e o mundo estavam vivenciando com a COVID-19.

Santos et al. (2022) destacam o cenário educacional no âmbito acadêmico com ênfase ao CH – UEPB durante a pandemia do novo Coronavírus, desde sua descoberta e adaptações as novas realidades impostas como, deixar de frequentar os logradouros do Centro de Humanidades para adentrar em um “novo mundo”, o mundo das telas de celulares e computadores. Deste modo, nas linhas que sucedem nos deteremos a discutir as já mencionadas problemáticas e apontar possibilidades para a formação de professores/as no campus III da UEPB observando os novos ritmos que toma a educação Brasileira frente as novas tecnologias e os métodos de aprendizagem.

Desse modo, pretendemos compreender a importância da introdução das TIC's já na formação de professores de Geografia, visando uma consolidação do uso das tecnologias em sala de aula na construção do aprendizado junto aos alunos, mas também entender todo o processo vivenciado com o ERE, com suas dificuldades e lições que servirão de aprendizado para o futuro da Educação e da formação de professores de Geografia.

DESAFIOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR/A DE GEOGRAFIA NA PANDEMIA

Segundo Behrens (2015), as tecnologias têm sido muito utilizadas pela população desde o uso de celulares até computadores para execução das atividades do dia a dia, porém os estudantes ainda não as utilizam nas universidades pela ausência ainda nos procedimentos pedagógicos, as ferramentas digitais, onde a proposituras de um aprendizado tornaria mais inovador e significativo, e, portanto, com a sociedade cada vez mais moderna se faz necessário também chegar ao meio acadêmico e serem usufruídos pelos profissionais docentes a fim de preparar os discentes para o futuro trabalho docente.

Nesse sentido, as tecnologias são um aliado-chave para a realização de todos os tipos de tarefas, não só como meios de lazer e comunicação, mas especialmente em prol do ensino e da aprendizagem. A educação, a informação e a comunicação são necessidades que

prevalecem em todas as relações humanas (KENSKI, 2012). Assim, tecnologias utilizadas junto à educação representam uma das principais tendências globais que possibilitam novas formas no processo de ensino e aprendizagem, principalmente no período técnico-científico-informacional.

Quando pensamos no uso da tecnologia nas salas de aula, esbarramos em uma histórica visão de vilania com os recursos tecnológicos, visão essa que passou por processo de consolidação, chegando também nas salas de aula nos cursos de formação de professores. Ao lembrarmos-nos do ensino no momento pré-pandemia, o uso das tecnologias não era assíduo, sendo realizada esporadicamente, com o momento pandêmico, a introdução desses recursos durante as aulas foi acelerada e através disso, foi evidenciada sua gama de possibilidades e a importância de se construir um aprendizado junto as tecnologias desde a formação do professor.

Segundo Santos (1997, p. 121) introduz, “para ter eficácia, o processo de aprendizagem deve em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos”, desse modo, o autor discute uma questão importante ao ensino de Geografia, o recorte espaço/temporal, se faz necessário pensar qual espaço habita o aluno e a qual temporalidade este pertence.

Nessa perspectiva, observamos a sala de aula além de um ambiente de constante diversidade, um local de constante evolução, no passar de anos e décadas, essa mudança é visível também no perfil dos alunos que integram a sala de aula, o mundo de décadas atrás não é o mesmo do mundo de hoje e os alunos também não são os mesmos e ter esse entendimento é fundamental para que nós, professores saibamos lidar com a sala de aula que a escola nos apresenta.

Dessa maneira, ao analisarmos a educação do século XXI, encontramos uma sala de aula com alunos cada vez mais inteirados com a tecnologia no seu dia a dia e diante disso, surge a necessidade de haver uma inclusão destes recursos tecnológicos como um recurso didático necessário e importante para a efetivação do aprendizado.

Para que seja possível construir um aprendizado com o auxílio da tecnologia, se faz essencial que esse docente esteja preparado e qualificado sobre importância das TDIC's e manuseio delas. Com isso, ainda com a revolução tecnológica em que vivenciamos na contemporaneidade, muitos são os desafios quanto ao manuseio, principalmente no âmbito educacional.

Na realidade das TDICS “um dos principais entraves para a utilização destas, é a falta de conhecimento e domínio dessas tecnologias por grande parte dos professores”, informam Leite e Ribeiro (2012) percebe-se assim, justamente a deficiência na formação docente

devido à falta de inclusão das tecnologias e, ao fato de que não estão atreladas aos currículos acadêmicos, ou seja, são pouco explorados no ensino presencial.

Dessa forma, refletimos sobre a necessidade de na formação inicial do professor de Geografia haver a consolidação de práticas que preparem o discente de hoje e professor de amanhã para a sala de aula que ele irá lecionar sala de aula essa em que se encontra em crescente número, alunos que dominam as tecnologias, do celular ao computador e toda essa gama de conhecimento que acompanha o estudante não pode ser deixada de lado, sendo assim, aproveitada para contribuir com o aprendizado durante as aulas.

Diante dessa conjuntura, procederam-se durante a pandemia COVID-19 nas instituições educacionais, aqui enfatizando a UEPB e o curso de Geografia, a busca de uma nova alternativa de dar prosseguimento as aulas, por meio do ERE, que com o auxílio fundamental das TDIC's, encontrou uma possibilidade real de se utilizar de novas alternativas e recursos para que o estudante pudesse acompanhar as aulas e a discussão dos conteúdos.

DA REFLEXÃO À PRÁTICA DOCENTE DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA UEPB, CAMPUS III/GUARABIRA-PB

A reflexão da prática docente faz com o professor promova um estreitamento sobre a relação entre teoria e prática, na qual a condição para uma formação mais articulada deve ocorrer junto ao cotidiano, elementos fundantes para o desenvolvimento profissional, do professor.

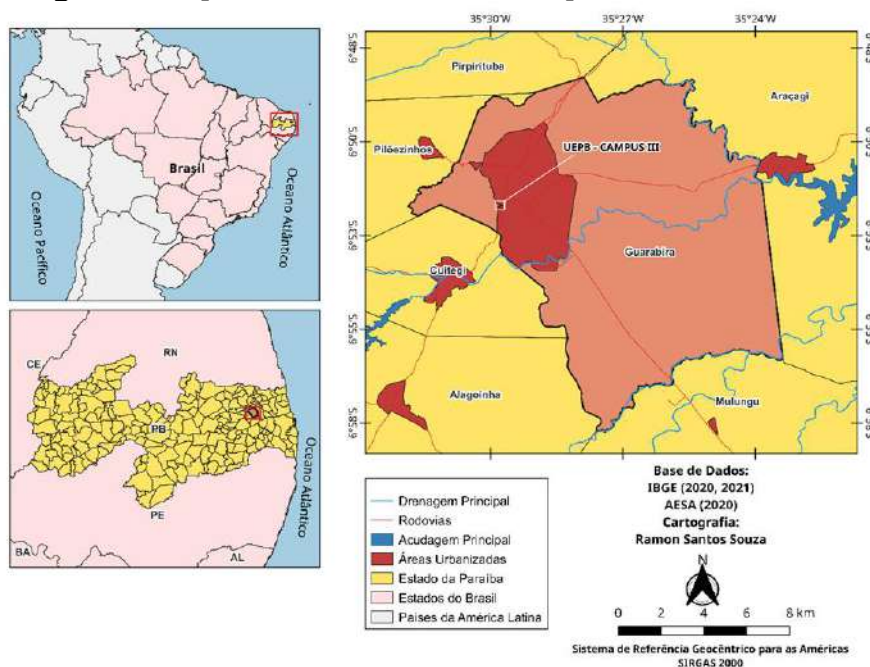
Diante disso, além de refletir sobre sua prática, preciso dá sentido e ressignificar o seu saber/fazer docente, num movimento de autoavaliação da realidade, na qual um profissional crítico e reflexivo não pode contentar-se com seguir “receitas” ou “aplicar” os conhecimentos teóricos anteriores à ação realizada, pois cada situação que o profissional vive, é singular e exige de sua parte uma reflexão em e sobre a ação, ação construída em parte pelo profissional que lhe deve dar sentido, precisamente o que Schön (1993) denomina *problem setting*. Assim, a experiência e as competências profissionais contribuem para gerir a prática e torná-la mais autônoma e significativa.

No entanto, diante dos desafios com o ERE, enfrentados pelos docentes e discentes, precisamos destacar o uso das plataformas e ferramentas digitais, que auxiliaram decisivamente os processos educacionais a chegada da pandemia da COVID-19 ocasionado pelo SARS COV-2 a partir dos primeiros meses de 2020, nas instituições superiores de educação, bem como nos cursos de licenciatura, e no âmbito educacional como um todo,

espaços que foram majoritariamente atingidos como o curso de licenciatura plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, campus III/ Guarabira-PB.

A Universidade Estadual da Paraíba, campus III, está localizada no município de Guarabira, comportando um total de 8 cursos, dentre esses, diversas licenciaturas, na qual destacamos a em Geografia, a UEPB abrange alunos de diversas cidades vizinhas, o que traz uma diversidade ainda maior de vivências e de estudantes, que fizeram parte do ensino remoto da instituição (Figura 1).

Figura 1: Mapa de localização do município de Guarabira-PB.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE. Org. Ramon Santos Souza (2022).

Conforme, Santos *et al.* (2022) destacam que fomos surpreendidos com a pandemia da COVID-19, em que tivemos que migrar da sala de aula no presencial para a sala virtual por meio de uma tela fria e totalmente nova. Esse foi então, o motivo de receio e ansiedade para os discentes em formação docente e por dificuldade em concentração nos conteúdos ministrados nas aulas remotas.

Dessa maneira, as dificuldades encontradas pelos docentes se concentraram em ministrar as aulas virtualmente, desde o uso com as plataformas do *Google for Education* até os equipamentos digitais, pois não sabiam como funcionavam, assim, foi necessário refletir, buscar novos meios de tornar as aulas atrativas e inovadoras por se tratar de uma nova realidade, a das aulas remotas, sem experiência e com tão pouco conhecimento. Esse momento foi marcado também, por extrema ansiedade e incertezas quanto ao retorno das

aulas presenciais onde a impossibilidade do contato físico, em que colegas da turma não podiam se encontrar fisicamente para realizar os trabalhos acadêmicos, no entanto, as atividades eram realizadas no formato síncrono (ao vivo) ou assíncrono (gravações).

Conforme Libâneo (2013, p. 27) “a formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino”. Mediante tal contribuição, identificamos lacunas no processo formativo de professores/as enquanto durava o ERE – Ensino Remoto Emergencial. Nas contribuições de Libâneo identificamos as dimensões formativas, assim:

A formação do professor abrange, pois, duas dimensões: a formação teórico-científica, incluindo a formação específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica, que envolve os conhecimentos da filosofia, sociologia, história da educação e da própria pedagogia que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social; a formação técnico-prática visando à preparação profissional específica para a docência incluindo a didática. (LIBÂNEO, 2013, p. 27.)

Diante disso, a formação inicial docente durante o ERE também se utilizou das dimensões. Identificamos que as dimensões propostas por Libâneo (2013), não foram atingidas em sua plenitude durante o ERE, perdeu-se muito, em conteúdo, tempo e prática.

CONTRIBUIÇÕES HERDADAS PELO ENSINO REMOTO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA

Com a chegada da pandemia, as aulas que antes ocorria de modo presencial, passaram-se a ocorrer remotamente ao vivo de suas casas, por videoconferência ou outros meios remotos, nos dias e horários habituais, com o auxílio de ferramentas tecnológicas (TDIC's), onde professores ministravam aulas e alunos de suas residências acompanhavam, através das plataformas do *Google for Education*, como o *meet*, *forms*, *classroom* e outros. Por meio das ferramentas digitais, celulares, *tablets*, *notebooks* e outros tipos de computadores para a concretização das aulas.

Dessa forma, realizamos uma pesquisa com os estudantes do ERE da UEPB entre os anos de 2020 e 2022, para assim entendermos como cada discente do curso de Geografia vivenciou o momento pandêmico e quanto esse momento afetou sua formação docente. Ao todo, coletamos respostas de 32 estudantes do curso de Geografia do 4º período até discentes que concluíram de forma remota.

Quando olhamos para a situação de pandemia vivida com maior intensidade entre 2020 e 2021, agora em 2022 em um contexto de retomadas, preocupamo-nos com a formação de professores/as no âmbito da Universidade Estadual da Paraíba, Centro de

Humanidades, Campus III – Guarabira/PB. Sendo assim, durante a pesquisa, identificamos que o ensino educacional apresenta carências de renovações, e foi ainda mais afetado pela pandemia.

Com a pandemia as distâncias foram alongadas pelo não cumprimento de carga horária, seja no estágio, seja em outros campos formativos, como a inviável prática (aulas de campo e laboratórios), acesso a bibliotecas, o próprio estágio supervisionado que ocorreria de forma online, distante da realidade escolar e tantos outros pontos importantes que marcam nossas análises e, foram amplamente afetados pela pandemia do novo coronavírus, aliado a necessidade de adaptações e renovação profissional no que tange às TDIC's.

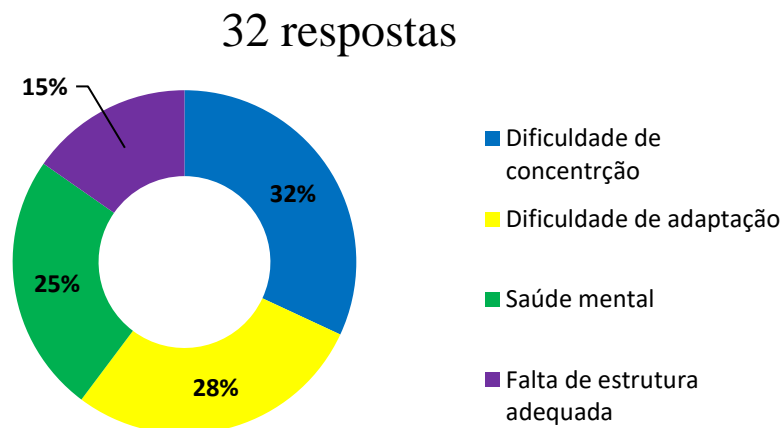
Santos (2022) destaca, que o processo de formação de professores/as não é algo simples, antes se constitui um dos mais complexos ofícios, a graduação de professores/as. Nesse meio, é uma das profissões em que o/a discente não está completamente pronto/a ao exercício de sua profissão, apenas no cotidiano escolar é que ocorre o desenvolvimento de sua práxis.

Públio Júnior (2018), destaca os desafios e possibilidades para a formação de professores/as, as questões que permeiam o uso e o não uso das tecnologias, e chama a reflexão a quem serve a ciência, as finalidades das tecnologias e a disparidade em que fica a educação frente ao crescimento e desenvolvimento da sociedade. No mundo onde se fala em educação 4.0¹⁸, pouco vemos se realizar ações à esta direção, mas fica apenas no mundo do diálogo, e assim constatamos em nossas realidades e vivências, dois grandes empecilhos como: a falta de tecnologia, ou mesmo quando há, os aparelhos e sistemas de baixa qualidade como também a falta de habilidades e conhecimentos dos professores e alunos para trabalharem com este tipo de tecnologia.

De início, foi perguntado aos discentes, os principais desafios durante o ERE, em comparação com o ensino presencial antes já estabelecido na realização das aulas no ambiente acadêmico. Os estudantes evidenciaram que dentre as principais problemáticas encontradas se destacam a dificuldade de se concentrar (32%), dificuldade de adaptação (28%),saúde mental (25%) e falta de estrutura adequada (15%) (Figura 2).

¹⁸Termo ligado a indústria 4.0, fica entendido a ampliação do uso intenso da tecnologia. Internet das coisas, inteligência artificial, comunicação em nuvem, big data, impressão 3d, nanotecnologia, são alguns termos a que se refere a indústria 4.0.

Figura2: Quais foram os principais desafios durante as aulas remotas em comparação ao ensino presencial, adotado antes da pandemia?



Fonte: elaborado pelos autores (2022).

É possível notar com as respostas dos discentes a pergunta, como cada estudante compartilhou de momentos de dificuldade durante o período de ERE, dificuldades essas que influenciam diretamente no seu desenvolvimento durante as aulas e nas componentes curriculares. Dessa maneira quando dialogamos sobre as aulas remotas se faz importante compreendermos não apenas o resultado, mas também o processo pelo qual os discentes estavam inseridos no período, para assim entendermos como as dificuldades encontradas foram um entrave durante as aulas para o desenvolvimento de um ensino mais tecnológico. No ensino online, assim como na sala de aula, cada estudante carrega sua bagagem própria e tem suas particularidades, como é o normal da sala de aula cheia de diversidade que estamos inseridos, assim entendemos o quão abrangente é a educação.

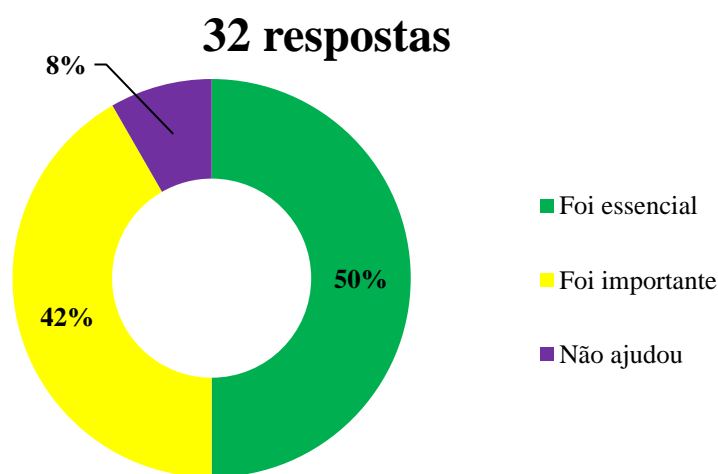
De acordo com Neri e Osorio (2021), nesse período de pandemia, a evasão escolar e acadêmica foi grande, variados foram os motivos, desde a ausência de aparelhos e boa conexão de internet até motivos psíquicos e dificuldade de adaptar-se ao ERE, como também as condições socioeconômicas em manter-se estudando ou ter que trabalhar para manter o sustento da casa e da família diante de crise, seja sanitária, guerras, fome ou mesmo exibem as fragilidades da sociedade. No Brasil, essas fragilidades ficaram ainda mais evidentes com a pandemia.

Desse modo, apesar das inúmeras dificuldades causadas pela pandemia no formato de ERE já mencionadas anteriormente, devido a ausência de recursos financeiros para a compra de ferramentas digitais para acompanhar as aulas, a Pró-Reitoria Estudantil (PROEST) da UEPB, promoveu para os estudantes em situação de vulnerabilidade social, o Auxílio Conectividade, um recurso que tinha por finalidade, a aquisição de equipamento ou

para comprar pacote de dados de internet de melhor qualidade, durante as atividades remotas.

Dessa maneira, foi perguntado aos estudantes como o auxílio conectividade ajudou nesse processo de ensino-aprendizagem nas aulas remotas, os discentes através das suas respostas, relataram que o auxílio foi essencial (50%), foi importante (42%) e não ajudou (8%) (Figura 3).

Figura3: Se você fez uso do auxílio conectividade, o quanto o mesmo ajudou no processo de aprendizagem nesse período?



Fonte: elaborado pelos autores (2022).

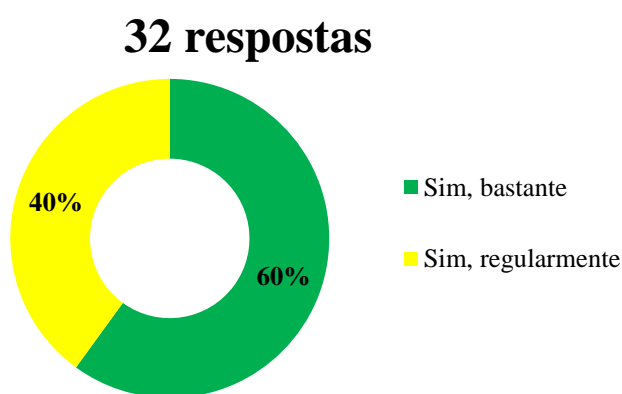
Entendemos com isso a necessidade de haver políticas de inclusão no acesso às tecnologias, para que haja uma equidade maior no uso desses recursos. Quando pensamos em um ensino que insere as tecnologias digitais da informação e comunicação, se faz necessário criar meios para que todos os alunos tenham a oportunidade de usufruir dos mesmos, um ensino verdadeiramente tecnológico também tem que ser inclusivo e trazer oportunidade a todos, seja na educação básica ou superior.

Como antes citado, a realidade que vivemos ainda traz uma desigualdade evidente e crescente, o que se reflete em sala, é importante que o professor tenha conhecimento e domínio de tecnologias que dinamizem a aula e tragam um ensino inovador, como também é importante fazer com que os alunos possam usufruir desses recursos e então, realizar em conjunto esse ensino cada vez mais tecnológico.

Sendo assim, com os resultados obtidos através da pesquisa no formulário eletrônico, o *Google Forms*, os estudantes matriculados no curso de licenciatura em Geografia na UEPB, campus III/ Guarabira-PB. O período de aulas remotas, ERE contribuíram positivamente na formação inicial docente e os equipamentos tecnológicos que antes não eram utilizados,

como também os aplicativos oferecidos pela plataforma *Google for Education*(*forms,meet, classroom e YouTube*), como; o próprio, *zoom e Microsoft teams*, em que antes não eram utilizados, nem tampouco conhecidos, pretendem utilizar em suas aulas, como importante recurso digital para tornar as aulas mais dinamizadoras e significativas com a participação ativa dos alunos. Diante disso, perguntamos aos estudantes do curso de Geografia se após as vivências do ERE, eles pretendiam utilizar desses recursos em suas aulas, os alunos responderam que sim, utilizariam bastante (60%) e que sim, utilizariam regularmente (40%) (Figura 4).

Figura4: Enquanto futuro professor(a) você pretende utilizar tecnologias nas suas aulas?



Fonte: elaborado pelos autores (2022).

É possível observar que os dois anos de aulas remotas e o uso frequente e inovador da tecnologia durante as aulas, deixou um legado concreto da necessidade de utilizar a tecnologia como um recurso didático em sala de aula, assim como apresentou a gama de possibilidades que as TDIC's trazem para o ensino, aqui dando ênfase, a Geografia.

A resposta dos discentes a pergunta deixa evidente que ao menos inúmeras sementes foram plantadas na base de todo professor, na sua formação, sementes que podem se tornar inúmeros frutos em forma de um ensino mais dinâmico e inovador e menos engessado, que incorpore as tecnologias desde a escola básica e assim, que seja efetivado um ensino mais completo e que atinge o estudante, criando novas sementes que se tornarão novos frutos e quem ganha, é a educação, no nosso caso também, a Geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa tratamos as problemáticas que permeiam as dimensões formativas dos professores de Geografia, com destaque, a condição de pandemia e o consequente ERE adotado pelas instituições. Foi visto uma crescente demanda por inovação e renovação dos processos de ensino, que não deve partir apenas do/a professor/a, mas,

consiste, uma crítica aos agentes públicos para a tomada de decisão. Quando nos referimos aos/as professores/as, há a necessidade de tornar suas aulas completas de significado de forma que o interesse dos/as discentes pelos conteúdos seja espontâneo.

Na realidade do CH – UEPB no curso de Licenciatura em Geografia, pudemos ver a ausência de sistemas e aparelhos eficientes ao desenvolvimento de aulas em sistema remoto, que passa pela qualidade de conexão de internet dos celulares e computadores de baixa qualidade, como instabilidades no sistema *Google for Education*, que ofertava aos discentes e docentes os serviços voltados a educação, com o término das aulas ministradas em formato virtual, os alunos tiveram dificuldades com armazenamento de dados em nuvem, sendo reduzidos a 2 GB (*gigabytes*) e os professores para 10 GB.

Por meio dessa pesquisa, buscamos destacar os desafios enfrentados com as aulas suspensas devido a pandemia da COVID-19, pelos acadêmicos do curso de licenciatura plena em Geografia do campus III em Guarabira, durante o ERE na utilização das TDIC'S, a fim de torna-las mais significativas no processo de ensino-aprendizagem. Devido a isso, trouxemos nossa apreciação sobre essa realidade.

Considerando as tecnologias cruciais no âmbito social da contemporaneidade, na educação, as ferramentas digitais também tiveram importante contribuição, durante o ERE no qual buscaram suprir as necessidades postas aos licenciados da Geografia, enfrentando os muitos desafios com a utilização das mesmas.

As inquietações para a realização desta pesquisa consistiram especialmente nas vivências dos autores, alunos do curso de Geografia da UEPB durante as aulas remotas, também, amplamente afetadas pelo ERE e os malefícios da pandemia. Em nosso texto resgatamos todo o histórico e a forma como se desencadeou a pandemia e o conseqüentemente o ERE. Assim, entendemos a importância de serem tratados temas como o legado das aulas remotas e a inserção das TDIC's no ensino de Geografia e da formação docente para o uso das tecnologias, a fim de chamarmos a atenção da comunidade acadêmica para a necessidade dessas reflexões e sobre seus impactos em todos os níveis de sua formação.

Nesse ínterim, refletir sobre a práxis docente é fundamental, pois de acordo com Santos (1997) para os fluxos de formação, o autor em questão, coloca em debate, os fatores sociais e econômicos, considerando também a informação fundamental no contexto da educação, a principal evidencia, foi a demanda por dispositivos e programas capazes, de levar informação/conhecimento ao alunado durante a pandemia de COVID-19.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. N. **Acesso e permanência de estudantes egressos da escola pública no ensino superior: um olhar crítico para as especialidades na Universidade Federal de Campina Grande, Campus Sede.** Tese de Doutorado. PPGEO. UFPB, 2019.

BARBOSA, Rayssa Mirelles da Silva. **Contribuições, significados e desafios do ensino remoto junto as aulas de geografia no município de Guarabira/PB.** Trabalho de conclusão de Curso, **Universidade Estadual da Paraíba**, Centro de Humanidades, 2021.

Behrens, M. A. Paradigma da complexidade na prática pedagógica dos professores universitários: inovações epistemológicas e tecnológicas para ensinar e para aprender. *In: CAVALCANTE, Maria Marina Dias et al. Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade.* Fortaleza: Editora da UECE, 2015, p.1-19.

PÚBLIO JÚNIOR, C. Formação docente frente às novas tecnologias: desafios e possibilidades. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 24, n. 47, 2018.

LEITE, W. S. S.; RIBEIRO, C. A. do N. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. **Magis: Revista Internacional de Investigação em** ISSN-e2027-1182, Vol. 5, Nº.10, 2012, p.173-187.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2013. p. 262.

NERI, Marcelo; OSORIO, Manuel Camillo. Evasão escolar e jornada remota na pandemia. **NECAT-Revista do Núcleo de Estudos de Economia Catarinense.** v. 10, n. 19, p. 28-55, 2021.

PALMEIRA, R. L; RIBEIRO, W. L; SILVA, A. A. R. As metodologias ativas de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: a utilização dos recursos tecnológicos na educação superior. **Holos.** Ano 36, v. 5, 2020. p. 1-13.

PARAÍBA, DECRETO ESTADUAL Nº 40.188 - Medidas de prevenção COVID-19 Disponível em: <<https://aunião.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doe/janeiro/marco/diario-oficial-19-03-2020.pdf/>> Acesso em: 23 ago. 2020.

PINHEIRO, A. C.; NASCIMENTO, L. E. do. Os constantes desafios da formação do professor de geografia. *In: MORAIS, I. R. D.; GARCIA, T. C. M.; SOBRINHO, D. M. dos S. (Org). Educação geográfica: ensino e práticas.* 1 ed. Natal: EDUFRN, 2022, p. 35-56.

SANTOS, F. K. S. dos. A formação e a prática docente em geografia: espaços de reflexão e construção de conhecimentos e aprendizagens. *In: SANTOS, F. K. S. dos (Org). Ensaios em ensino de geografia: Experiências e convergências.* Recife, PE.: edições Legep/UFPE, 2022, p. 7-26.

SANTOS, P. L. dos S.; LEITE, M. P.; ALMEIDA, J. N. de. Formação inicial de professores de geografia: posturas e sistematização da prática profissional durante a pandemia na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. *In: SANTOS, F. K. S. dos (Org). Ensaios em ensino de geografia: Experiências e convergências.* Recife, PE.: edições Legep/UFPE, 2022, p. 155-170.

SCHÖN, D. Le pratiquement réflexif: a la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal: Logiques, 1993.

STANWAY, David. Primeiro caso de covid-19 pode ter surgido na China em outubro de 2019. In: Empresa Brasileira de Comunicação. EBC, 25 de junho de 2021. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2021-06/primeiro-caso-de-covid-19-pode-ter-surgido-na-china-em-outubro-de-2019>> Acesso em: 26 ago. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB. Resolução/uepb/consepe/0229/2020

A CULTURA JAPONESA E A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: O POTENCIAL DOS ANIMÉS COMO RECURSO METODOLÓGICO

Jeilson Rodrigues da Silva Junior
Graduando em Geografia
jeilsonrodriguesdasilva@gmail.com
ORCID - 0000-0002-1557-2250

Jaqueline Pinheiro
Mestre em Geografia
Universidade Federal da Paraíba
piinheirojaqueline@gmail.com
ORCID - 0000-0002-8230-0626

OS ANIMÉS E O ENSINO DE GEOGRAFIA

A GEOGRAFIA ESCOLAR E OS ANIMÉS

Durante a última década a Geografia escolar tem passado por vários adventos, um deles é que a carga horária da disciplina tem sido reduzida no ensino médio e aos poucos as disciplinas eletivas geográficas que são ofertadas aos estudantes do ensino médio tem se tornado cada vez mais estreitas. A presente pesquisa tem como objetivo evidenciar a insuficiência da carga horária da geografia e apresentar o grande potencial didático que os animés oferecem. Como ponto de partida nesse texto temos o aumento pela busca de *animés*¹⁹Nos últimos anos, estes deixaram de ser um produto de nicho e se tornaram um dos gêneros que mais cresceram durante a pandemia do Covid-19 (2020; 2021).

De acordo com dados da empresa Parrot Analytics que mostram que o anime *Attack On Titan* foi o programa de TV mais requisitado no mundo em 2021, tendo alta de aprovação pelo público. Ademais, a demanda global de anime aumentou de 4,2% para 7,1%, sendo o subgênero globalmente mais procurado durante o último ano, ficando atrás apenas de dramas criminais e *sitcom*²⁰ (FISCHER, 2022). Segundo o IBGE (2022), o acesso a internet chegaram em 2021 a 90,0% das casas, tendo um aumento de mais de 20% na zona rural, e de 4% na zona urbana, com os smartphones como o principal dispositivo de acesso e o maior público de usuários os jovens entre os 14 e 25 anos.

¹⁹ Segundo Carvalho (2007, p19.) “A terminologia de animê significa “animação” forma contraída, que os japoneses escrevem da palavra em inglês (animation)[...] Normalmente o animê é uma adaptação animada do mangá, os animês apresentam características bastante distintas, com o uso de uma direção de arte ágil. [...]”

²⁰ Sitcom ou comédias de situação, são séries que contém um “conjunto de personagens que se apresentam com regularidade para uma determinada audiência, contando uma história diferente por vez.” (Ceretta. 2014, p 52.).

Consoante, como os animes enquanto linguagem cinematográfica e produto cultural originários no Japão e a partir da compreensão que se tem da aproximação estabelecida entre anime/cotidiano e a capacidade que este recurso didático tem de estreitar a relação do aluno com a Geografia, como as representações cartográficas presentes nos animes, podem contribuir, enquanto recurso didático, para o ensino da cartografia básica no ensino de Geografia?

Os conteúdos e temas cartográficos podem ser explorados no ensino através das linguagens audiovisuais. A linguagem cinematográfica na animação oriental tem um grande marco por trazer não só representações visuais da paisagem mas também produtos cartográficos que tem um grande potencial para serem explorados em sala de aula.

No ensino de Geografia é impossível ignorar as contribuições e o uso de linguagem atual. Na Geografia atual não se pode mais excluir as diferentes ideias, explicações e determinações da configuração do real, sejam essas ideias simbólicas, econômicas e até naturais. Com base em que se entenda que o real é complexo, mesclado com elementos subjetivos, objetivos, naturais e sociais, materiais e imateriais, fazendo com que se considere todas as análises que dêem conta de estruturas e espacialidades locais ou globais. (CAVALCANTI, 2011, p.96). O que de fato justifica o uso dos animes como recurso didático nas aulas de Geografia no Ensino Médio, para que as discussões fujam da superficialidade e incentivem os estudantes a uma discussão teórica, porém mais prática, direcionadas para que os alunos compreendam as ideias acerca dos conteúdos geográficos.

OS ANIMES COMO LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Em conformidade com Brasil (2017 p. 365), “com o aprendizado de Geografia, os estudantes têm a oportunidade de trabalhar com conceitos que sustentam ideias plurais de natureza, território e territorialidade.” Com as transformações em curso, considerando a escala mundial que articula uma grande quantidade de dados e informações trabalhadas pela Geografia, esta tem levado os alunos a entender fenômenos como a globalização, bem como, a realidade atual.

Rememorando as ideias de Morettin (1995, p.13) “Os professores dispõem, cada vez mais, de novas tecnologias audiovisuais que podem ser incorporadas à sua prática escolar. Vídeos e computadores, com os seus recursos de multimídia.”

Nesse sentido é de grande interesse que o professor de Geografia se utilize de várias linguagens para a análise geográfica, por exemplo, os animes que trazem representações do cotidiano. O uso de linguagem cinematográfica em sala de aula desde os anos escolares iniciais como leitura do cotidiano e incentivo ao olhar sobre os aspectos geográficos levam a

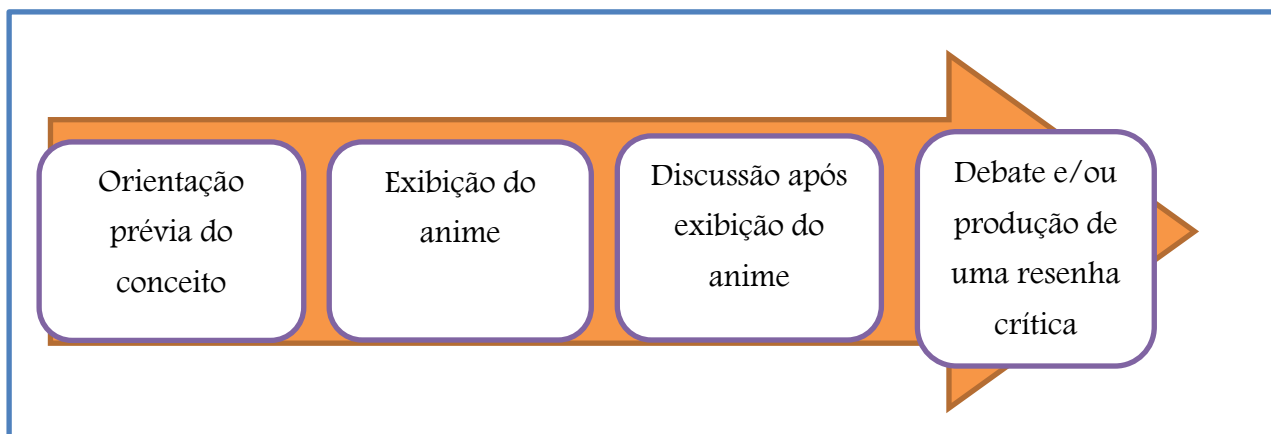
discussões e despertam o interesse dos alunos em ver a geografia em seus cotidianos, sejam no Ensino Médio e/ou no Ensino Fundamental.

Para discutir os animes enquanto recurso didático de linguagem cinematográfica, é necessário compreender os animes como um recurso didático que intensificam o sentido de percepção do espaço geográfico os animes trazem representações do espaço real de forma animada e promove diálogos nos quais os alunos se sentem motivados a participarem, tendo em vista que os animes são produtos consumidos pelos alunos em seus cotidianos.

Consoante aos pressupostos de Azevedo (2009) que em seu texto “Geografia e cinema” apresenta a investigação geográfica no cinema atual, estimulando perceber os lugares com novos olhares, uma vez que o anime tem potencial como produto cinematográfico para questionamentos, implicações e concepções da sociedade presente, como percebido no território veiculado no anime Banana Fish e nas representações cartográficas no anime One piece através do mapa “Os quatro Blues”.

Estudar sobre os produtos cartográficos contidos nos animes, seus tipos, os elementos que os compõem também é pesquisar sobre a cartografia básica e os aspectos trabalhados em sala de aula. Nessa discussão que envolve o espaço real e o espaço fictícios contidos nos animes, é relacionado também aos sujeitos que constroem e produzem os produtos cartográficos e os espaços, como eles são vistos, se dando pela linguagem cinematográfica retomando o sentido dos espaços percebidos e vividos através das representações contidas no anime.

Nesse sentido, discutir conteúdos geográficos através da exibição dos animes em sala de aula é um caminho metodológico possível. Para tanto, é necessário ter uma orientação prévia sobre os animes que vão ser usados, quais são os objetivos para a aula, e é claro dar abertura aos alunos para desenvolverem suas próprias interpretações, incentivando-os seja pela produção de uma resenha crítica ou de um debate. Em síntese, o esquema metodológico a ser seguido é:



Elaboração: Autores (2022)

Destarte, é de grande necessidade que o professor permita que o aluno após a exibição do anime possa efetivar o aprendizado de forma escrita ou verbal, apresentando as noções compreendidas antes, durante e após todo o processo. Outrossim, para Callai (1999 p. 80): “um ensino em que se pretende dar conta da compreensão e análise da realidade é importante ter claro qual a contribuição da Geografia e como pode ser operacionalizada.”

Evocando as ideias de Corrêa e Rosendahl (2009, p.7) “Cinema e música são duas linguagens nas quais são expressas visões de mundo e sentimentos diversos, a despeito das diferenças entre ambas.” Nessa perspectiva se encontra a exibição do anime, caracterizando-se como uma ferramenta imagética, lúdica e educacional que pode promover diversas discussões em sala de aula, sobretudo nas aulas de Geografia. Neste encadeamento, o anime potencializa o processo de ensino e aprendizagem, viabilizando um melhor entendimento por parte dos discentes sobre os conteúdos de Geografia e as discussões que estes integram, podendo ainda traçar um paralelo do seu cotidiano e sua relação com o território vivenciado. Além do mais, contribui para o desenvolvimento expressivo e de identidade da sua visão acerca dos produtos midiáticos. Ao professor, nesse contexto lhe cabe o papel de intermediador do conteúdo lúdico.

OS ANIMES E CARTOGRAFIA NA PRÁTICA

Quando embarcamos no ensino da cartografia básica somos introduzidos a mapas clássicos, a cartografia escolar deve ajudar o aluno a entender o espaço como uma construção histórico-social, frutos das relações homem e natureza. As transformações em curso em escala global que articula uma grande quantidade de dados e informações utilizados pela geografia que acompanham as transformações em curso global, o aproveitamento dessas informações ajudam o aluno a compreender a realidade atual.

Nesse sentido o uso de representações clássicas são sim importantes e com a introdução da cartografia digital e dos produtos cartográficos representados nos animes se fazem oportunos para que o professor de geografia utilize esses produtos cartográficos distintos e de fácil acesso, tornando os animes linguagem para a análise geográfica.

Seguindo esse caminho podemos ver as metodologias e práticas pedagógicas no âmbito da disciplina de Geografia por uma nova perspectiva, utilizando mídias audiovisuais que se popularizaram no mundo inteiro. Nesse sentido a metodologia utilizada na presente pesquisa percorreu Um roteiro, no qual em primeiro momento foi realizado um levantamento bibliográfico para servir de base para a discussão sobre os animes e os mapas inseridos neles, enquanto recurso didático nas aulas de cartografia no ensino fundamental e médio como linguagem que intensifica o sentido de percepção do espaço que se dá no diálogo entre os mapas inseridos nos animes e os mapas que estão inseridos nas aulas de cartografia.

No primeiro momento foi realizada uma busca por artigos e livros que falassem diretamente sobre os animes e que os relacionassem com a cartografia básica, muitos estudos foram descartados. O livro mais usado durante a produção da pesquisa foi o livro “Do desenho ao mapa” da autora Rosângela Doin de Almeida. Os critérios de inclusão adotados para a elaboração dos estudos foram: artigos que relacionam a cartografia básica com os animes, estudos completos e gratuitos em português, de todos os tipos (publicações em eventos, artigos publicados em revistas, estudo sobre o cinema e a geografia, pesquisa teórica, pesquisa de campo, livros sobre a educação e entre outros). Após as análises dos livros sobre o que são os mapas e quais são os elementos básicos que os compõem, é iniciada a construção de uma oficina sobre as estruturas dos mapas e como interpretá-los.

Para a construção da oficina nos baseamos em mapas temáticos, geológicos e de localização. Procuramos mapas singulares que destacam cada elemento contidos nos mapas, foram usados como material para a apresentação slides e a cartolina para que os alunos posteriormente construíssem seus mapas, baseados na apresentação. Nesse sentido a discussão é iniciada através das aulas com a exposição primeiramente de um mapa climatológico e demográfico disponibilizados pelo IBGE e seguindo da apresentação de mapas presentes nos animes, sempre com o professor orientando o aluno juntamente com o meio utilizado nesse caso os mapas presentes nos animes, sempre apontando os elementos presentes nos mapas, buscando uma interação maior dos alunos com a aula, incentivando a discussão em torno dos produtos cartográficos que serão apresentados com os mapas presentes nos animes.

A parte prática foi a realização da oficina em duas escolas, um colégio municipal localizado no interior de Alagoas, no município de São Miguel dos Campos e a outra uma Escola de Ensino Médio em tempo integral localizada no município do Crato no estado do Ceará. A princípio houve uma conversa com os alunos para analisarmos o que eles conheciam sobre cartografia e a estrutura dos mapas, seguimos conversando e a introdução se deu com a apresentação do conceito de cartografia e de mapa, seguindo para a estrutura onde falamos sobre o primeiro elemento que compõe os mapas, o Título. Paralelo aos mapas geológicos e de localização, usamos para explicar sobre a importância do título de um mapa do anime One Piece, no qual tem como seu título “Os quatro Blues”, mediante a exposição foi notório o quanto os alunos se sentiram instigados a participar e os mapas dos animes no qual em ambas as escolas foi perceptível a animação ao ver mapas originários de animes e também relacionassem com os mapas encontrados nos livros didáticos e nos demais mapas nos quais trouxemos nas oficinas.

A parte prática da oficina foi a construção de mapas em cartolinas e folhas A4 onde demos liberdade para que os alunos construíssem os mapas seguindo a estrutura que apresentamos. Um mapa interessante produzido no Colégio Municipal da turma 8º “A” foi o seguinte mapa no qual eles chamaram de “Os três Blues” (figura 1):



Fonte: Autores (2022)

Nesse mapa os alunos quiseram fazer uma representação dos três oceanos atlântico, pacífico e Índico de uma forma parecida com o mapa do anime One Piece usado para explicar sobre os títulos na oficina. Através da construção do mapa e da participação dos alunos pude analisar que a proximidade do afeto pelos animes podem sim aproximar os

conteúdos geográficos quando os animes são selecionados e exibidos de acordo com a orientação do professor. Outro mapa interessante foi de um aluno do 1º ano “C” no qual ele produziu um mapa de uma área pensada na junção de um território de um anime do qual ele gosta e do seu bairro e da casa dos seus amigos. O aluno chamou o mapa de “Área dos campeões” (figura 2):



Fonte: Autores (2022)

Quando a oficina foi trabalhada no primeiro ano “C” do ensino médio, os alunos construíram os mapas em folhas A4 individualmente devido a maioria dos alunos quererem reproduzir mapas que já existiam. No que se diz respeito aos resultados, percebemos que em ambas as escolas e nas duas turmas que foram trabalhadas a participação foi de 100% dos alunos, sejam interações através de perguntas durante a apresentação dos mapas até a participação na construção dos mapas, o que a partir da análise realizada durante a oficina e através dos mapas construídos pelos alunos, pode-se identificar o potencial que os animes têm nas aulas de Geografia, isso porque, através deles e por intermédio do professor os estudantes conseguiram perceber conceitos geográficos através da cartografia, compreendendo as estruturas presentes nos mapas.

OBSERVAÇÃO FINAL

Em um mundo marcado pelo bombardeamento e instantaneidade das informações, é perceptível a vasta diversidade de linguagens usadas no ensino de Geografia, a apropriação dessas linguagens como recursos didáticos em aula é muito proveitoso. Quando adentramos na educação cartográfica nos deparamos com uma diversidade imensa de mapas, dos quais os alunos podem não estar familiarizados. Os mapas contidos nos animes oferecem um enorme potencial quando trabalhados com a orientação direta do professor. As características fazem dos animes produtos únicos, a estrutura visual que as animações

oferecem não são diferentes dos produtos cartográficos contidos neles. Segundo Almeida (2001 p.13) “a elaboração dos mapas não é determinada apenas pela técnica; os mapas expressam idéias sobre o mundo, criadas por diversas culturas em épocas diferentes”.

Com esse entendimento os estudantes juntos aos educadores podem recorrer aos mapas contidos nos animes como formas de captar diferentes representações do mundo e como ferramenta para auxiliar na construção e na interpretação desses mapas. Segundo Almeida (2001 p.10) “Nas aulas em que os professores ensinam a respeito de mapas, não percebo como os conhecimentos elaborados pelo aluno são levados em conta” tendo em mente isso, ratifica-se a importância o uso de mapas que estão nos cotidianos dos alunos durante as aulas.

Continuando nas palavras de Almeida (2001 p.10) “Os professores apropriaram-se de práticas destinadas ao ensino de mapas, como fazer maquetes, analisar fotografias” Nesse sentido os animes como linguagem cinematográfica no ensino cartográfico é oferece um grande potencial, visto que os alunos já estão naturalizados com os mapas contidos nas animações e mediante a análise e a participação em sala durante a oficina, percebemos que os alunos se sentem mais motivados quando encaram o ensino que considera também os seus conhecimentos prévios.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **DO DESENHO AO MAPA: INICIAÇÃO CARTOGRÁFICA NA ESCOLA**. 2001. Editora Contextos Técnicos.

AZEVEDO, A. F. **Geografia e Cinema**. In: **Corrêa, Roberto Lobato; Rosendahl, Zeny (Orgs). Cinema, música e espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009. p.95- 128.7

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CALLAI, Helena Copetti. **A Geografia no ensino médio**. Terra Livre, n. 14, p. 60-99, 1999.

CARVALHO, D. D. **Mangas e Animes: Entretenimento e influências culturais**.

2007.

CAVALCANTI. Lana de Souza. **ENSINAR GEOGRAFIA PARA A AUTONOMIA DO PENSAMENTO: O DESAFIO DE SUPERAR DUALISMOS PELO PENSAMENTO TEÓRICO CRÍTICO**. Revista da ANPEGE. 2011

CERETTA, F. M. **Novas modalidades de sitcom e o fenômeno confessional**. Sessões do Imaginário, v. 19, n. 31, p. 51-58, 2014.

COBOS, T. L. **Animación japonesa y globalización: la latinización y la subcultura otaku en américa latina. razón y palabra**, Quito, Universidad de los Hemisferios Quito, vol., n. 72, maio-julho, 2010. Acesso em:13 dez 2021

CORRÊA, R. L, ROSENDAHL, Z. **Cinema, música e espaço**. EdUERJ, 2009.

DAVALOVSKY, C. **La diplomacia pop: una mirada a la diplomacia cultural japonesa**. Real Instituto Elcano. Boletín Elcano (115). 01/06/2009.

FISCHER, S. F, K. **Demand for anime content soars**. Axios. 2022. Acesso em: 23/10/2022. Disponível em: www.axios.com/2022/01/11/anime-demand-soars-content-straming

FRANCO, Renatta Pires, SANTOS, Igor Pereira Ribeiro, CHAVES, Élida Gama. **Um estudo sobre a Legendagem para Surdos e Ensurdidos (LSE) em Videoaulas em Plataforma de Ensino a Distância**. Caletrosópio - ISSN 2318-4574 - Volume 8 - N. Especial II – 2020 - Linguística Aplicada.

IBGE. **Matérias especiais: USO DE INTERNET, TELEVISÃO E CELULAR NO BRASIL**. 2022. Acesso em: 24/10/2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>

GAVA, P. G. **SENTIMENTO E AÇÃO: OS ELEMENTOS VISUAIS CARACTERÍSTICOS DO MANGÁ SHŌJO EM ANGEL SANCTUARY E SUA APROXIMAÇÃO COM O MANGÁ SHŌNEN**. IV ENCONTRO DE PÓS- GRADUANDOS DE ESTUDOS JAPONESES, p. 79.

LEITE, L. P. MARTINS, S. E. A. O. **Formas diversificadas de organização do ensino para alunos com deficiência intelectual/mental: a flexibilização curricular na educação inclusiva**. 2010. Editora FC/ UNESP. São Paulo.

MARTINS, M. M. M. OLIVEIRA, C. K.; OLIVEIRA, F.J. **Audiodescrição como ferramenta de inclusão de alunos cegos no processo de ensino/aprendizagem**. 2016. UECE. II CINTEDI - CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

MORETTIN, E. V. **Cinema educativo: uma abordagem histórica**. In: Revista Comunicação e Educação, ano II, n. 4, 1995.

MAEDA, A. K. **Animes e mangás e a sua inserção cultural na cidade de São Paulo**. 2014. São Paulo.

PASSERINO, L. M. CRUZ, A. M. L. C. **MÍDIAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO DO USO DA AUDIODESCRIÇÃO NO ENSINO MÉDIO** in: Mídias na educação: a pedagogia e a tecnologia subjacentes / organizadoras Liane Margarida Rockenbach Tarouco, Cristiane de Souza Abreu. – Porto Alegre: Editora Evangraf / Criação Humana, UFRGS, 2017. 600 p.: il.; 23 cm.

O PERCURSO DE INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO MUNICÍPIO DE RECIFE – PE: UM PROCESSO INCLUSIVO?

Dhayanna Chrystian Silva de França
Mestranda em Geografia - PPGEU UFPE
dhayanna.franca@ufpe.br
orcid.org/0000-0002-9693-5577

Tâmara Carla Gonçalves Bezerra
Mestranda em Geografia – PPGEU UFPE
tamara.carla@ufpe.br
orcid.org/0000-0001-8746-1499

PRIMEIROS PASSOS

A cidade do Recife porta um dos principais parques tecnológicos e ambientes de inovação no Brasil, que é conhecido como Porto Digital, por sediar empresas de desenvolvimento e com uma atuação e representação nos mais diversos setores que envolve tecnologia. O desenvolvimento de software, serviços de Tecnologia da informação e comunicação (TIC), existe ainda um eixo de Economia Criativa (EC) com o enfoque nos seguimentos de Fotografia, designer, games, cine-vídeo-animação, música. Além de todas essas atribuições o Porto digital, atua desde 2015 nas áreas de tecnologia urbana como setor estratégico

Elencado por sua localização ser em um parque urbano, tornando assim um parque singular, tendo em vista os demais parques tecnológicos que geralmente são mais afastados do centro urbano. Assim sendo a cidade do Recife tem um papel crucial não apenas na questão de alocar um dos protagonistas da nova economia do estado de Pernambuco, como pela sua trajetória e as estratégias utilizadas para a inserção das tecnologias no cotidiano da cidade. Nessa dinâmica existe um programa que demonstra ao decorrer do tempo que tem sido um divisor de águas, e a saída do comodismo em que se encontrava o sistema educacional da cidade do Recife, em específico a rede municipal. O programa Escola do Futuro da prefeitura do Recife, não é apenas reflexo como fruto da influência da presença do porto digital e de toda a dinâmica de globalização e de uma sociedade que vive cada dia mais conectada. Ademais é necessário entendermos a trajetória dessa construção na educação, por não ser uma ação isolada, e sim uma influência e dinâmica que já vem de décadas passadas, porém com passos lentos e com muitos ajustes a realizar.

E dentro dessa temática entender as instruções normativas, orientações, e as portarias que pautam é entender o que vem sendo desenhado e quais são as intencionalidades diante dessa dinâmica da inserção, onde os atores da ação responsáveis pela elaboração e aprovação aparentam não estarem atento as realidades e as diferenças presentes, negligenciando fatores que precisam ser revistos para um melhor aproveitamento das ferramentas e possibilidades , porque o que dita realmente não é a teoria e sim a prática e seus apontamentos. Construímos um quadro com as principais leis, portarias e decretos nacionais para elencando assim o cenário nacional da inserção das tecnologias na educação e no ensino.

TRAJETÓRIAS E DESCOBRIMENTOS

Quadro 1: Leis, portarias, decretos nacionais sobre tecnologia no ensino

LEI, DECRETO, PORTARIA E ANO	FINALIDADE
PORTARIA Nº 522/MEC, DE 9 DE ABRIL DE 1997	Criação do PROINFO (Programa Nacional De Tecnologia Educacional)
DECRETO Nº 6.300 DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007	Restruturação do PROINFO
LEI Nº 12.249, DE 11 DE JUNHO DE 2010.CAP 2. ARTS. 7º A 14º	Criação do PROUCA (Programa Um Computador por Aluno) e RECOMPE (Regime Especial de Aquisição de Computadores para uso Educacional)
DECRETO Nº 7.243, DE 26 DE JULHO DE 2010.	Regulamenta o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e o Regime Especial de Aquisição de Computadores para uso Educacional - RECOMPE.
LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

DECRETO Nº 9.204, DE 23 DE NOVEMBRO DE 2017	Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências.
DECRETO Nº 9.319, DE 21 DE MARÇO DE 2018	Institui o Sistema Nacional para a Transformação Digital e estabelece a estrutura de governança para a implantação da Estratégia Brasileira para a Transformação Digital
PORTARIA Nº 9, DE 2 DE JULHO DE 2020	Define critérios do Programa de Inovação Educação Conectada - PIEC, para repasse de recursos financeiros às escolas públicas de educação básica em 2020.

Fonte: Elaborado pela a autora (2021)

A portaria responsável pela criação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) em 1997 pode ser considerada o marco para promover o uso das TICS na rede pública de ensino, sendo um programa urbano e rural. Todavia não é apenas um programa de responsabilidade do MEC (Ministério da Educação) que compra distribui e instala os equipamentos, como das instancias locais- governo estadual e prefeitura- disponibilizando infraestrutura nas escolas necessária para o funcionamento e utilização dos mesmos e a capacitação dos educadores para a utilização das tecnologias em sala de aula. As escolas estaduais são selecionadas pelos sistemas do PROINFO, e as municipais são selecionadas pelos prefeitos dos municípios.

Além da seleção das escolas, existem também as orientações como deve ser e quais são as condições para as escolas receberem o programa, um dos requisitos e a quantidade de alunos por escola, na área rural com mais e 30 alunos e na área urbana com mais de 50 alunos. Contudo existe uma diferença dentro desse programa quando falamos de rural e urbano, as escolas rurais recebem o mobiliário para utilização, as escolas urbanas não por serem escolas com um poder aquisitivo maior e com uma vasta opção de aquisição.

Depois de 10 anos em 2007, o decreto de nº 6.300 foi responsável pela reestruturação do programa com a ampliação do público atendido além da comunidade escolar a população ao redor da escola, elencado no inciso IV, do artigo 1. Já no inciso III, está discriminado que é função do programa em nível nacional promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa; antes era apenas uma atribuição das instancias locais. Outra mudança que podemos citar dessa reestruturação que aconteceu no programa, é a inserção como objetivo de - contribuição para a preparação dos jovens e

adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação-, entendendo que é uma necessidade da sociedade. Mediante a essas mudanças era não apenas importante, mas crucial que um dos objetivos concernisse a fomentação da produção nacional de conteúdos digitais educacionais, uma vez que toda a estrutura visa promover o uso de tecnologias no âmbito educacional e requer desta maneira materiais compatíveis com o público-alvo.

A lei de N^o 12.249 do ano de 2010, no cap. 2 dos artigos 7^o a 14^o, instituem a criação do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), segundo artigo de n^o7 visa:

Promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal ou nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática, constituídas de equipamentos de informática, de programas de computador (software) neles instalados e de suporte e assistência técnica necessários ao seu funcionamento. (BRASIL,2010).

Já o Regime Especial de Aquisição de Computadores para uso Educacional (RECOMPE), se configura pela isenção de impostos sobre os equipamentos comprados com a finalidade de uso educacional. Porém, segundo Silva (2014) o programa do PROUCA tem a pretensão de melhorar o processo educacional, inclusão digital e adensamento da cadeia produtiva comercial do Brasil no âmbito tecnológico. O programa contou com diversas fases para a sua implementação, na sua fase pré-piloto contou com 3 empresas que doaram equipamentos para teste. Silva (2014) em sua dissertação faz um relato de um estudo de caso em seis escolas onde o PROUCA foi implementado e mostrando como se deu na prática o que a lei propõe. O Decreto de n^o 7.243 de junho de 2010, regulamentou a aquisição dos computadores para o PROUCA e os benefícios da pessoa jurídica – empresas- que fabricam esses equipamentos e que venceram a licitação para o repasse dos materiais tecnológicos para as escolas selecionadas no processo seletivo.

A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) pela lei de n^o 13.005 em 2014, determinou diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 10 anos para serem concretizadas até o ano de 2024. Com 20 metas que versam da qualidade de ensino, inclusão, alfabetização e de todas as instâncias educacionais, tendo atualização a cada ano de como está a situação e as medidas feitas para que essas metas sejam cumpridas e que o nível educacional esteja contextualizado perante as necessidades de uma sociedade conectada como conceitua Lévy (1999). Mas é importante salientar que essas metas não é apenas um esforço de políticas públicas e sim um esforço coletivo de todas as áreas envolvidas. Em concordância com as metas alguns decretos surgiram para o cumprimento das metas, em específico na meta de N^o 7 (BRASIL,2014) que pauta sobre a qualidade da educação, afirmando que: “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e

modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb”, e tendo isso como meta a estratégia específica 7.15 se preocupa com a universalização do acesso à internet nas escolas da rede pública de ensino básico, em até 5 anos de vigência do PNE 2014, ou seja em 2020.

Para promover a utilização pedagógica das TICS, foi instituído o Programa de Inovação Educação Conectada, através do Decreto de nº 9.204 de novembro de 2017. Esse programa tem como principal objetivo conjugar os esforços de órgão e entidades dos Estados, União, Distrito Federal, Municípios, escolas, setores empresariais e sociedade civil tentando assim propiciar as condições para a inserção das tecnologias como ferramenta pedagógica pra o uso nas escolas públicas. O artigo 3, do decreto elenca os 10 princípios que vão reger a execução do programa que são (BRASIL,2017):

- I - Os que regem a administração pública, entre eles:
 - a) economicidade; b) razoabilidade; c) interesse público;
 - d) celeridade processual; e) eficiência;
- II - Equidade de condições entre as escolas públicas da educação básica para uso pedagógico da tecnologia;
- III - Promoção do acesso à inovação e à tecnologia em escolas situadas em regiões de maior vulnerabilidade socioeconômica e baixo desempenho em indicadores educacionais;
- IV - Colaboração entre entes federados;
- V - Autonomia de professores na adoção da tecnologia para a educação;
- VI - Estímulo ao protagonismo do aluno;
- VII - acesso à internet com qualidade e velocidade compatíveis com as necessidades de uso pedagógico dos professores e dos alunos;
- VIII - amplo acesso a recursos educacionais digitais de qualidade;
- IX - Incentivo à formação de professores e gestores em práticas pedagógicas com tecnologia e para uso de tecnologia.

Cabe assim destacar alguns princípios e observar como eles demonstram a necessidade de o programa ser implementado. O princípio II e III, elencam sobre equidade nas condições para o uso pedagógico da tecnologia nas escolas públicas além de fomentar o acesso a inovação em escolas localizadas em regiões de vulnerabilidade e que tenham baixos indicadores educacionais. Mas não adianta apenas propor é necessário também como afirma os princípios VII e VIII o acesso à internet deve ser de qualidade e velocidade propicias com o uso pedagógico dos professores e alunos, por isso é impreterível o acesso a recursos educacionais de qualidade. Entretanto, precisamos também olhar para as figuras principais do processo de ensino e aprendizagem que é o professor e o aluno, e valorizar o protagonismo do aluno nesse processo de uma educação inovadora e conectada sem deixar de lado o incentivo e a valia da formação continuada dos professores em práticas pedagógicas que ajudem nesse uso tecnológico.

A dinâmica e cultura do digital vêm de certa forma sendo consolidada, e em 2018 com o decreto de nº 9.319 que instituiu o Sistema Nacional para a Transformação Digital e

estabeleceu estratégias para essa transformação digital, com o objetivo em diversas áreas. Definindo sua estrutura com os seguintes eixos temáticos: infraestrutura e acesso às tecnologias de informação e comunicação, pesquisa desenvolvimento e inovação, confiança no ambiente digital, educação e capacitação profissional, e dimensão global, tendo cada eixo uma finalidade bem descrita e definida, gerando uma complementaridade entre os mesmos e um desenvolvimento em todos os setores da sociedade. É válido destacar alguns eixos habilitadores que tangem a temática debatida na nossa pesquisa e que requer uma atenção especial que são os eixos de pesquisa, desenvolvimento e inovação e o de educação e capacitação profissional.

No artigo 1, inciso 2 o eixo habilitador de pesquisa, desenvolvimento e inovação tem como função principal fomentar o desenvolvimento das novas tecnologias, assim como a ampliação da produção científica e tecnológica, além de obter soluções para desafios nacionais. Evidenciando a importância da produção científica atrelado a tecnologia como agente transformadores e atuantes em meio a tanta (des)credibilidades e por muitas vezes sucateamento principalmente da educação na esfera pública, inviabilizando a real transformação que não somente a tecnologia pode trazer como também a educação através das pesquisas e projetos desenvolvidos em conjunto.

Adentrando nessa esfera educacional outro eixo que podemos destacar desse decreto é de educação e capacitação profissional, onde sua função principal é impelir a geração de uma sociedade para o mundo digital preparando a mesma com novos conhecimentos e tecnologia avançada. Pensando assim podemos entender que a formação também faz parte da transformação digital, porque não existe progresso sem uma base de conhecimentos consolidada e nem restrita a uma pequena parcela da população, talvez possa existir um pequeno avanço, mas não a transformação que é a finalidade criação do decreto.

Outrossim, contamos com alguns retrocessos ou entraves na política no que alude ao acesso a internet com fins educativos para alunos e professores de escolas públicas em todo território nacional, evidenciado pelo veto do presidente da república, no projeto de lei (PL 3.477/2020). A PL com autoria na câmara dos Deputados, teria como objetivo disponibilizar uma oferta de 20 gigabytes de acesso a internet para professores e alunos do ensino fundamental e médio das redes estaduais e municipais, segundo a Agência Senado (2021). Os alunos beneficiados deveriam estar cadastrados no CadÚnico (Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal), e os que estão matriculados nas escolas de comunidades indígenas e quilombolas. Contudo, a PL passou pela aprovação da câmara dos deputados em fevereiro de 2021, segundo a Agência do Senado, sendo vetada por causa de

um possível aumento no orçamento que dificultaria a execução da meta fiscal e a regra de ouro contida na constituição.

UMA EDUCAÇÃO MAIS TECNOLÓGICA

A construção de inserção das tecnologias sem dúvidas vem sendo desenhada desde um certo tempo e essa análise das leis, decretos, portarias representa um panorama do que já temos de concreto nesse sentido. Foucault (1970, p.44) salienta que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”, dentro dessa inserção tecnologia não devemos e nem podemos esquecer os principais atores dessa transformação, professores e alunos. Contudo, é necessário ter não apenas a inserção como a capacitação para uma educação tecnológica.

Perante esse contexto podemos entender a tese defendida por Moran (2018):

Escolas deficientes em integrar o digital no currículo são escolas incompletas, pois escamoteiam uma das dimensões básicas na qual os humanos vivem no século XXI, ou seja, conectados, em rede, navegando competentemente entre mundos antes separados, hoje híbridos, em que a sinergia de processos não distingue fronteiras físico-digitais "realidade "presencial-digital-virtual (MORAN apud COLL, MONEIRO, 2018, p.7).

Empresas, faculdades, escolas e toda sociedade deve andar lado a lado, pois se vivemos em uma geração do digital, como podemos ainda assim aceitar que existem pessoas que não tem acesso ao básico que é uma educação de qualidade, e que coloque em prática os projetos previstos como essencial para o desenvolvimento pleno. Não se pode aceitar que escolas na atualidade sofram tanto e tenham tantas deficiências, se são elas que formam o futuro da nação e que direcionam os futuros profissionais. Escamotear é simplesmente não entender o real valor e o esforço do que foi construído através das leis e da ação dos agentes no dia a dia, os professores, que viabilizam não apenas a transformação para o digital como humana dos sujeitos, deixando que eles sejam protagonistas e não expectadores de todo processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Inovação Educação Conectada**. Programa: parceiros. Brasília, 2020c. Disponível em: <http://educacaoconectada.mec.gov.br/o-programa/parceiros> Acesso em: junho de 2021

BRASIL. **Decreto nº 6.300**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2007.

Disponível em: <
<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato20072010/2007/Decreto/D6300htm>>.
Acessado em: junho 2021

BRASIL. **Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017.** Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9204.htm
Acesso em: junho de 2021

BRASIL. **Decreto n. 9.319,** de 21 de março de 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9319.htm. Acesso em: junho de 2021

BRASIL. **Lei nº 12.249, de 10 de junho de 2010.** Cria o Programa Um Computador por Aluno- PROUCA e institui o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional – RECOMPE. Disponível em: <
<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=261443>>. Acesso em: junho de 2021.

BEZERRA, Carlos Alberto dos Santos. **Webuniversitários: um estudo sobre as relações constitutivas de identidades no ciberespaço da educação superior a distância.** 2017.

Decreto nº 7.243, de 26 de julho 2010. Regulamenta o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e o Regime Especial de Aquisição de Computadores para uso Educacional – RECOMPE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7243.htm>. Acesso em: junho de 2021

FERREIRA, Marinalva da Silva. **"Potencialidades e limites para o desenvolvimento de situações de aprendizagem mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no ciclo de alfabetização"**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 04 jul. 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/1715>.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico- -prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MÚSICA E GEOGRAFIA: ANALISANDO O TEMA A PARTIR DO OLHAR DE ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MOSSORÓ/RN

Edson Almeida Rodrigues de Sousa

Graduado em Geografia pela UERN. Professor da Rede Privada de Ensino de Mossoró/RN
edsonfla83@gmail.com
orcid.org/0000-0003-3064-6585

Maria José Costa Fernandes

Doutora em Geografia pela UFPE. Professora do Departamento de Geografia da UERN
mariacosta@uern.br
orcid.org/0000-0002-7733-5066

INTRODUÇÃO

A disciplina geografia tradicionalmente é vista como uma disciplina “decoreba”, característica essa que a torna mais cansativa e menos atrativa aos alunos. Logo, existe a necessidade de superação dessa visão em seu processo de ensino e aprendizagem uma vez que a falta de motivação dos alunos chega a ser algo frequente. Deste modo, a utilização de estratégias metodológicas pode surgir como elemento essencial para dinamizar as aulas tornando-as mais dinâmicas e atrativas.

Tendo isso em vista, podemos observar que a utilização de diferentes recursos traz consigo contribuições para o processo de ensino aprendizagem através de diferentes formas possíveis de se trabalhar diversos conteúdos pois “um aluno estimulado busca sentido no que aprende; se desestimulado, não encontrando sentido naquilo que está estudando, reforça os obstáculos que podem dificultar a aprendizagem.” (CASTELLAR, 2016, p. 9).

Assim, a pesquisa de caráter qualitativo apresentada neste artigo se constrói a partir de hipóteses centrais como que a utilização de músicas durante as aulas de geografia nos anos finais do Ensino Fundamental contribui para tornar as aulas de geografia mais dinâmicas; e que a música é um importante recurso didático metodológico capaz de contribuir de forma significativa no ensino de geografia, ampliando assim o processo de ensino e aprendizagem que deve estar cada vez mais presente no ensino de geografia.

Deste modo, temos como objetivo principal deste artigo dialogar com o leitor sobre a realização de uma análise da compreensão dos alunos dos anos finais do ensino fundamental através de uma pesquisa de campo sobre a utilização da música como recurso didático metodológico no ensino de geografia.

Para a construção deste artigo foi de suma importância objetivar pontos como a discussão e utilização da música enquanto metodologia ativa, no ensino de geografia, junto a

contribuições no processo de ensino e aprendizagem no recorte analisado através da aplicação de questionário, além da contextualização das canções Pela internet (1982); e Pela internet 2 (2018); ambas do cantor e compositor baiano Gilberto Gil, uma vez que ideia da utilização dessas duas músicas foi de ligar algo estimulante, passivo de análise geográfica, e que ao mesmo tempo estivesse presente no cotidiano dos alunos das turmas do 8º e 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Professor José de Freitas Nobre - EEPJFN, localizada no município de Mossoró/RN.

A aplicação de atividades composta por música é capaz de contribuir para além de uma maior interação, uma vez que traz consigo uma maior amplitude da compreensão espacial. “[...] Contudo, sabemos que não é o fato de fazermos uso de um bom recurso que vai garantir uma aprendizagem eficiente ao aluno, nem mesmo o recurso vem suplantando o papel do professor, mas auxiliá-lo” (MUNIZ, 2012, p. 80).

Deste modo, partimos do princípio de que quando utilizada como recurso didático metodológico nas aulas de geografia, através de linguagem, seja falada, melódica, ou mesmo através da escrita, a música pode ser bastante benéfica para o ensino aprendizagem da disciplina.

A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DA MÚSICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA COMO UMA DAS DIFERENTES LINGUAGENS

A Geografia enquanto disciplina e Ciência é bastante ampla, capaz de abarcar a análise de elementos espaciais, seja natural ou humano de forma reflexiva e crítica. Logo, a necessidade de tornar as aulas mais dinâmicas através de linguagens alternativas como histórias em quadrinhos, filmes, textos auxiliares, fotografias, assim como a música, é algo que deve fazer parte do dia a dia do professor, inclusive o de geografia.

No entanto, temos que priorizar recursos que sejam acessíveis e presentes no cotidiano do aluno, como é o caso da música, especialmente com o público jovem. Segundo Oliveira (2005, p. 74. apud CORRÊA; OLIVEIRA, 1991) através da mídia, a música encontra-se presente em momentos de lazer e de reflexão, sendo capaz até mesmo de contribuir na definição do estilo de vida de muitos indivíduos. Algo que ocorre pelo fato da música conseguir transmitir uma realidade especialmente histórica ligada ao passado, presente, ou até mesmo visando o futuro passando por constantes transformações espaciais, algo que para o ensino de geografia é muito importante pois diversas abordagens podem ser feitas a partir de elementos sociais, culturais, naturais entre outros também inseridos em contextos musicais.

O ensino, ao longo dos anos, foi-se alterando, em função das mudanças sociais, económicas e políticas que ocorreram na sociedade, na procura de um equilíbrio entre a teoria, o desenho curricular, a prática e a instrumentalização das estratégias. Assim sendo, o conceito de metodologia de ensino é fruto do contexto e do momento histórico em que este é produzido. (GONÇALVES, 2021, p. 17).

Logo, assim como as sociedades que de forma geral evoluem e se atualizam, as formas de ensinar também devem ser repensadas e inovadoras.

Neste sentido, os produtos culturais existentes na sociedade, tais como: charges, quadrinhos, música [...] são recursos disponíveis ao professor e facilmente utilizáveis nas aulas de Geografia, bem como capazes de ampliar a aprendizagem dos alunos. [...] (ALENCAR; SILVA, 2018, p. 2)

Podemos afirmar que a utilização de diferentes linguagens quando bem feitas são capazes de impactar positivamente na qualidade da abordagem feita em sala de aula, uma vez que esses assuntos muitas vezes são tidos como chatos, e por esse motivo indiretamente dificultam a compreensão do aluno. Consequentemente, trabalhar diferentes linguagens também pode favorecer um melhor ensino. Ainda nesse contexto, a utilização de diferentes metodologias, linguagens e recursos didáticos são fatores essenciais para o processo de ensino e de aprendizagem, pois são de suma importância para a compreensão das relações espaciais obtidas através do ensino de geografia.

A música, a poesia e o texto literário têm forte apelo para o trabalho com os conteúdos geográficos. Como muitas canções, poesias e obras literárias transmitem mensagens de protestos e denúncias de problemas de cunho ambiental e social, seu emprego na escola promove reflexões sobre os conteúdos trabalhados pela Geografia, conduzindo a ressignificação desta matéria, ao tempo em que contribui para despertar nos alunos atitudes e valores.” (ALENCAR; SILVA, 2018, p. 11).

Podemos utilizar a música para estimular uma relação entre discussão do conteúdo, realidade do aluno, e interação de forma ativa, uma vez que “pensar em como levar a música para as atividades em sala de aula torna-se uma possibilidade para deixar as aulas mais próximas do cotidiano dos alunos. [...]” (DOZENA, 2016, p. 89).

De acordo com Panitz (2012), ao longo das últimas décadas vem sendo despertado um interesse da Geografia pela música através de pesquisas que tratam de abordagens culturais, sociais, ferramentas para o ensino, entre outras. Assim como a diversidade em abordagens de termos conceituais, como paisagem, território, região... presentes no espaço geográfico. Abordagem essas possíveis devido a quantidade de elementos geográficos presentes na música.

Uma das vantagens de se utilizar a música na Geografia se afirma na pluralidade de assuntos abordados por esta ciência. Violências, guerras, conflitos raciais, fome, falta de infra-estrutura nas cidades, belezas naturais, como também degradação do

meio ambiente, fazem parte dos temas abordados por muitos compositores. (COSTA, 2002, apud SANTOS; CHIAPETTI, 2011, p. 169).

A presença da música nas aulas de geografia pode ser considerada por muitos algo novo. No entanto, até que ponto a “novidade” que pode ser a utilização da música, é capaz de interferir beneficemente no processo de aprendizagem do aluno? Ou a não utilização desse recurso significa o oposto? Somente a aplicação da música é capaz de tornar a geografia uma disciplina menos desgastante? São questionamentos importantes de serem feitos, especialmente pelo fato de a música ser analisada aqui como uma das possíveis linguagens a se utilizar.

De acordo com Lacoste (1988) para muitos, a Geografia não passa de uma mera disciplina escolar e universitária de produção desinteressada e desestimulante sobre temas diversos. Esse cenário é frequentemente percebido em sala de aula, especialmente quando professores utilizam métodos mais tradicionais como o transcrever na lousa ou somente a utilização do livro didático com o intuito de forçar uma fixação. “[...] Afinal, uma das características que se mantêm na Geografia é a memorização, justamente uma das maiores chateações dos alunos.” (KAERCHER, 1996, p. 110).

Para reverter esse cenário devemos utilizar diferentes formas de organização no modo de ensinar, ou seja, utilizar diferentes metodologias de aprendizagem assim como a utilização de recursos didáticos compostos por diferentes instrumentos e métodos pedagógicos utilizados pelo professor durante todo o ano letivo.

Todas as metodologias ativas estão diretamente ligadas a pontos como inovação, reflexão, autonomia do aluno, assim como a problematização da realidade do mesmo através da utilização de diferentes recursos didáticos como forma de estímulo, características essas que muitas vezes se opõem a metodologias tradicionais.

Cabe ao professor como intermediador do conhecimento a tarefa de tornar a aula prazerosa e atrativa para o aluno através da utilização de diferentes linguagens, metodologias, recursos, além de torná-lo protagonista. Estimulando assim o despertar do pensamento geográfico, uma vez que “para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. [...]” (BRASIL, 2017, p. 359).

Desta forma podemos entender a música como uma importante linguagem possível de ser utilizada na disciplina de geografia, através de inúmeros assuntos/abordagens, a partir de diversos gêneros musicais e contextos de canções, capazes de estimular a participação do aluno de forma mais atrativa.

A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA NAS AULAS DE GEOGRAFIA

De início podemos estranhar um elemento como a música sendo utilizada ou relacionada à geografia, especialmente se tratarmos de níveis de ensino pós educação infantil, o que é natural uma vez que essa relação possivelmente ainda é desconhecida por muitos. Contudo, para Panitz, (2012), a música está cada vez mais presente na geografia. Fator esse que pode trazer contribuições ao processo de aprendizagem na disciplina.

Ao completar vinte anos de pesquisa sobre música na Geografia brasileira, iniciado com a dissertação de Mello (1991), é possível fazer um breve balanço. Embora não sejam numerosas, as pesquisas realizadas demonstram uma heterogeneidade de abordagens, usando a música para trabalhos de caráter humanista e abordagens culturais renovadas, enfoques da geografia social, ou como ferramenta para o ensino. Em termos conceituais, também, encontramos diversidade nas abordagens, ora focando-se na paisagem, ora no espaço geográfico, ora na região, ora no território. [...] (PANITZ, 2012, p. 4).

Nacionalmente podemos afirmar que a música teve importância até mesmo no processo de colonização do país, de acordo com Silva (2015, p. 16), os padres jesuítas durante o processo de colonização utilizaram a música para facilitar a implantação do catolicismo aos indígenas que habitavam em território brasileiro, fortalecendo assim o domínio territorial da coroa portuguesa forçando-os a aprender cantos religiosos e até mesmo tocar instrumentos.

Porém, mesmo com a música historicamente tão presente no país os trabalhos geográficos são consideravelmente recentes, “No Brasil, poucos trabalhos foram realizados sobre geografia e música, mas podemos destacar a pioneira dissertação de mestrado de Mello (1991) sobre composições da MPB e o Rio de Janeiro. [...]” (CASTRO, 2009, p. 9). Ao longo das últimas décadas o número de produções voltadas ao tema vem dando consistência ao mesmo, uma vez que essa relação vem sendo abordada por diversos autores. Entre esses autores estão: Alessandro Dozena; Sonia Castellar; Daniel de Castro; Lucas Labigalini Fuini; Lucas Manassi Panitz, entre tantos outros que estão promovendo grandes contribuições para o ensino de geografia através da abordagem dessa interdisciplinaridade. Para Oliveira *et al.* (2005, p. 74),

Aliar essa facilidade de assimilação encontrada nos mais diversos gêneros musicais às propostas metodológicas e curriculares da Geografia pode gerar bons resultados. Dificilmente se encontrará algo mais atrativo, entre crianças e jovens, do que o compartilhar suas preferências, sua reprovação ou aprovação às obras musicais, com seus colegas e professores.

Proporcionando assim a abordagem do cotidiano de maneira mais participativa, estimulando a interação, curiosidade, dentre outros inúmeros elementos que ligam se ao aprendizado a partir da busca do conhecimento partindo do próprio aluno.

A música pode ser o novo durante as aulas! Uma forma de questionar a leitura dos lugares em que vivemos, [...] podemos gerar uma desconforto nos alunos, e, assim, fazer com que pensem a relação destes elementos com a espacialidade, com as aulas de Geografia. (DOZENA, 2016, p. 92).

Como parte do campo da pesquisa deste artigo foi feita uma dinâmica nas turmas de 8º e 9º anos da Escola Estadual Professor José de Freitas Nobre - EEPJFN. Optou-se então por utilizar duas canções em sala de aula através de abordagens sobre algum tema atual, do cotidiano dos alunos.

Assim, partindo da intenção de utilizar músicas que trouxessem uma abordagem atual, em um cenário ainda de pandemia onde a tecnologia mais do que nunca mostrou-se presente no sistema de ensino como um todo, foram escolhidas as canções *Pela Internet* de (1996) e *Pela Internet 2* de (2018), ambas do cantor e compositor de grande repercussão e importância para a música popular brasileira Gilberto Gil.

As canções foram apresentadas tanto em formato de texto quanto no formato audiovisual nas turmas posteriormente a aplicação de um questionário contendo questões sobre a utilização da música na geografia. O tempo de duração de toda a aplicação, somando questionário, apresentação e debate sobre as músicas, foram de duas aulas de quarenta e cinco minutos em cada uma das turmas participantes.

Veremos a seguir as letras das canções utilizadas em sala de aula. Iniciaremos pela música ***Pela Internet (1996)***, onde o compositor faz uma abordagem bastante otimista do avanço tecnológico proporcionado especificamente pela internet, otimismo esse expressado mesmo em um momento em que a tecnologia ainda não oferecia todas as possibilidades atuais o que torna a abordagem ainda mais interessante aos envolvidos.

PELA INTERNET - Gilberto Gil (1996)

Criar meu web site
Fazer minha homepage
Com quantos gigabytes
Se faz uma jangada e um barco que veleje
Criar meu web site
Fazer minha homepage
Com quantos gigabytes
Se faz uma jangada e um barco que veleje
Que veleje nesse info-mar
Que aproveite a vazante da info-maré
Que leve um oriki do meu velho orixá
Ao porto de um disquete de um micro em Taipé
Um barco que veleje nesse info-mar
Que aproveite a vazante da info-maré
Que leve meu e-mail lá até Calcutá
Depois de um hot-link
Num site de Helsinque
Para abastecer
Eu quero entrar na rede

Pra manter o debate
 Juntar via Internet
 Um grupo de tietes de Connecticut
 Eu quero entrar na rede
 Promover o debate
 Juntar via Internet
 Um grupo de tietes de Connecticut
 De Connecticut acessar
 O chefe da Mac-milícia de Milão
 Um hacker mafioso acaba de soltar
 Um vírus pra atacar programas no Japão
 Eu quero entrar na rede pra contactar
 Os lares do Nepal, os bares do Gabão
 Que o chefe da polícia carioca avisa pelo celular
 Que lá na praça Onze tem um vídeo-pôquer para se jogar
 Jogar
 Jogar
 Jogar
 Eu quero entrar na rede
 Promover um debate
 Juntar via Internet
 Um grupo de tietes de Connecticut
 Eu quero entrar na rede
 Promover o debate
 Juntar via Internet
 Um grupo de tietes de Connecticut
 De Connecticut acessar
 O chefe da Mac-milícia de Milão
 Um hacker mafioso acaba de soltar
 Um vírus pra atacar programas no Japão
 Eu quero entrar na rede pra contactar
 Os lares do Nepal, os bares do Gabão
 Que o chefe da polícia carioca avisa pelo celular
 Que lá na praça Onze tem um vídeo-pôquer para se jogar
 Jogar
 Jogar
 Jogar

Essa canção *Pela Internet* (1996) de Gil, não marcou somente pela sua abordagem otimista, futurista e cibernética presente na letra, a mesma também é conhecida como um marco na transmissão de uma música pela internet, em tempo real, no Brasil em 1996, o que já pode ser considerado um grande feito.

Na canção *Pela internet 2* de (2018) é feito uma espécie de resgate do contexto da canção de (1996) para o momento atual, ou seja, para um cenário tecnológico bem mais avançado e imponente, característica essa que faz com que as músicas se complementam. Veremos abaixo a letra da canção ***Pela Internet 2 (2018)*** também abordada em sala de aula.

PELA INTERNET 2 - Gilberto Gil (2018)

Criei meu website
 Lancei minha homepage
 Com 5 gigabytes
 Já dava pra fazer um barco que veleje
 Meu novo website
 Minha nova fanpage

Agora é terabyte
Que não acaba mais por mais que se deseje
Que o desejo agora garimpar
Nas terras da Serras Peladas virtuais
As cripto-moedas, bitcoins e tais
Não fazer economias novos capitais
Se é música o desejo a se considerar
É só clicar que a loja digital já tem
Anitta, Arnaldo Antunes, e não sei mais quem
Meu bem, o itunes tem
De A a Z quem você possa imaginar
Estou preso na rede
Que nem peixe pescado
É zapzap, é like
É Instagram, é tudo muito bem bolado
O pensamento é nuvem
O movimento é drone
O monge no convento
Aguarda o advento de deus pelo iPhone
Cada dia nova invenção
É tanto aplicativo que eu não sei mais não
What's App, what's down, what's new
Mil pratos sugestivos num novo menu
É Facebook, é Facetime, é google maps
Um zigue-zague diferente, um beco, um cep
Que não consta na lista do velho correio
De qualquer lugar
O Waze é um nome feio, mas é o melhor meio
De você chegar
Chegar
Eu 'to preso na rede
Que nem peixe pescado
É zapzap, é like
É Instagram, é tudo muito bem bolado
O pensamento é nuvem
O movimento é drone
O monge no convento
Aguarda o advento de deus pelo iphone
Cada dia nova invenção
É tanto aplicativo que eu não sei mais não
What's App, what's down, what's new
Mil pratos sugestivos num novo menu
É Facebook, é Facetime, é google maps
Um zigue-zague diferente, um beco, um cep
Que não consta na lista do velho correio
De qualquer lugar
O Waze é um nome feio, mas é o melhor meio
De você chegar
Chegar
O Waze é um nome feio, mas é o melhor meio
De você chegar
O melhor meio de você chegar
Rasta man

Podemos perceber claramente que a canção Pela Internet 2 (2018) se encaixa perfeitamente com a abordagem feita na canção de (1996), porém existem características que são um pouco diferentes na letra.

Pode se dizer que em Pela Internet 2 (2018) o teor apologético cibernético foi reduzido dando lugar a crítica, o que de certa forma pode até ser considerado algo natural principalmente se levarmos em conta a velocidade de multiplicação de informações em larga escala, fator esse que nem sempre é positivo, especialmente devido o fácil acesso a todo e qualquer tipo de informação em ambientes virtuais onde as “imperfeições” e o ego humano se multiplicam cada vez mais.

Assim, podemos afirmar que a utilização de ambas as canções superou positivamente as expectativas da dinâmica através da alta participação dos alunos nos debates sobre as abordagens feitas em ambas as músicas, interligando a geografia com a música através de uma forma muito interessante e surpreendente para alguns participantes que se sentiram bastante curiosos e ao mesmo tempo estimulados com essa relação.

ANÁLISE DAS OPINIÕES DOS ALUNOS DO 8º E 9º ANOS SOBRE O USO DA MÚSICA NAS AULAS DE GEOGRAFIA COMO RECURSO DIDÁTICO

A aplicação de questionário foi essencial para esta produção possibilitando uma melhor abordagem entre a música e a educação geográfica, uma vez que uma ou outra de determinada forma “[...] cumpre uma função social importante, como conhecimento que possibilita a compreensão da realidade, dos lugares onde se vive e das relações entre a sociedade e a natureza. [...]” (CASTELAR, 2017, p. 161).

Buscando uma maior quantidade de informações para uma melhor análise da compreensão dos alunos sobre a relação entre a música e a geografia foi feito além da aplicação do questionário, uma dinâmica em sala de aula onde foram apresentadas propositalmente duas canções, sendo a canção Pela Internet (1982), e Pela Internet 2 (2018), do cantor e compositor Gilberto Gil.

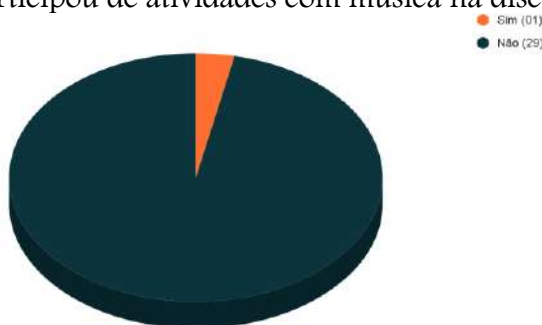
Canções essas que abordam sobre algo que mais do que nunca se encontrou bastante presente em nosso cotidiano que é a tecnologia e sua utilização como meio de comunicação, sobretudo durante as aulas em período de ápice da pandemia de COVID-19. Esse fato indiretamente acabou contribuindo significativamente para a curiosidade dos alunos sobre o tema.

A música é algo presente no nosso dia a dia, logo, não podemos classificá-la por si só como algo novo ou algo inovador. Porém, quando nos referimos a recursos didáticos ela muitas vezes é assim classificada, não somente pelo fato de ser uma “nova dinâmica” como visto por parte dos alunos, mas sim pela dinamicidade que a música é capaz de promover de forma simples, próxima, ou até mesmo sentimental para todos os envolvidos em determinada dinâmica em sala de aula, uma vez que “[...] a música - com suas letras - se

coloca como instrumento importante e favorável à discussão e reflexão coletiva em sala de aula sobre conceitos da Geografia,[...]” (FUINI, 2014, p. 2).

Veremos a seguir algumas questões apresentadas aos alunos assim como as respostas/análises dos mesmos. Na questão do (Gráfico 1) já podemos observar um dado de certa forma impactante, pois foi mostrado que apenas um dos alunos chegou a participar de alguma atividade mais lúdica que envolvesse música na disciplina de geografia. Dado esse apresentado abaixo.

Gráfico 1: Você já participou de atividades com música na disciplina geografia?

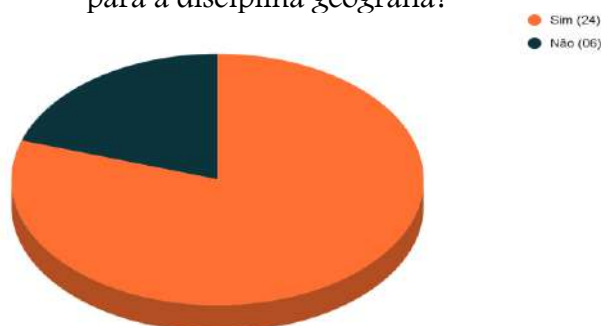


Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

De acordo com o gráfico 1, apenas um único aluno participou de alguma atividade contendo canções na disciplina, correspondendo a 3,3% dos participantes deste questionário, dado esse que chega a ser surpreendente, enquanto os demais 29 participantes que correspondem a 96,7% não tiveram nenhum tipo de contato com atividades envolvendo música na disciplina.

No entanto, mesmo com esse pouco contato notável, através dos relatos foi possível observar que a maioria considerou a música como um possível importante recurso para a disciplina como visto no (Gráfico 2).

Gráfico 2: Você considera importante a utilização de um recurso didático como a música para a disciplina geografia?

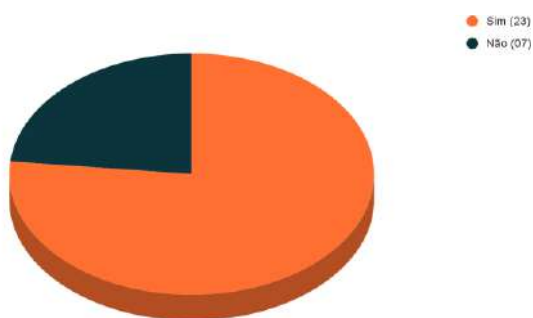


Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Mesmo com o “não contato” com essa ferramenta didática-metodológica, 24 alunos, correspondendo a 80% dos participantes, disseram inicialmente que consideram a música importante como recurso didático totalmente possível de ser utilizado na disciplina de geografia, enquanto 06 alunos representando 20% dos participantes, disseram que esse recurso não seria um recurso importante para disciplina.

Mesmo não tendo contato com esse recurso é visto que a maior parte dos participantes possuem o desejo de participar de atividades utilizando a música. Essas informações se mostram proporcionais também em dados da questão do (Gráfico 3), referente a aplicação de atividades que se relacionassem de alguma forma a música durante as aulas.

Gráfico 3: Você gostaria que fosse realizada mais atividades que relacionassem música e geografia durante as aulas?



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Logo, obtivemos 07 respostas não favoráveis a utilização de alguma atividade ligada a abordagens musicais correspondendo a 23,3%, enquanto 23 participantes que corresponderam a 76,7%, se mostraram favoráveis a esse tipo específico de ferramenta como alternativa para dinamizar as aulas.

Os alunos se mostraram bem curiosos com os questionamentos feitos sobre esse recurso. Nas questões discursivas, obtivemos algumas respostas também diretas, porém não menos importantes para a análise do campo. Quando perguntados sobre quais temas geográficos poderiam estar presentes a partir da abordagem de determinados conteúdos utilizando a música no ambiente de sala de aula, os alunos participantes deram indicações de diversos temas como, por exemplo, contexto físico, social, política, recursos naturais, economia, e até mesmo geografia cultural como apresentado abaixo (Quadro 1).

Quadro 1: Na sua opinião, quais temas geográficos podem ser trabalhados nas aulas a partir de músicas?

ALUNOS	RESPOSTAS DOS ALUNOS PARTICIPANTES
A 01	Contexto físico
A 02	Sim, Estados, Continentes, Países e etc.
A 03	Social
A 04	Não sei
A 05	Política
A 06	A política
A 07	Não sei
A 08	Não sei
A 09	Não sei
A 10	Natureza, desmatamento.
A 11	Não sei
A 12	Geografia Cultural
A 13	Sim
A 14	Não sei responder
A 15	Não sei
A 16	Não sei

A 17	Política
A 18	Cidades do mundo
A 19	Cidades do mundo
A 20	Podem ser trabalhadas a poluição no mundo, recursos naturais e etc.
A 21	Não sei
A 22	Não sei
A 23	Não sei
A 24	Músicas que falam sobre locais como cidades e países
A 25	Músicas que falam sobre locais como cidades e países
A 26	Política
A 27	Aquecimento global e comércio mundial.
A 28	Economia
A 29	Social
A 30	Cultural

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Podemos observar que existe uma intensa relação entre música e sociedade, relação essa que faz com que a música seja um elemento cultural muito presente em nosso dia a dia. “A música está presente no cotidiano, participa da vida das pessoas, atinge e comunica com

mais rapidez e potência, do que muitos outros recursos e meios de comunicação. [...]” (PEREIRA; SERPA, 2021, p. 2).

Quando pensamos em utilizar algum recurso alternativo como música, estamos pensando também como iremos trazer o cotidiano do aluno para a abordagem em sala de aula de forma atrativa, a partir do respectivo conteúdo trabalhado.

Mesmo não conhecendo as canções ou até mesmo o próprio Gilberto Gil, poucos não se sentiram atraídos por algum elemento ou característica, a grande maioria dos alunos se empolgaram bastante em relação à abordagem das canções e poucos foram os que não se sentiram atraídos pela dinâmica em sala de aula.

Fortalecendo ainda mais a hipótese de que a música enquanto um recurso didático metodológico é capaz de contribuir de forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de geografia, podendo assim estar cada vez mais presente em aulas da disciplina. Essa dinamização pode agregar muito valor as abordagens feitas em sala de aula a partir da motivação dos envolvidos, podemos perceber parte da empolgação dos alunos nos relatos apresentados no (Quadro 2) abaixo.

Quadro 2: Qual sua opinião sobre a dinâmica aplicada na aula de hoje, a partir da utilização de canções?

ALUNOS	RESPOSTAS DOS ALUNOS PARTICIPANTES
A 01	Porque ficou divertida
A 02	Achei bem interessante.
A 03	Nenhuma
A 04	De acordo com minha opinião não curti muito, pois foi pouco tempo de aula
A 05	Branco
A 06	Acho legal, pois é uma forma de animar as aulas.
A 07	Inovadora

A 08	Muito legal e diferente
A 09	Não sei
A 10	Uma boa
A 11	Importante
A 12	Importante
A 13	Importante
A 14	Não tenho opinião
A 15	Boa
A 16	Achei bem legal e também era para ser trabalhado em outras matérias e não só em geografia.
A 17	Importante
A 18	Bem legal
A 19	Foi boa
A 20	Foi uma experiência nova, formato de assunto novo
A 21	Ficou bom, só faltou uma caixa de som mesmo porque esse trecho da escola não tem.
A 22	Interessante
A 23	Uma ótima abordagem musical com a geografia
A 24	Branco
A 25	Muito legal e interessante.

A 26	Sei não
A 27	Legal
A 28	Não sei
A 29	Legal
A 30	Legal

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Como podemos observar no (Quadro 2), as mais diversas respostas dos participantes, classificando a abordagem feita em sala de divertida a interessante... ou mesmo como algo inovador e importante. O que é capaz até de impressionar pelo fato de aparentemente ser um recurso tão simples, presente em nosso dia a dia, porém revela também o seu potencial.

O que comprova a necessidade da utilização de recursos como a música, que relaciona a interdisciplinaridade ao uso de metodologias ativas como algo extremamente importante, é o fato de que os alunos quase que em sua totalidade sequer sabiam que poderia ser trabalhado um elemento como a música na disciplina de geografia e ainda assim se mostraram motivados pois era algo totalmente novo para eles. Comprovando também que as aulas quando diversificadas tornam-se bem mais motivantes e atrativas para todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscou-se como objetivo realizar uma melhor análise da relação entre música e a geografia, com a música sendo um importante recurso didático e metodológico possível de ser utilizado na disciplina de geografia. De fato, essa relação ou aproximação entre geografia e música aparentemente pode ser vista ou percebida como algo distante, sem tanta relação, porém, sabemos que a música pode ser um elemento importante capaz de impactar positivamente no processo de ensino e aprendizagem de forma mais interessante e atrativa aos envolvidos através de diversas abordagens possíveis de serem feitas.

Importante reforçar aqui nas considerações finais deste artigo que apesar da hipótese central desta pesquisa ser que as canções são capazes não apenas de tornar aulas mais dinâmicas e favorecer a compreensão dos mais diversos assuntos presentes na disciplina, é

que esse recurso não seria o único capaz de dinamizar as aulas ou mesmo um único recurso a ser utilizado.

Contudo, vale destacar que como professores não podemos nos acomodar a uma única metodologia ou modo de ensinar. Devemos buscar sempre novas formas de intermediar conhecimentos tendo em vista que o professor não é responsável somente por "ensinar" à alunos, mas sim auxiliar na formação desses que serão cidadãos críticos, reflexivos, detentores de um autoconhecimento que será refletido na sociedade em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, J. J. de; SILVA, J. S. Recursos didáticos não convencionais e seu papel na organização do ensino de geografia escolar. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 9, n. 18, p. 1-14, mai./ago. 2018. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/645/668>. Acesso em: 26 de setembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

CASTELLAR, S. M. V. **Metodologias ativas**: Projetos interdisciplinares. 1. ed. São Paulo: FTD, 2016.

CASTELLAR, S. M. V. **Metodologias ativas**: introdução. 1. ed. São Paulo: FTD, 2016.

CASTRO, D. **Geografia e música: a dupla face de uma relação**. Espaço e Cultura, UERJ, n.26, p. 7-18, jul. /dez. 2009.

DOZENA, A. **Geografia e Música**: diálogos. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2016. 399p.

FUINI, L. L. et al. Território, territorialização e territorialidade: o uso da música para a compreensão de conceitos geográficos. CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2011, Águas de Lindóia. Anais 2. Congresso Nacional de Professores 12. **Congresso Estadual sobre Formação de Educadores**. São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 11169-11182. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/141722>. Acesso em: 30 de setembro de 2021.

GONÇALVES, H. I. F. **Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino da Geografia**. Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto, 2021.

KAERCHER, N. A. A Geografia é nosso dia-a-dia. **Boletim Gaúcho de Geografia**. Porto Alegre: AGB, 1996. p. 109 -116.

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

PEREIRA, C. M. R. B; SERPA, A. A. A. A Música como Prática Educativa no Exercício do Raciocínio Geográfico. **Revista Educação Geográfica em Foco**, [S.l.], v. 5, n. 9, apr. 2021. ISSN 2526-6276. Disponível em: <http://periodicos.puc-rio.br/index.php/revistaeducacaogeograficaemfoco/article/view/1412>. Acesso em: 29 de setembro de 2021.

MUNIZ, A.. A Música nas Aulas de Geografia. **Revista de Ensino de Geografia**. Uberlândia, v. 3, n. 4, p. 80-94, jan./jun. 2012.

OK OK OK; Gravadora: Biscoito Fino Catálogo: BF 574-2. Ano: 2018: Artista: **Gilberto Gil**. Disponível em: <https://www.biscoitofino.com.br/cd/cd-gilberto-gil-ok-ok-ok>. Acesso em: 29 de novembro de 2021.

OLIVEIRA, H. C. M. de; SILVA, M. G. da; NETO, A. T; VLACH, V. R. F. A Música como um recurso alternativo nas Práticas Educativas em Geografia: algumas reflexões. **Caminhos de Geografia**. Uberlândia: UFU, 8(15)73-81, Jun/2005.

PANITZ, L. M. Por uma geografia da música: um panorama mundial e vinte anos de pesquisas no Brasil. **Para Onde!?**, n.6, v.2, p. 1-10, jul./ dez.2012.

QUANTA; Gravadora: Warner Music; Catálogo: 063013033-2; Ano: 1997; Artistas: **Gilberto Gil**. Disponível em: <https://immub.org/album/quanta>. Acesso em: 29 de novembro de 2021.

SILVA, R. S. da. **A importância da música nas aulas de geografia:** práticas e métodos diferenciados no uso da música como metodologia de ensino nas aulas de geografia. Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Geografia. Centro de Formação de Professores. Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Cajazeiras, PB, 2015. 49p.

O USO DO INSTAGRAM COMO POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA A PARTIR DOS MOVIMENTOS SOCIAIS: UMA ABORDAGEM DECOLONIAL

Felipe Leonardo Ximenes de Lima

Licenciado em Geografia - UFPE

felipeximan@gmail.com

orcid.org/0000-0001-9011-0366

Josias Ivanildo Flores de Carvalho

Mestre e doutorando em Geografia - PP GEO/UFPE

josias.carvalho@ufpe.br

orcid.org/0000-0001-6920-0797

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa combina um amplo debate que vêm ocorrendo na pedagogia e na ciência geográfica, a partir da perspectiva decolonial, com um processo de democratização midiática decorrido das recentes mudanças nos meios de comunicação a partir do advento da Web 2.0, também discutindo o uso das TIC's na educação básica.

A partir da educação e geografia decolonial percebe-se que o fomento a uma interculturalidade crítica, enquanto política cultural, é algo que atravessa todo o debate. Por outro lado, as redes sociais representam o principal meio midiático da diversidade de movimentos sociais excluídos pela modernidade-colonialidade, colocando-os em uma troca cultural intensa e possibilitando que suas mensagens cheguem a um maior número de pessoas.

Os estudos decoloniais objetivam inserir uma epistemologia devidamente latino-americana na geopolítica do conhecimento, “entendida como a estratégia modular da modernidade” (OLIVEIRA, L. 2016), em que tradicionalmente sujeitos e territórios são inventados a partir do sistema-mundo europeu, “ponto zero da imaginação e do périplo, como ponto de partida e de chegada e, assim, referência ontológica.” (MARANDOLA JR, 2018).

Neste propósito, autores como a linguista americana radicada no Equador Catherine Walsh, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o antropólogo colombiano Arturo Escobar e os argentinos Walter Mignolo (semiótica) e Enrique Dussel (filosofia), componentes da rede Modernidade/Colonialidade (M/C), discutem propostas metodológicas para a renovação do pensamento crítico a partir da América Latina em todas as áreas do conhecimento, em especial as ciências humanas, entendendo como ponto de partida que “a colonialidade é

constitutiva da modernidade e não derivada" (MIGNOLO, 2003). No campo da geografia, o presente trabalho traz como principais expoentes Rogério Haesbaert (2020), Marandola Jr. (2018), Valter Cruz (2017), Carlos Porto-Gonçalves (2017), Rodrigo Suess e Alcinéia Silva (2019) e Juliano Gonçalves e Marília Peluso (2021).

Colonialidade é o termo que designa o fenômeno cultural, econômico, político e filosófico pelo qual a colonização se mantém mesmo após o seu “término” formal, constituindo o espaço material e simbólico em todo o mundo, mas polarizado entre América e Europa devido às atividades coloniais iniciadas no século XVI, que usurpou os territórios e as territorialidades nativas do continente americano impondo novas configurações com vista ao processo de aculturação, a ponto de, atualmente, o eurocentrismo ser uma capacidade também dos colonizados (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Uma educação decolonial se insere como política cultural destinada a superar a colonialidade na/da escola, abrindo espaço para as diferenças e a alteridade com vista a um mundo plural e democrático. O termo DE-colonial é uma proposta que vai além do que apenas DES-colonizar a sociedade, pois visa também construir uma nova sociabilidade em contraposição à eurocêntrica, mas sem perdê-la de vista.

Decolonizar, significaria então, no campo da educação, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto não somente denunciativa – por isso o termo “DE” e não “DES” – onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. (OLIVEIRA, L. 2016).

Por isso a oportunidade de aproximar os movimentos sociais do ensino na escola básica, pois estes são evidências concretas das lacunas da sociedade, das feridas ainda abertas, cravadas no curso da história, fazendo-nos refletir sobre o mundo que queremos e o nosso papel para realizar tais objetivos. É o que se propõe nas geografias realizadas a partir de América-latina quando se debruçam sobre os conflitos na escala do vivido,

Ao contrário de muitas geografias de matriz eurocêntrica, especialmente a anglo-saxônica, que prioriza as propriedades jurídico-políticas do território a partir da ação dos grupos hegemônicos (o território como “tecnologia de poder” [ELDEN, 2013]), na América Latina o território é lido frequentemente no diálogo com os movimentos sociais, suas identidades e seu uso como instrumento de luta e de transformação social. (HAESBAERT, 2020).

Interpretar a dinâmica da diversidade de identidades neste continente é uma tarefa que exige remontar ao passado colonial, pois “as identidades são construídas no interior do jogo do poder e da exclusão”. Não são naturais, mas definidas em lutas históricas” (REIS, 2006, p. 12 *apud* GONÇALVES; PELUSO, 2021). Gonçalves e Peluso (2021) reforçam que a geografia deve relacionar território e territorialidade com o conceito de lugar enquanto

escala íntima da relação espaço-sujeito-sociedade, abordando as dimensões materiais e simbólicas desta experiência.

Como o território é composto por lugares, ao se proceder a investigação dos modos intersubjetivos desta constituição, estaremos proporcionando a tarefa de fazermos uma geografia voltada para sua essência, a do estudo do espaço geográfico. (GONÇALVES; PELUSO, 2021).

Epistemologias em perspectivas decoloniais não pretendem a utopia de uma verdade universal, mas sim abrir espaços de intercâmbios considerando que todo conhecimento possui seu próprio corpo-território (HAESBAERT, 2020; MARANDOLA JR, 2018), assim, somando-se a Cruz (2017) quando diz “não bastam conceitos e teorias descoloniais, precisamos da construção de metodologias outras que permitam o diálogo entre distintos saberes e diferentes matrizes de racionalidades”.

Para isso, propõe-se uma aproximação a partir de páginas com conteúdos contra-hegemônicos presentes na rede social Instagram, onde é notório vasta presença de movimentos sociais, que encontram nessas redes um meio para travar suas lutas por justiça, as quais são atravessadas pelo debate decolonial na geografia, cabendo serem consideradas em metodologias de ensino.

As redes sociais atuam a partir da lógica do compartilhamento, em que bilhões de usuários consomem e produzem conteúdos de maneira cada vez mais fácil e instantânea, revolucionando o espectro dos conteúdos veiculados e suas linguagens. Isso foi possibilitado com a última geração de internet chamada de Web 2.0, ao superar o modelo transmissionista – que rege as emissoras de rádio e TV –, partindo para um modelo em que emissor e receptor se misturam, descentralizando as fontes de informações.

Com isso, o presente trabalho também atua na área das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) enquanto recurso didático imprescindível para a atual era tecnológica. O contato diário dos alunos com áudios imagens e vídeos traz a necessidade de se trabalhar com esta diversidade de formatos no ensino, combinando-os com os tradicionais recursos didáticos: lousa, lápis e livro didático.

As TIC's vêm ao benefício das práticas didáticas, enriquecendo e dinamizando a atuação docente. Seu uso já vem sendo bastante discutido nas pesquisas acadêmicas e está previsto em documentos normativos como as DCNs e a BNCC. Em todos eles, uma preocupação unânime é o uso crítico dessas tecnologias, pois também configuram riscos, dentre eles, a reprodução de violências (físicas e simbólicas). Assim, a educação geográfica pode e deve promover a construção de uma rede crítica e participante junto aos alunos, disputando a atenção destes num espaço cada vez mais acirrado.

Isso acontece porque através de textos, imagens e vídeos que venham a ser compartilhados pelas páginas dos movimentos sociais e abordados em sala de aula, os alunos podem começar a seguir as páginas citadas e visualizar outras publicações em momentos extra-classe, além de tomar conhecimento de outras páginas com pautas relacionadas, já que umas citam e dialogam com outras, gerando um efeito dominó. Se os profissionais da educação precisam lidar com uma geração de nativos digitais, então é preciso buscar referenciais no espaço comum a estes: o espaço virtual.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os movimentos sociais são fenômenos políticos inerentes às democracias modernas, os quais representam mecanismos possíveis de contestação e persuasão por parte de sujeitos que não têm acesso direto ao poder, com vista a conscientizar a sociedade e pressionar o Estado pela reparação das suas falhas enquanto tal, partindo do princípio civilizatório de liberdade, respeito e igualdade afirmado constitucionalmente pelo mesmo.

Para análise desses movimentos é preciso considerar as redes que se formam em seus desenvolvimentos, o perfil de seus participantes e as conjunturas políticas, econômicas e culturais capazes de dar vida a essas mobilizações.

Nós os encaramos como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas (cf. Gohn, 2008). Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas. (GOHN, 2011).

Possuem concepções identitárias que unem pessoas em prol de uma causa comum alinhada à uma trajetória histórica, contínua e permanente em busca de formas “politicamente enriquecidas de alteridade” (CARVALHO, 2015), emancipando fundamentalmente a diversidade cultural, pois formam-se em dialética com a hegemonia eurocêntrica, que categoriza hierarquicamente corpos, culturas e territórios. “Ao realizar essas ações, projetam em seus participantes sentimentos de pertencimento social. Aqueles que eram excluídos passam a se sentir incluídos em algum tipo de ação de um grupo ativo.” (GOHN, 2011)

Para além das ações diretas, Carvalho (2015) expõe que estes movimentos são domínios político-culturais, pois “em alguns casos, eles podem, potencialmente, promover modernidades alternativas e, na melhor das hipóteses, modos não-eurocêntricos de conhecimento e, em geral, de vida social e ecológica”.

Visto isso, Mignolo (2003) afirma os movimentos sociais e os sujeitos emancipados como sintomas da decolonialidade em marcha, uma proposição epistemológica, mas, sobretudo, pragmática, gerada espontaneamente pela condição de subalternidade dos sujeitos colonizados, em que a imposição do sistema-mundo europeu, apesar de sua violência, nunca se totalizou frente à ancestralidade de povos orgânicos, em especial indígenas e africanos em diáspora.

A Europa emancipou sua racionalidade como única e universal e, desse modo, justificou a imposição de sua “civilidade” aos povos da América, considerada um território desprovido de conhecimento e que seria beneficiado pela cultura europeia, concepção que ficou conhecida como o mito de fundação da modernidade (DUSSEL, 2005).

As atividades coloniais intensificadas a partir do século XVI com a chegada dos europeus instauraram definitivamente a noção de raça, sendo este o critério estrutural da sociedade nas suas dimensões econômicas, políticas e culturais. Neste sentido, Portogonçalves (2017) diz que “a América é moderna há 500 anos”.

Não foi por acaso que se negou os costumes, a língua, a religião e as formas de organização própria dos habitantes autóctones. Isso revela que uma das primeiras medidas de um plano colonial é destituir os territórios de suas territorialidades, impondo novas configurações, pois “território é espaço apropriado, espaço feito coisa própria, enfim, o território é instituído por sujeitos e grupos sociais que se afirmam por meio dele” (PORTOGONÇALVES, 2017).

Neste sentido, podemos destacar os movimentos sociais como processos de territorialização e que as resistências emancipadas contra a modernidade/colonialidade sempre são acompanhadas de afirmação identitária, defendendo que as identidades vivem o território de maneira distinta e hierarquizada.

Gonçalves e Peluso (2021) afirmam que “é no processo de territorialização que as identidades se reafirmam e se fortalecem”, e “ao se ancorarem no espaço, trazem um conteúdo geográfico para sua constituição”. Nesta mesma esteira, Haesbaert (2020) afirma que uma das principais contribuições da leitura geográfica decolonial é trazer a dimensão do corpo enquanto “primeiro território de luta”, pois nota-se uma

longa negligência e/ou o menosprezo em relação à multiplicidade inerente ao próprio corpo, ou seja, suas manifestações em termos de classe, gênero, raça, identidade nacional/regional, capacitação física e idade ou faixa geracional. (HAESBAERT, 2020).

Percebe-se que muitos grupos sociais marginalizados se reconhecem e se mobilizam a partir do corpo, paradigma de constituição das identidades. Essa auto-identificação

emancipa as resistências pelas mais diversas pautas, inserindo os sujeitos no jogo de poder que coloca seus corpos sob barganha no território, pois ele é o principal alvo das opressões.

Na exploração, é o “corpo” que é usado e consumido no trabalho e, na maior parte do mundo, na pobreza, na fome, na má nutrição, na doença. É o “corpo” o implicado no castigo, na repressão, nas torturas e nos massacres durante as lutas contra os exploradores. [...] Nas relações de gênero, trata-se do “corpo”. Na “raça”, a referência é ao “corpo”, a “cor” presume o “corpo”. (QUIJANO, 2010:126 apud HAESBAERT, 2020).

O giro epistemológico pretendido envolve considerar o olhar colonizador da geografia quando dissolve qualquer resistência possível pela negação do sentido corpóreo de seus fundamentos e, conseqüentemente, do espectro de interpretações possíveis da realidade. Mesmo não sendo explícito, Silveira (2019) reforça que a geografia acadêmica e escolar estão “assentadas sobre uma epistemologia branca, masculina e heterossexual”, o que muitas vezes passa despercebido em decorrência da falsa neutralidade/universalidade destes conhecimentos.

A indissociabilidade entre corpo-território-conhecimento constitui um paradigma fundamental para essas novas perspectivas. Não é à toa que as mulheres protagonizam discursos de resistência a partir de seus corpos, com frequência invadidos graças à cultura patriarcal, colocando-as em situação de risco na sociedade. Para exemplificar, na 1ª Marcha das Mulheres Indígenas, realizada em agosto de 2019 em Brasília, o relatório final do evento proferiu a seguinte declaração:

(...) queremos dizer ao mundo que estamos em permanente processo de luta em defesa do “Território: nosso corpo, nosso espírito”. (...) Enquanto mulheres, lideranças e guerreiras, geradoras e protetoras da vida, iremos nos posicionar e lutar contra as questões e as violações que afrontam nossos corpos, nossos espíritos, nossos territórios. (CIMI, 2019, Online).

Neste sentido, o movimento contrário à colonialidade constitui-se em evidenciar o território e o corpo que emana determinado saber, pois estes formam um todo orgânico. Não se pretende a formulação de verdades universais, mas sim construir um intercâmbio dialético e dialógico entre diversos saberes, tarefa mais simples do que a anteriormente pretendida, em que a diferença se transformara em hierarquia.

É mais singelo e compartilhado do que ousado e imperial. Trata-se mais de escuta do que de fala. Trata-se mais de voltar-se para as múltiplas experiências, e suas aberturas, do que promover a multiplicação de uma solução eficiente. É mais um envolver-se e misturar-se do que um iluminar claramente. (MARANDOLA JR., 2018).

Segundo Carvalho (2015), em concordância com Escobar (2010), “possivelmente, o principal aporte decolonial para olhar movimentos sociais e grupos de

resistência/subalternos seja a atenção ao fato de que são produtores de conhecimento”, pois tradicionalmente as universidades em suas bases eurocêntricas só consideram conhecimento válido aqueles produzidos sob suas próprias metodologias.

Entender movimentos como produtores de conhecimento nos coloca, aos pesquisadores, o desafio de trazer para as análises não apenas as teorias que se construíram sobre eles, mas as explicações que eles mesmos constroem sobre suas experiências e as referências teóricas que adotam, pois elas orientam suas práticas, incidem sobre as decisões. (CARVALHO, 2015).

Aqui se evidencia a oportunidade deste trabalho em aproximar o ensino de geografia dos movimentos sociais a partir das virtualidades dessa nova era da comunicação, pois a partir das páginas de instagram abordadas em sala de aula será possível permitir que os próprios protagonistas dessas lutas falem por si mesmos, suas convicções e práticas através de conteúdos digitais em diversos formatos, podendo haver até transmissões em tempo real escancarando as violências que lhes acometem e suas estratégias de resistência. Até mesmo porque, estes grupos estão explorando bem as oportunidades das redes sociais

Na atualidade, os principais movimentos sociais atuam por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais ou transnacionais, e utilizam-se muito dos novos meios de comunicação e informação, como a internet. Por isso, exercitam o que Habermas denominou de o agir comunicativo. A criação e o desenvolvimento de novos saberes, na atualidade, são também produtos dessa comunicabilidade. (GOHN, 2011).

Neste cenário, os diferentes conciliáveis se unem contra o diferente antagônico (FREIRE, 2013), corroborando umas das principais concepções do pensamento e educação decolonial: a interculturalidade crítica, “um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade” (WALSH, 2001 apud OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Também, estar nessas redes de comunicação é muito importante para os movimentos sociais pois são dependentes da opinião pública. É preciso que a sociedade conheça, dialogue e debata o que está em pauta para que as reivindicações venham a ganhar legitimidade social.

Com a Web 2.0 há uma relativa democratização midiática gerada pela grande facilidade de circulação de conteúdos digitais pelo fato desta “requerer um baixíssimo investimento do internauta, com intervenções normalmente de baixo custo” (ZANETTI, 2011). Ainda segundo Zanetti, “a Web 2.0 traz uma nova arquitetura que possibilita aos usuários não apenas terem acesso a músicas, filmes, vídeos, imagens e textos, mas essencialmente produzi-los, redistribuí-los, avaliá-los, categorizá-los, de modo mais rápido e fácil”. Cada novo site ou página acessada pode redirecionar a outros canais de diferentes

formatos, possibilitando uma navegação personalizada, o que vem a contribuir bastante no desenvolvimento dos alunos.

Neste sentido, o presente trabalho também se insere no conjunto de pesquisas que visam desenvolver o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC's) na educação, enquanto processo de renovação das metodologias de ensino possibilitadas pelos avanços tecnológicos advindos da terceira revolução industrial, os quais estão sendo cristalizados nos modos de vida social, entre eles o computador, a internet, os smartphones, câmeras digitais, datashow, equipamentos de som, etc.

O uso das TIC 's na educação se torna uma necessidade de atualização para os professores porque a técnica adentra a sociedade de forma imperativa.

A escola mudou, não se concebe mais aquele ensino metódico e puramente mensurável, onde o professor detinha todo o conhecimento. A sociedade, seus padrões e ritmos mudaram, vive-se no século XXI, na Pós-Modernidade, onde as máquinas são responsáveis por grande parte do desenvolvimento mundial. Necessita-se, então, que os educadores analisem como as NTICs podem ajudar a favorecer a aprendizagem das crianças. (COSTA, 2014, p.40 apud ALMEIDA, 2016).

Dada sua relevância, o uso das TICs está presente nos principais documentos normativos do Brasil. As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica prescreve que,

A utilização qualificada das tecnologias e conteúdos das mídias como recurso aliado ao desenvolvimento do currículo contribui para o importante papel que tem a escola como ambiente de inclusão digital e de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação. (DCN, 2013, p. 136).

E a BNCC estipula como competência geral da educação,

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2017).

Nota-se que o uso crítico dessas tecnologias perpassa as preocupações de todo o debate a respeito e, portanto, cabe aos professores de geografia favorecer a criticidade a partir de conteúdos e movimentos que resistem à colonialidade/modernidade e constroem novas formas de vida em harmonia.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dito isso, segue abaixo a análise de duas páginas de movimentos sociais que possuem vieses contra hegemônicos na rede Instagram, resistindo de alguma forma à modernidade-colonialidade. A escolha das páginas precisou ser uma seleção muito restrita para evitar

alongamentos neste trabalho. Porém, foram suficientes para demonstrar caminhos possíveis de educação geográfica embebidos de crítica e criatividade.

Para tanto, é importante que seja feita uma análise que englobe dois elementos fundamentais, o primeiro é a imagem das postagens e os elementos contidos nela, questão que remete a importância de se atentar à estética das fotografias e vídeos, que estão relacionados ao tema abordado. O segundo elemento importante em uma postagem é o texto que trabalha um tema e/ou uma imagem, que geralmente se complementam, sendo necessário interpretá-los em conjunto.

Além disso, dar-se-á evidência aos possíveis redirecionamentos para outros sites, páginas ou materiais on-line, visto que esse tipo de navegação possibilita múltiplos aprendizados. As temáticas/pautas a serem observadas fazem parte do atual contexto sócio-político-econômico brasileiro, sobretudo temas que superam a visão eurocêntrica redutora, que inferioriza e (des)classifica o sentir, o saber e o viver do Outro.

MLB - MOVIMENTO DE LUTA NOS BAIRROS, VILAS E FAVELAS

Será abordada a página @movimento_de_luta_nos_bairros para falar sobre. Uma conta que possui 19,5 mil seguidores e 2.296 publicações. O movimento se descreve da seguinte maneira: “O Movimento de Luta nos Bairros, Vilas e Favelas é um movimento nacional que luta pela reforma urbana e pelo direito humano de morar dignamente” (figura 1), uma das grandes áreas de disputa dos movimentos sociais, em todo o globo, na contemporaneidade (GOHN, 2011).

Figura 1: Página inicial do MLB



Fonte: dados da pesquisa (2022)

Trata-se de um dos principais movimentos sociais que luta no Brasil pela efetivação do direito à moradia previsto na constituição federal de 1988.

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: IX - promover programas de construção de moradias e a melhoria das condições habitacionais e de saneamento básico. (BRASIL, 1988).

Contraditoriamente,

A população em situação de rua cresceu 140% a partir de 2012, chegando a quase 222 mil brasileiros em março deste ano, e tende a aumentar com a crise econômica acentuada pela pandemia da Covid-19. Entre as pessoas sem moradia estão desempregados e trabalhadores informais, como guardadores de carros e vendedores ambulantes (IPEA, 2020, online).

Note que pessoas inseridas no mercado de trabalho também estão entre os sem teto, em sua maioria trabalhadores informais, sujeitos a problemáticas que devem ser debatidas no ensino de geografia, abordando a precarização dos empregos a partir das políticas neoliberais, a luta de classes no espaço urbano, entre outras questões.

Acessando o link disponibilizado na descrição da página (figura 1), pode-se ter acesso ao site do MLB, ao jornal A Verdade, à um curso intitulado “Cidades em disputa” (presente no Youtube), à mostra LONA de audiovisual, entre outros recursos. Além do acesso à cartilha de organização do movimento, que explica seus princípios e estratégias e que, pelo grau de assertividade das suas proposições, corrobora muito com o que foi discutido anteriormente sobre a abrangência epistemológica dos movimentos quando “ativistas inclusive fazem pesquisas e produzem informações como parte de suas lutas” (CARVALHO, 2015).

Nosso local de atuação preferencial são os bairros pobres, comunidades e favelas localizadas nos centros urbanos. São nesses lugares que as pessoas passam uma grande parte do seu tempo e onde se estabelecem laços muito profundos entre seus moradores, laços que são reforçados não apenas pela sua posição comum de explorados e pelos problemas vividos pelas comunidades, mas principalmente pelas lutas em defesa de seus interesses. (MLB, 2019, Online).

O MLB promove ocupações de prédios abandonados em centros urbanos para que centenas de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica consigam ter alguma moradia. Este é considerado um ato “radical” e polêmico, bastante atacado pela mídia e pelas instituições judiciárias e militares, mesmo sendo prédios que estavam abandonados há décadas, poluindo espaços centrais das cidades. Os proprietários desses prédios envolvem pessoas de alto poder aquisitivo ou entes da federação, que possuem outras atividades a se preocupar, a ponto de deixá-los inutilizados por longa data, ao mesmo tempo em que milhões de famílias dormem nas calçadas desses imóveis.

O povo brasileiro não poderá escapar da miséria enquanto a grande maioria das terras, das fábricas, das lojas e edifícios está nas mãos de uma minoria de proprietários e de grandes empresas nacionais e estrangeiras. (MLB, 2019, Online).

A repressão às ocupações feitas nestes espaços revela que na impossibilidade de cumprir dois princípios constitucionais ao mesmo tempo, o Estado sempre irá optar por priorizar a propriedade privada em detrimento dos direitos humanos. Portanto, é preciso reconhecer que as pessoas engajadas nesses movimentos encontram suas próprias formas de sobreviver, e que essas formas possuem legitimidade.

Entre as ações, o MLB organizou durante a pandemia de Covid-19 mutirões para coleta e doações de alimentos. Também houve vários protestos ocupando redes de supermercados em denúncia da fome e das políticas genocidas e tudo isso foi articulado nas redes sociais e está registrado na página do movimento, alguns sendo transmitidos ao vivo, o que impacta consideravelmente o envolvimento dos seus seguidores e possibilita aos alunos perceberem melhor as conexões com os conteúdos geográficos trabalhados em sala.

Dentre as publicações da página encontra-se a que está representada na figura 2 e trata-se de um momento de tensão quando a GCM (guarda civil municipal) invade a ocupação Antônio Conselheiro em Mauá - SP sem autorização judicial. Isso ocorre frequentemente com as pessoas pobres, que não usufruem da lei quando para a sua proteção, ficando desamparadas de diversas formas, o que lhes exige maior perseverança nas lutas. No vídeo, o texto em destaque “URGENTE: GCM INVADE OCUPAÇÃO ANTÔNIO CONSELHEIRO EM MAUÁ”, é uma forma de sinalizar possíveis violências a serem cometidas em breve, deixando todos em alerta para o pior. Desta forma, o movimento tanto inibe a GCM quanto convoca ajuda por parte de outros integrantes e da sociedade civil.

Figura 2: Publicação do @movimento_de_luta_nos_bairros



Fonte: dados da pesquisa (2022).

A seguir, a transcrição do vídeo com as palavras de Selma, uma liderança que representa bem o nível de emancipação que identificamos nas lutas populares no Brasil.

(...) se diz fiscalizador do meio ambiente e também com GCM, que mais uma vez entrou no nosso terreno sem autorização judicial. Todo mundo sabe que esse terreno pertence à prefeitura, porém nós estamos ocupando. Não existe nenhum processo de reintegração até o momento, nenhum processo de remoção administrativa, porque a justiça encerrou o processo, nos dando a garantia de estarmos aqui e fazermos aquilo que nós quisermos. [...] entraram sem autorização para verificar se a gente está desmatando com motosserra. Nós não somos as pessoas que desmatam. Quem desmata, corta árvores, destrói o meio ambiente, são os burgueses, são as construtoras que querem pegar esse terreno e construir para vender a preço de ouro. Quem precisa de moradia não precisa cortar árvores. Então eu vou acompanhar eles lá para eles constatarem que não existe nada aqui, eu estou deixando isso registrado porque isso vai para as redes sociais, e vai inclusive entrar num processo que nós temos contra a GCM, para que nunca mais eles façam isso de entrar sem a autorização do movimento. Eu sou Selma, sou coordenadora estadual do movimento MLB, aqui em Mauá, das duas ocupações: Antônio Conselheiro e Manuel Aleixo; e estou aqui para fazer essa denúncia. Obrigada.

Fazer uma análise de situações e discursos como estes para entendê-los de dentro representa um vasto horizonte para professores e alunos em sala de aula, cabendo lembrar que ambos têm a aprender com tais intercâmbios. O MLB é um dos maiores e históricos movimentos pelo direito à moradia no Brasil e toda sociedade e núcleos acadêmicos precisam ser embebidos de seus saberes e práxis, vindo a colaborar grandemente com o ensino de geografia.

Para além da discriminação e da violência, as páginas desses movimentos compartilham esperanças, pois são feitos de famílias que sonham, que amam, que sentem saudade, solidariedade; de pessoas que são, antes de mais nada, humanas. Para esse feito, veja a seguir a figura 3, divulgada no dia das crianças do MLB, quando ocorreram algumas atividades recreativas.

Apesar das dificuldades, a infância é agora e não espera. Agora é o tempo de brincar, de sorrir, de aprender coisas novas. Esse tipo de conteúdo é importante para que a cada novo despejo, a sociedade enxergue tamanha injustiça contra famílias de bem: crianças, adultos e idosos, que dormirão na rua na noite seguinte. Convencimento é mais do que argumentos, é proximidade, é conexão. Só assim atingiremos a legitimidade social que precisamos.

Figura 3: Dia das crianças do MLB



Fonte: dados da pesquisa (2022)

MMTR-NE MOVIMENTO DA MULHER TRABALHADORA RURAL DO NORDESTE

Será abordada a página @mov.mulhertrabalhadorarural para falar sobre. Uma conta que possui 1.122 seguidores e 118 publicações. O movimento criado em meados de 1980 se descreve da seguinte maneira: “O Movimento da Trabalhadora Rural do Nordeste luta pela garantia dos direitos das trabalhadoras rurais” (figura 3), uma articulação interseccional centrado na defesa das mulheres e no direito de acesso à terra – negado desde o início da colonização com as capitâneas hereditárias e, posteriormente, com a Lei de Terras de 1850, que consolidou a propriedade privada da terra aos antigos latifundiários privilegiados pela coroa Portuguesa e negou a aquisição por usucapião de novas terras ocupadas por pequenos agricultores.

Figura 4: Página inicial do MMTR-NE



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Acessando o link que se encontra na sua página inicial, o internauta é redirecionado à uma matéria intitulada “Feministas rurais criam podcast para driblar distância na pandemia”, em que se expõem os usos e dificuldades da comunicação via internet para realizar a articulação entre as camponesas e, em especial, a continuidade online dos encontros da escola feminista rural, um projeto reconhecido internacionalmente.

A partir de uma diversidade de saberes e de identidades – com o protagonismo de agricultoras, assentadas, quilombolas, indígenas, pescadoras, quebradeiras de coco e artesãs – as atividades de formação políticas das feministas rurais, planejadas e desenvolvidas por elas mesmas, têm criado um ambiente seguro, onde é possível refletir sobre as dificuldades e opressões que as mulheres enfrentam no seu cotidiano. (SANTANA; ARAÚJO, 2017).

Figura 5: Encontro regional da Escola de Educadoras Feministas realizado em 2020.



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Segundo Santana e Araújo (2017), “todas as mulheres envolvidas no processo descrevem a experiência como profundamente transformadora [...] transformando coletivamente suas vidas com práticas pedagógicas decoloniais”. A escola evidencia que uma educação emancipatória não necessita ser feita nos moldes tradicionais eurocêntricos, e é de se admirar a estrutura do curso e o quanto ele se soma ao que vem sendo debatido até o momento.

(...) coletivamente elencaram os conteúdos prioritários, passando a trabalhar a partir de cinco módulos: 1. Acolhimento e História do Brasil: Descolonizando nossas próprias histórias e a do Brasil; 2. Sociologia e Ciência Política: Sociedade de classes e Movimentos Sociais; 3. Economia Feminista e Agroecologia: Trabalho doméstico e de cuidado, corpo e território; 4. Enfrentamento às várias formas de violência contra as mulheres; 5. Auto-organização e Feminismo rural. (SANTANA; ARAÚJO, 2017).

Dentre as suas postagens, está uma homenagem à Margarida Maria Alves, “mulher negra, rural, paraibana e líder sindical, foi brutalmente assassinada em Alagoa Grande - PB

pelo latifúndio por defender os direitos humanos das trabalhadoras e trabalhadores rurais”, (figura 5). Margarida é uma das maiores referências da luta camponesa no Brasil e por isso é imprescindível que sua história seja repassada às novas gerações, para que não se perca de vista a historicidade dos atuais conflitos no campo.

Figura 6: Postagem do @mov.mulhertrabalhadorarural



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Dada sua relevância, deu nome a maior mobilização de mulheres do Brasil: a Marcha das Margaridas.

A primeira edição da Marcha aconteceu no ano 2000, com o lema “2000 razões para marchar contra a fome, a pobreza e a violência sexistas”, com a presença de 20 mil trabalhadoras rurais na capital do país. Desde então já foram realizadas cinco edições, a última em 2015, com cerca de 100 mil mulheres. [...] A Marcha das Margaridas acontece sempre no dia 17 de agosto, mesmo dia em que Margarida Alves foi morta em frente à sua casa. Hoje Margarida é um símbolo da luta das mulheres do campo, da floresta e das águas, da participação política e organização rural e da reivindicação por direitos. (SANTANA; ARAÚJO, 2017).

Dentre outras postagens encontram-se questionamentos sobre a ausência de mulheres na política, com divulgação de lives intituladas “A mulher negra, mídias e eleições” e “Mulheres negras e democracias no nordeste”, posicionamentos acerca do respeito às pessoas LGBTQIA+, contra políticas genocidas, dicas de cultivo orgânico, etc. Enfim, um universo Outro de formas de vida que exemplificam bem as modernidades alternativas referidas por Carvalho (2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O viés exploratório desta pesquisa conseguiu demonstrar que as redes sociais possuem um grande potencial revolucionário se utilizadas adequadamente. Para além do que pôde ser mostrado aqui, surpreendeu a quantidade de páginas que podem ser abordadas, com as mais diversas pautas, com os mais diversos protagonistas, constituindo um amplo horizonte de possibilidades e de amadurecimento coletivo.

A colonialidade nos coloca em um desafio muito grande, sem soluções absolutas porque este fenômeno não é completamente compreendido – provavelmente nunca será – mesmo por aqueles que o experienciam da pior maneira. Por isso mesmo se abandonou a utopia de uma verdade universal pretendida pelo sujeito iluminista, adotando-se a estratégia do intercâmbio entre diferentes matrizes de racionalidade, privilegiando as tensões que emergem deste contato enquanto paradigma para o conhecimento.

A partir da revisão bibliográfica percebe-se que a perspectiva decolonial é um paradigma cada vez mais ascendente, comprovando a consistência de seus postulados. Pode-se considerar que na geografia pensada a partir de América Latina este é um caminho sem volta, e que o termo “decolonial” designa apenas uma geografia verdadeiramente compromissada com seu objeto de estudo, o espaço geográfico.

E do ponto de vista da sociedade, a decolonialidade antes de ser uma proposta, é um sintoma, inevitavelmente desencadeado pela condição de subalternidade, que não encontra outra saída para o bem viver. Espera-se que a presente pesquisa tenha contribuído para ajudar a despertar a sensibilidade necessária para o ensino de geografia nas colônias, em especial o Brasil, promovendo a leitura do espaço a partir de uma geografia encarnada, que não perde de vista a indissociabilidade entre corpo-território-conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ítalo D’artagnan. **Novas tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de geografia: um olhar sobre o ensino público do Recife**. 2016. 167p. Dissertação (mestrado em geografia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: . Acesso em: 12/01/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. **Versão final**. Brasília, DF, 2017.

CARVALHO, Priscila D. de. Há lugar para movimentos sociais na teoria decolonial? **VIII Congresso Latinoamericano de Ciencia Política**. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, 22 al 24 de julio de 2015.

CIMI. **Marcha das Mulheres Indígenas divulga documento final: “lutar pelos nossos territórios é lutar pelo nosso direito à vida”**. Conselho Indigenista Missionário. 2019. Disponível em: Acesso em: 27/01/2022.

CRUZ, Valter C. Geografia e pensamento descolonial: notas sobre um diálogo necessário para a renovação do pensamento crítico. In: CRUZ, Valter C.; OLIVEIRA, Denilson A. (Org.) **Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017. p. 15-36.

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo**. In: LANDER, Edgardo. (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 55-70.

ESCOBAR, Arturo. **Territorios de diferencia: Lugares, movimientos, vida, redes**. Bogotá: Enviñon Editores, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. Organização, apresentação e notas Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOHN, Maria da G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

GONÇALVES, J. R; PELUSO, M. L. Identidade, identidades: uma perspectiva geográfica. **Revista Tocantinense de Geografia**. Araguaína, v. 10, n. 22 set-dez/2021.

HAESBAERT, R. (2020). DO CORPO-TERRITÓRIO AO TERRITÓRIO-CORPO (DA TERRA): CONTRIBUIÇÕES DECOLONIAIS. **GEOgraphia**, 22(48).

IPEA. **População em situação de rua cresce e fica mais exposta à Covid-19**. Ipea. 2020. Disponível em: acesso em: 12/01/2022.

MARANDOLA JR., E. Olhar encarnado, geografias em formas-de-vida. **Geotextos**, vol. 14, n. 2, dezembro de 2018.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais Projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MLB. **Princípios de organização do Movimento de Luta nos Bairros, Vilas e Favelas**. [S. l.]. 2019. Disponível em: . Acesso em: 13/01/2022.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial. Google Acadêmico, 2016.

OLIVEIRA, L. F; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

PORTO-GONÇALVES, C. W. De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana. In: CRUZ, Valter C.; OLIVEIRA, Denilson A. (Org.) **Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017. p. 15-36.

SANTANA, M. V.; ARAÚJO, G. M. A escola feminista: uma experiência de pedagogia feminista rural no nordeste do Brasil. V **Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades**. Salvador, 2017.

SILVEIRA, Manuela M. M. Do corpo-território ao mapeamento dos feminicídios: o que nos ensina as mapeadoras feministas da América Latina. **XIII ENANPEGE**, GT 23. 2019.

SUESS, R.; SILVA, A. A Perspectiva decolonial e a (re)leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 23, e7, 2019.

ZANETTI, Daniela. A cultura do compartilhamento e a reprodutibilidade dos conteúdos. **Ciberlegenda**. 2011.

Marcus Vinícius dos Santos Silva

Graduado em Licenciatura em Geografia, UPE, Campus Mata Norte

Mestrando em Educação, PPGEduc, UFPE

marcus.santossilva@upe.br

orcid.org/0000-0003-3605-5188

Paulo Roberto Florêncio de Abreu e Silva

Prof. Adjunto no Depto de Geografia da Universidade de Pernambuco (Mata Norte)

paulodeabreu2013@hotmail.com

orcid.org/0000-0003-1597-1750

INTRODUÇÃO

Muito se debateu a respeito do como o processo de ensino-aprendizagem poderia ter sido mantido diante da Pandemia da Covid-19. Com o distanciamento presencial corporal muitas atividades foram readaptadas para manter prestando seus serviços em outros ambientes e em outras conjunturas. Estratégias que não afastassem alunos dos professores tiveram que ser emergencialmente colocados em prática sem uma ampla formação dos profissionais tanto no que cerne ao manusear os novos aparatos de trabalho quanto às possibilidades educativas em um subespaço estranho e desconhecido por grande parte dos docentes (SILVA, 2021).

Especificamente no cenário educacional, os órgãos competentes logo se mobilizaram para que os prejuízos na oferta e na qualidade do ensino não se tornassem gigantescos. Um dos produtos dessa mobilização foi a criação pelo Ministério da Educação (MEC) da portaria nº 343 em 17 de março de 2020 que indicava a necessidade da implementação de aulas remotas tendo como base a rotina das aulas presenciais no período de 30 dias. A partir daí foram verificadas outras portarias que prorrogavam no mesmo espaço de tempo a necessidade das aulas remotas a nível nacional, a saber a portaria nº 345, de 19 de março de 2020, e a nº 473, de 12 de maio de 2020. Por fim, a portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, indicava o ensino remoto até o final de 2020.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) criou o parecer nº 5/2020 que passou a defender a necessidade da realização das atividades pedagógicas não presenciais para que o vínculo dos discentes com as instituições de ensino superior e dos alunos com a escola não fosse totalmente perdidos, para que o abandono e a evasão escolar não fossem acentuados e se evitasse o retrocesso da aprendizagem. Mais tarde o parecer nº 19, do Conselho Nacional de Educação (CNE), estendia até o dia 31 de dezembro de 2021 a permissão para atividades remotas em todas as modalidades de ensino do país e em caso da retomada de aulas

presenciais essas deveriam voltar gradualmente respeitando os protocolos sanitários locais e as recomendações das secretarias de educação e sistemas de ensino.

No que cerne as Instituições de Ensino Superior (IES) não foi diferente, as Universidades públicas e privadas de todo território nacional, cada qual com suas especificidades, tiveram que se readaptar ao momento pandêmico e estabelecer suas próprias diretrizes para que as atividades pedagógicas fossem realizadas no modelo remoto (SANTOS *et al.*, 2020) e nesses moldes, desafios foram detectados na prática para atingir além do vínculo entre discente e universidade. Assim, a Universidade de Pernambuco, direcionou aos professores e alunos capacitações para o trabalho remoto. A plataforma utilizada foi o Google Meet com possibilidades para a gravação das aulas. Desta forma, o período é iniciado com todos os cursos da Universidade. A componente curricular Cartografia Básica, no curso de Geografia, foi trabalhada com os alunos com algumas inovações pedagógicas, como o uso da lousa digital, slides e filmes, por exemplo, o que facilitou a construção de desenhos, mapas e cálculos.

Para tanto, o objetivo deste artigo foi realizar um levantamento para verificar os impactos e desafios que os discentes do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade de Pernambuco (UPE), *Campus* Mata Norte, matriculados no componente de Cartografia Básica enfrentaram durante as aulas no ensino remoto.

Os resultados com a primeira avaliação não foram tão bons, pois a maioria da turma pontuou média abaixo de 7,0. Para entendermos os porquês desta pontuação, utilizamos a pesquisa quali-quantitativa, no intuito de entendermos as causas. Esta pesquisa se justifica para o entendimento das causas que originaram o baixo rendimento dos alunos na disciplina, e a partir dos questionamentos, entendermos as razões das médias.

DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NAS IES NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial de Saúde (OMS) foi notificada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na China, o que posteriormente viria a ser descoberto que se tratava de um novo vírus que ainda não tinha sido identificado em seres humanos. No início de 2020 com a confirmação de um novo tipo de coronavírus e que ele já estaria por toda parte foi decretada uma das maiores calamidades das civilizações humanas na contemporaneidade, a pandemia da Covid-19 (OPAS, 2020).

No campo educacional as aulas presenciais foram suspensas temporariamente e em alguns quadrantes espaciais medidas para manutenção das atividades de ensino mesmo que paliativas foram criadas mais rapidamente que outras. Essa nova estratégia de ensino foi efetiva emergencialmente e sem nenhum preparo prévio dos envolvidos nas atividades

educativas. A vulnerabilidade desencadeada pela pandemia da Covid-19 se estendeu à Educação principalmente pela escassez de políticas públicas e de um Governo Federal que pouco se importou com as implicações da disseminação da Covid-19 e seus efeitos catastróficos nos diversos segmentos da sociedade e suas instituições.

Behar (2020) esclarece que o Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância não podem ser compreendidos como sinônimos. O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere ao distanciamento geográfico presencial. O ensino é considerado remoto pelo impedimento dos alunos (as) e professores (a), por decreto, de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado.

Tendo em vista as medidas que o Ministério da Educação (MEC) criou para mitigar as implicações negativas da pandemia da Covi-19 no setor educacional, a portaria nº 343, em 17 de março de 2020 entre outras posteriores e o parecer do CNE nº 5/2020, de 28 de abril de 2020, que advertia entre tantas recomendações que no Ensino Superior seria preciso:

- Adotar a substituição de disciplinas presenciais por aulas não presenciais;
- Adotar a substituição de atividades presenciais relacionadas à avaliação, processo seletivo, TCC e aulas de laboratório, por atividades não presenciais [...];
- Supervisionar estágios e práticas profissionais na exata medida das possibilidades de ferramentas disponíveis; definir a realização das avaliações de forma remota organizar;
- Processo de capacitação de docentes para o aprendizado a distância ou não presencial;
- Utilização de mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.) para estimular e orientar os estudos e projetos (BRASIL, 2020)

Todas essas recomendações foram lançadas para não tornar ainda mais abissal as desigualdades no acesso a educação em escala nacional, mesmo quando os órgãos investigativos, como o IBGE em pesquisa realizada em 2019 demonstrar que 13,5 milhões de pessoas viviam em situação de extrema pobreza e, neste sentido, desfavoráveis a possibilidade de acompanhar as aulas veiculadas pelas tecnologias de Comunicação e Informação (TICs). Por outro lado, a própria Constituição (1988) indica a educação como um direito constitucional e um dever do Estado e da família no seu art. 205 e a Lei de Diretrizes e Bases (1996) preconiza que o ensino deve ser presencial e o ensino a distância deverá ser utilizado como complementação em situações emergenciais.

Casagrande (2020) apesar de afirmar que na educação básica os efeitos negativos da pandemia da Covid-19 foram mais acentuados que na educação superior, tendo em vista que nesta última as aulas à distância e as plataformas digitais já eram evidentes antes da

pandemia, é indiscutível que independente das modalidades de ensino os impactos e os desafios do ensino não presencial foram observados. As instituições de ensino, quaisquer que sejam elas em suas modalidades, não estavam preparadas e tiveram que introduzir rapidamente as novas tecnologias de comunicação e informação (TICs) e outras estratégias de ensino-aprendizagem. Portanto, o ensino foi apenas transmissivo na maioria das vezes sendo comparado ao ensino colocado por Freire (2001) como bancário em que o aluno é apenas um depósito de informações.

Arruda (2020) pontua que no Ensino Superior as dúvidas e respostas são semelhantes à Educação Básica no que toca os desafios do setor educacional no momento da pandemia. As universidades privadas, como as do grupo Unip, Estácio, Kroton e as Pontíficas Universidades Católicas de todo o país desde o mês de março retornaram suas atividades mediadas por tecnologias. Caso contrário se observou nas instituições de ensino superior públicas onde as aulas à distância demoraram um pouco mais a serem ofertadas. Esse fato demonstra propostas difusas e a falta de liderança do Ministério da Educação (MEC) para gerir os efeitos da pandemia na educação.

Corroborando com o exposto, Castioni *et al.* (2021) pontuam que no Brasil, diferente dos países como EUA e da Europa que o mudança do ensino presencial para o ensino remoto demandou poucas semanas, a falta de formação de alunos e professores e limitações de acesso a tecnologia impediram que as aulas fossem retomadas no ensino remoto em um prazo curto. A grande maioria das universidades federais retomaram suas atividades apenas a partir de agosto do ano de 2020, algumas delas com atividades suplementares em relação ao calendário estabelecido antes da deflagração da pandemia. Especificamente na Universidade de Pernambuco (UPE), as aulas retomaram apenas no início de setembro, com a oferta de poucas disciplinas e com os dias para conclusão do período reduzidos.

Nesse sentido, muitas Instituições de Ensino Superior (IES) criaram políticas assistenciais para diminuir as assimetrias já conhecidas no Brasil e para disponibilizar condições de acompanhamento às aulas remotas (SANTOS *et al.*, 2020). A Universidade de Pernambuco (UPE), por exemplo, lançou edital para concessão de auxílio para compra de aparelhos tecnológicos e chips com acesso à rede móvel por tempo determinado.

O último levantamento realizado pela Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD) no território brasileiro, no ano de 2018 (último levantamento antes do momento que eclodiu a pandemia) revelou que 155 mil estudantes de graduação (aproximadamente 95 mil em IES privadas e 60 mil em IES públicas) não tinha acesso à internet por rede móvel ou por banda larga (2% do total de estudantes da modalidade de ensino superior). No entanto, esses dados não devem ser interpretados como se o problema de acesso à internet

fosse inexistente, sobretudo, quando se considera que o momento de pandemia esses dados devem ter se tornado maiores e os discentes que fixavam moradia no entorno das universidades tiveram que retornar às suas casas, em outros municípios e contextos.

Segundo uma nota técnica do movimento Todos pela Educação (2020) 76% dos docentes buscaram aprimorar seus conhecimentos sobre o uso das novas tecnologias nas atividades de ensino, contudo apenas 42% desses docentes afirmam ter realizado estudos na graduação sobre o uso de tecnologias e 22% afirmam ter participado de cursos de formação continuada sobre o uso de tecnologias voltadas ao ensino. Consequentemente, 67% dos docentes afirmam sentirem a necessidade de aperfeiçoar seus estudos sobre as novas tecnologias voltadas para o uso pedagógico.

Castioni *et al.* (2021) elencam outras questões que dificultam a qualidade no ensino remoto emergencial e no ensino híbrido em comparação ao ensino presencial (mistura de atividades escolares e familiares, espaço inadequado para os estudos e entre outros). Especificamente em relação às universidades os autores também pontuam que:

O letramento digital de discentes, docentes e técnicos administrativos e as questões didático-metodológicas envolvidas nas transformações impostas pela pandemia da Covid-19 colocam-se também como fator a condicionar as respostas das universidades a esses novos e inesperados desafios institucionais. Com efeito, este é um debate complexo e multifacetário, pois, para além das soluções tecnológicas disponíveis, envolve letramento digital, formação continuada e diversas adaptações pedagógicas e gerenciais nada triviais – além das restrições econômicas, sociais e culturais a que possam estar submetidas parcelas da população estudantil afetada e do próprio corpo docente e técnico-administrativo envolvido no processo de ensino-aprendizado (CASTIONI *et.al.*, 2021, p. 21).

Nesse quadro manchado por tintas fortes em virtude das restrições planetárias da Covid-19 e seus efeitos adversos no âmbito da Educação, os desafios que contornam a manutenção do processo de ensino-aprendizagem são muitos e extrapola o acesso à internet banda larga ou partir de redes móveis. Houve dificuldades para administrar o tempo dentro de casa, somando-se a isso o contexto de estresse devido o confinamento obrigatório, longe de amigos e outros familiares durante o surto de saúde internacional a partir de 2020 (SANTOS, 2021).

A manutenção do vínculo entre discente e universidade é complexa e envolve diversos elementos e restrições, não apenas os alunos sendo desafiados a lidar e se adequar às situações impostas pela pandemia. Alves (2020) corrobora com o exposto quando entende que os docentes pelo exíguo nível de letramento digital e outras limitações de acesso a essas tecnologias não se sentiram preparados para realizar as atividades escolares através de um ensino que demandou o uso de plataformas digitais.

Santos (2021) que os maiores desafios do (ERE) recaiu sobre os docentes, tendo em vista que foi preciso adaptar as formas de avaliação, de aulas, e os conteúdos programáticos ao novo contexto e criar uma nova dinâmica didática para que não prejudicasse a grosso modo o processo de ensino-aprendizagem e o interesse dos alunos, esses elementos se tornando ainda mais complexos para áreas que pouco ou nada tinham haver com as tecnologias. Os docentes não estavam preparados, no máximo algumas IES ofereceram cursos e oficinas pontuais para enriquecer as aulas presenciais, apesar dos docentes serem resistentes a tais novidades.

Nesse terreno pantanoso e repleto de incertezas se observou também que os discentes apresentavam dificuldades para realização das atividades síncronas e assíncronas, pois exigiam do aluno uma maior autonomia e capacidade para realizar seus estudos de forma mais independente (BARBOSA; PAULA; SANTOS, 2022). Esse fato sendo ainda mais potencializado em virtude do distanciamento físico presencial com colegas, professores e a comunidade escolar e/ou acadêmica.

A singularidade da pandemia e das medidas tomadas para que a educação não fosse perdida, ao menos em um determinado espaço de tempo, propiciou a oferta do ensino remoto emergencial em todos os níveis de ensino no Brasil, cada qual com suas especificidades em seus distintos contextos. A dificuldade em manter os alunos concentrados nas aulas, de manter propostas de ensino-aprendizagem dinâmicas e interativas e de formar com qualidade sujeitos para o mercado de trabalho e o exercício da cidadania também foram refletidas e vividas por grande parte dos docentes.

Considerando esse contexto e as particularidades da Universidade de Pernambuco (UPE), *Campus* Mata Norte, a partir do curso de licenciatura em Geografia esta pesquisa buscou realizar um levantamento mais abrangente das experiências e dificuldades dos discentes, a partir da constatação de que grande parte dos graduandos obtiveram nota inferior a 7,0 (sete) na disciplina de Cartografia Básica no período da crise de saúde mundial da Covid-19 em virtude do ensino remoto.

METODOLOGIA

A pesquisa se concretizou a partir de uma abordagem exploratória, uma vez que visou proporcionar maior familiaridade com o problema investigado (Gil, 2008) fortalecendo a importância dos elementos pesquisados. Em um primeiro momento com base em artigos e livros e dados de órgãos oficiais (IBGE), foi realizado um estudo para melhor compreensão dos desafios do ensino remoto no momento pandêmico no ensino superior. Foram consultados materiais recentes publicados em páginas e periódicos com legitimidade

científica, entre os quais podemos pontuar os escritos de: Santos (2021), Souza *et al.* (2021), Casagrande (2020), Castioni *et al.* (2021), Nota Técnica do Movimento Todos pela Educação e entre outros.

Em segundo momento realizou-se um levantamento de dados que demonstrassem quais os impactos e desafios do ensino remoto, considerando os discentes da disciplina de Cartografia Básica, do curso de Geografia da Universidade de Pernambuco (UPE), *Campus Mata Norte*, no ano de 2021. Esta investigação esteve amparada na pesquisa qualitativa, que para nós interessa a qualidade das informações proporcionadas pelos alunos a respeito do ensino remoto, bem como quantificar o número de alunos com desenvolvimento baixo através de suas atitudes pedagógicas. Desta forma, utilizamos a técnica de investigação do questionário, que para Abreu e Fernandes (2011, p. 40), “O questionário constitui-se de uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito, tendo como objetivo adquirir informações sobre o objeto em estudo”.

Assim, com a subjetividade dos alunos da componente curricular facilitou a compreensão, para dar apoio a novos direcionamentos para o Ensino Remoto nas aulas de Cartografia. A pesquisa exploratória de abordagem quali quanti, foi realizada por meio de um questionário fechado, com 08 indagações, disponibilizado aos 33 discentes da disciplina após o baixo rendimento na 1º atividade avaliativa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apesar dos inúmeros apontamentos que no ensino remoto há construção de conhecimento, por trás do aparelhamento tecnológico existem seres humanos que são partícipes no movimento ensino/aprendizagem; e esses seres humanos que são alunos, vivenciam situações sociais diferenciadas. Neste contexto, a partir da avaliação realizada dos conteúdos trabalhados remotamente, quando do retorno presencial, aplicamos um questionário para entender a lógica do baixo rendimento no componente curricular Cartografia Básica na primeira avaliação. O gráfico 1 apresenta as notas alcançadas pelos alunos da turma.

Gráfico 1: Notas dos alunos da avaliação presencial das aulas remotas.



Fonte: Autores (2021)

As notas dos alunos, refletem para a não construção do conhecimento no modo remoto, ou não? Acreditamos que sim, pois conforme o delineamento das questões investigadas, os alunos parecem não dar a devida importância às aulas, o resultado da avaliação aponta para essa afirmação, uma vez que inúmeros alunos assistem às aulas deitados, no trânsito, participam de outras atividades no horário das aulas e apresentam dificuldades em abrir as câmeras para um debate, para um questionamento solicitado pelo professor.

A primeira pergunta se refere ao aparelho que os alunos utilizaram no acompanhamento das aulas. Você acompanha as aulas remotas através de qual aparelho tecnológico? (Gráfico 2):

Gráfico 2: Acompanhamento das aulas no modo remoto



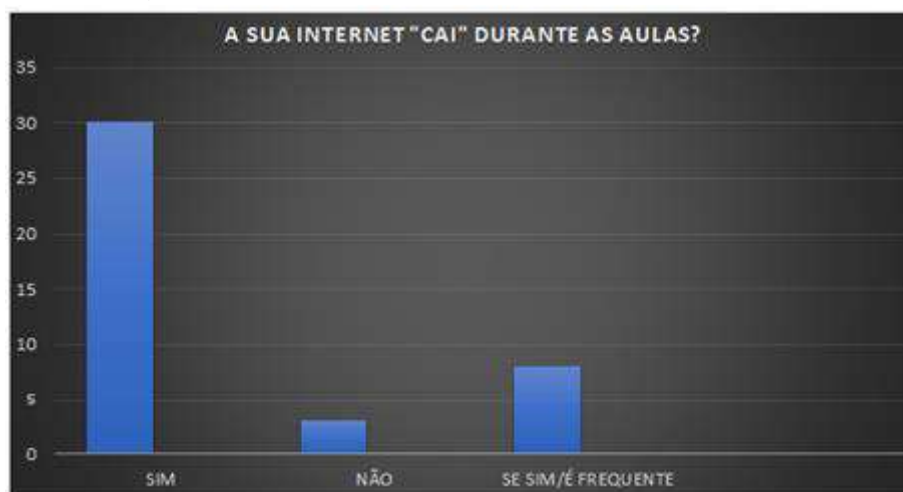
Fonte: Autores (2021)

Pensamos que as aulas de Cartografia, onde o trabalho é desenvolvido com figuras, mapas e imagens, quando acompanhadas pelos celulares parece deixar lacunas no entendimento diferente dos que acompanham por uma tela maior a partir de um computador ou notebook. Assim, mais da metade da turma acompanha as aulas pelo celular (21 alunos) e outros 12 alunos acompanham pelo computador e/ou notebook.

Contudo, nem mesmo com aparelhos tecnológicos de tela maior foi possível o aluno obter nota acima da média, pois, conforme as respostas na sequência da pesquisa apontam, o não interesse dos alunos foram ocasionados por diversos fatores. A comodidade das aulas nos lares que direcionam a prática de sono, a realização de refeições durante as aulas, o uso do WhatsApp, repouso e inconsistência na internet levou a ausência momentânea das telas (aulas) influenciando negativamente o rendimento dos discentes.

O segundo questionamento visou entender a ausência por alguns momentos dos alunos na sala de aula do Google Meet (Gráfico 3):

Gráfico 3: Instabilidade da Internet durante as aulas



Fonte: Autores (2021)

Por conta da instabilidade da internet no decorrer das aulas, inúmeros alunos se ausentam algumas vezes, ocasionando perda das informações e/ou orientações trabalhadas. Cerca de 30 alunos afirmaram que a internet “cai” e desses 30 alunos, 07 informaram que a instabilidade é frequente.

Muitos discentes, embora tentem prestar atenção às aulas, entram e saem da sala virtual com frequência e perdem parte da reflexão sobre os conteúdos, além de não conseguirem abrir suas câmeras. Neste sentido, apontamos a primeira hipótese para a deficientes notas no componente curricular por conta da instabilidade da internet os alunos

perdem o enredo da aula. A terceira questão se refere ao acompanhamento das aulas conciliando com outras atividades (Gráfico 4):

Gráfico 4: Acompanhamento das aulas remotas concomitante a outra atividade.



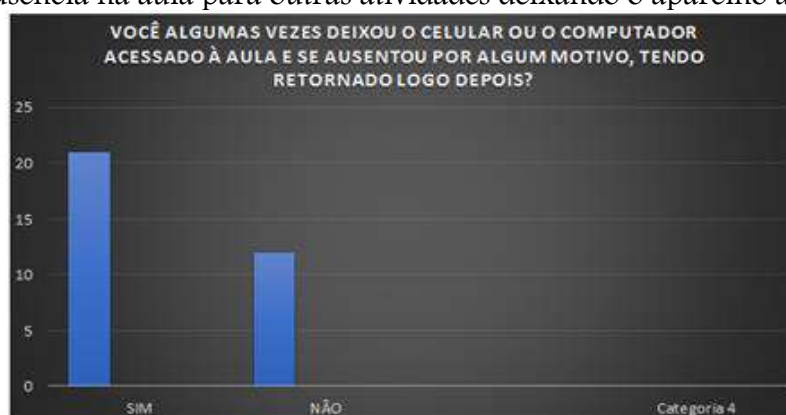
Fonte: Autores (2021)

Santos (2021) elenca que é desafiador conciliar as atividades do dia a dia com as atividades de estudos. Minayo, Silva e Alves (2022) também lembram que um dos desafios do (ERE) é a interação entre os discentes e suas intervenções, pois é inevitável que algo ou alguém não tire a atenção do estudante no seu ambiente familiar, através de ruídos, distrações e interrupções que comprometem a concentração necessária aos estudos.

15 alunos afirmaram desenvolverem outra atividade mesmo acompanhando as aulas remotas. Desta forma, questionamos: Que atenção esses alunos dão ao componente curricular Cartografia Básica? O que cada aluno constrói durante as aulas?

Neste sentido, confirmamos a segunda hipótese: Os alunos não se deram bem na avaliação por conta da ausência na aula para a feitura de outras atividades no momento da aula. Na pergunta seguinte questionamos sobre a possibilidade de ausência na aula por algum motivo e a retornada em seguida (Gráfico 5):

Gráfico 5: Ausência na aula para outras atividades deixando o aparelho acessado a aula



Fonte: Autores (2021)

Para esta informação, 21 alunos elencam terem se ausentado da sala remota para desenvolverem outras atividades, o que corresponde a mais da metade da turma. Alguns só voltam para responder a chamada. Não dá para verificar essa ausência, pois a grande maioria não abre a câmara, afirmando não estarem em condições e/ ou porque a internet é instável. Neste sentido apontamos a terceira hipótese: As notas dos alunos são reflexos da ausência momentânea das aulas remotas. No questionamento seguinte, perguntamos: Você já assistiu às aulas remotas no trânsito voltando para casa? (Gráfico 6): As respostas são desafiadoras: 05 alunos assistiram aula no ônibus e 13 alunos já assistiram aula no carro no percurso para os seus lares.

Gráfico 6: Acompanhando as aulas remotas no trânsito



Fonte: Autores (2021)

De acordo com essas respostas, questionamos: Que condições pedagógicas esses alunos possuem para o acompanhamento das aulas remotas? Esses alunos vindos do trabalho e/ou de outra atividade, acompanhando as aulas pelo celular no trânsito, que tipo de conhecimento constroem? Para essa questão, afirmamos a quarta hipótese: Os alunos por

exercerem alguma atividade de trabalho ou não, apresentam dificuldades em acompanhar as aulas remotas pelo celular no trânsito. Na 6ª questão indagamos sobre o espaço de acompanhamento das aulas (Gráfico 7):

Gráfico 7: Espaço para o acompanhamento das aulas



Fonte: Autores (2021)

A grande maioria aponta interferência ao assistir às aulas. Neste sentido, verifica-se alguma desordem na atenção, no entendimento das partes (aluno x professor). O professor no seu trabalho de planejar e trabalhar a aula, no modo remoto, com essas ações dos alunos se desarticula, por conta dessas diferenças que o ensino remoto proporciona, tanto para o professor quanto para o aluno. No último questionamento, indagamos sobre a postura no assistir as aulas remotas (Gráfico 8):

Gráfico 8: Modo de acompanhamento das aulas



Fonte: autores (2021)

Essa pergunta objetivou saber como os alunos acompanham as aulas remotas no ambiente doméstico. Para nossa surpresa, quase cinquenta por cento dos discentes têm acompanhado as aulas no modo deitado em suas camas/e ou sofás. Como esses alunos

fazem as anotações? Como esses alunos questionam, solicitam novas explicações, constroem seus apontamentos?

Portanto, esta pesquisa realizada com os alunos da disciplina, direciona a novos questionamentos sobre a deficiência construtiva do conhecimento no modo remoto. Assim, a partir destes questionamentos, bem como das respostas, apontam para o reflexo das notas dos alunos na primeira avaliação da disciplina. (Gráfico 1).

Neste sentido, o ensino remoto constrói o conhecimento nas licenciaturas, ou não? Acreditamos que não. Os discentes apresentam inúmeras dificuldade no aprender, bem como os professores no ensinar, pois nessas nuances que o ensino remoto apresenta por trás da tela, o professor desconhece as atividades desenvolvidas pelos alunos no período das aulas e na maioria das vezes o professor vê na tela apenas as fotografias dos usuários logados (alunos).

Alguns alunos apresentam interesse, dedicação, se portam como se estivessem no presencial, mas a maioria conforme a pesquisa não. O interesse é apenas assinar a presença na aula. O Feedback do conhecimento construído são as notas obtidas pelos alunos, onde a maioria tirou nota abaixo da média.

Assim, podemos afirmar que o ensino remoto não satisfaz o trabalho do professor nos cursos de graduação, pois a presença dos alunos é insubstituível em uma sala de aula, por existir trocas de conhecimentos entre o professor e os alunos. O ensino presencial envolve troca de ideias entre professor e discentes, que na plataforma online há dificuldades como apresentadas na pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cenário educacional a pandemia da Covid-19 apenas serviu como uma lupa para escancarar as desigualdades abissais que refletem no processo de ensino-aprendizagem dos alunos em todas as modalidades de ensino e entre elas o Ensino Superior. As restrições de ordem planetária, que impossibilitaram o contato físico presencial dos partícipes do processo educativo, desencadeou desafios para o acompanhamento das aulas pelos discentes e exigiu dos professores maior envolvimento na construção de suas aulas.

Os fatores que ilustram o quadro desta pesquisa, não se resumem apenas aos problemas de ordem tecnológica e de acesso à internet por parte de docentes e discentes, contudo, a indisciplina pedagógica dos alunos, parecem dificultar o planejamento, as ações construtivas do professor. A comodidade das aulas nos lares, direcionaram em muitos casos, a prática do sono, a realização de refeições durante as aulas, ao uso do WhatsApp e as outras práticas que ocasionaram a ausência momentânea das telas (aulas),

acompanhamento das aulas no trânsito, influenciaram negativamente o rendimento dos discentes.

Logo, os desafios e as novas experiências que foram colocados pela pandemia da Covid-19 aos discentes e aos docentes no cenário educacional ensinaram mais do que os próprios livros, uma vez que as incertezas do momento pandêmico e a mobilização, mesmo que rápida e de forma colaborativa fizeram reorganizar e\ou pensar em novas estratégias de ensino e aprendizagem que minimizem as diferenças abissais acentuadas pelo Ensino Remoto Emergencial.

REFERÊNCIAS

ABREU, P. R.; FERNANDES, E. P. **Caminhos do Projeto de Pesquisa ao TCC**. Sirinhaém: Ed. do autor, 2011.

ALVES, L. Educação Remota: Entre a Ilusão e a Realidade. **Interfaces Científicas- Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, junho, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 18 de jul. 2022.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 17 de jul. 2022.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. Covid-19 e Educação: Resistências, Desafios e (Im) possibilidades. **Revista Encantar**, v. 2, p. 01-11, 10 maio 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 23 de jul. 2022.

BEHAR, P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Jornal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 15 de jul. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus, covid-19. Diário Oficial da União, 18 de março de 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-legislativo-249090982>. Acesso em: 18 de jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia [...]. Brasília, DF: Gabinete do Ministro, [2020]. Disponível em: <https://www.in.gov.br>

gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872 Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Pleno. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. ASSUNTO: Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais [...] Brasília, DF: Ministério da Educação, 28 abr. 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20 & category_slud=marco-2020-pdf & Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 jul. 2022.

CASTIONI, R. *et al.* Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.111, p. 399-419, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/53yPKgh7jK4sT8FGsYGn7cg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 de jul. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra; 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa - ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais (SIS)**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em: 17 de jul. 2022.

MINAYO, M. C. de S.; SILVA, R. A. da S.; ALVES, F. F, de. A. Ensino remoto e seus desafios em decorrência da Pandemia da Covid-19: ensino e seus limites. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 12, n. 27, 2022. Disponível em: <https://periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/download/1795/1166>. Acesso em: 19 de jul. 2022.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Análise: Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da Covid-19**, São Paulo: Movimento Todos Pela Educação, 2020. Disponível em: <http://todospelaeducacao.org.br/-uploads/post/425.pdf>. Acesso em: 19 de jul. 2022.


INEP. INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística do Censo da Educação Superior**. Edição 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2AhaaIR>. Acesso em: 30 jun. 2020.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde, 2020. **Histórico da pandemia de COVID-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 11 de jul. 2022.

SILVA, M. V. dos S. Formação de Professores e Práticas Educativas Relacionando Meio Ambiente e Pandemia na Escola Márcio Xavier de Moura em João Alfredo-PE. In: VII CONEDU - Conedu em Casa - **Anais eletrônicos**.. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82456>. Acesso em: 24 de jul. 2022.



4. O CURRÍCULO E A AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL E NA PRÁTICA ESCOLAR DE GEOGRAFIA



PARÂMETROS GERAIS E DESAFIOS EXISTENTES NO ENSINO DE SOLOS NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA GEOGRÁFICA

Clara Larissa Teixeira Moura

Graduanda em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
clara.teixeira@ufpe.br
orcid.org/0000-0002-3121-8091

Marina e Silva Lima

Graduanda em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
marina.slima@ufpe.br
orcid.org/0000-0002-3303-806X

Caroline Souto Arandas

Graduanda em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
caroline.arandas@ufpe.br

Josias Ivanildo Flores de Carvalho

Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
orcid.org/0000-0001-6920-0797

Francisco Kennedy Silva dos Santos

Professor e Pesquisador do Programa de Pós-graduação em Geografia da UFPE
Bolsista de Produtividade do CNPQ
orcid.org/0000-0002-4431-563

INTRODUÇÃO

Entender os elementos que envolvem as práticas pedagógicas do professor não é um processo simples, especialmente quando se trata dos conteúdos que emergem da Geografia Escolar. A forma de transmitir determinado conteúdo através do processo de ensino de transposição didática por muitas vezes não conseguem reproduzir o determinado conteúdo de forma dialógica com o espaço vivido dos alunos, tal como aborda Gauthier (2006).

Em uma perspectiva atual, mais especificamente quando se trata do ensino de solos, elemento vital para o planeta, observa-se que, apesar de tantos avanços nas formas de pensar o processo ensino-aprendizagem, raízes de um tradicionalismo pedagógico pautado em transferências de saberes por meio de teorias e poucas vivências práticas ainda existem. Entretanto, o currículo (BRASIL, 2013) apresenta-se como um elemento que fornece subsídios amplificados para diminuir o distanciamento que existe entre aulas teóricas aliadas a atividades práticas e que possibilitem uma aprendizagem colaborativa.

Feito isto, é nesta perspectiva que desponta a importância do reconhecimento do ensino de solos na disciplina de Geografia escolar, como meio de pensar como se configura

o ensino dessa temática nas normativas educacionais. Nesse sentido, este artigo propõe-se analisar quais são os parâmetros gerais que norteiam esse tema nos documentos que regem a educação brasileira. Almeja-se também, entender quais são os principais desafios que envolvem a temática no que tange às práticas do professor de Geografia na Educação Básica.

A abordagem metodológica escolhida para elaboração da pesquisa será baseada em uma tipologia de natureza qualitativa. Segundo Minayo (2010, p.57) o método qualitativo “[...] se aplica aos estudos da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões [...]”. Nesse viés, o trabalho também se constituirá de uma revisão da literatura, cujo objetivo é construir uma base de conhecimento acerca do tema trabalhado, na iniciativa de gerar um quadro de análise referente aos parâmetros que abarcam o ensino de solos no país através de um olhar geográfico pautado em uma perspectiva crítica, além de destacar os desafios existentes no ensino de solos na Educação Básica, especificamente nas escolas públicas.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento desse trabalho se constitui na ideia de apresentar os parâmetros gerais e principais desafios existentes no ensino de solos nas práticas pedagógicas do professor de Geografia na Educação Básica. De uma forma crítica e reflexiva, o subtópico a seguir visa destacar o ensino de solos e seus desafios à luz de uma perspectiva geográfica.

PARÂMETROS GERAIS E DESAFIOS EXISTENTES NO ENSINO DE SOLOS NO BRASIL

Os componentes curriculares trabalhados no espaço escolar definem as bases e os objetos de cada um deles. Cavalcanti (2012) destaca que cabe à Geografia apresentar aspectos naturais e sociais (...) “de diferentes, ‘agrupados’ de diferentes formas, por regiões, por continentes, para que sejam aprendidos pelos alunos” (CAVALCANTI, 2012, P.134).

A tarefa da disciplina de Geografia é trazer o espaço geográfico de forma ampla, social e crítica, entrelaçando-o com o cotidiano do aluno visando a construção do conhecimento em relação à complexidade da sociedade (BOTELHO e SANTOS, 2017). Consequentemente, as questões ambientais devem ser trazidas para a sala de aula, com o objetivo de formar cidadãos mais conscientes da dinâmica ambiental do planeta Terra, além de promover o desenvolvimento dos alunos por meio do raciocínio ambiental e do solo. Segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), é pré-estabelecido o incentivo ao ensino de elementos que compõem o planeta Terra, entre eles a dinâmica dos recursos ecossistêmicos, sendo a temática pedológica de suma importância a ser trabalhado em sala de aula, devido a sua considerável utilidade e crescente degradação antrópica.

Como qualquer elemento ou aspecto da natureza que esteja em demanda, seja passível de uso ou esteja sendo usado direta ou indiretamente pelo homem como forma de satisfação de suas necessidades físicas e culturais, em determinado tempo e espaço. Os recursos naturais são componentes da paisagem geográfica, materiais ou não, que ainda não sofreram importantes transformações pelo trabalho humano e cuja própria gênese independe do homem, mas aos quais foram atribuídos, historicamente, valores econômicos, sociais e culturais. Portanto, só podem ser compreendidos a partir da relação Homem-Natureza. (VENTURI, 2006, p. 15-6 apud PERUSI e SENA, p. 155.)

O solo está entre os mais importantes elementos do ambiente natural e modificado pelo homem. Segundo Ruellan & Dosso (1993), o solo atua como uma ampla influência sobre as sociedades e o ambiente, sendo, portanto, um elemento fundamental do equilíbrio dos sistemas que englobam o planeta. Além disso, é um elemento essencial para a manutenção da vida humana, pois é por meio dele que se produz alimentos, conservam os recursos hídricos e estradas (REICHARDT, 1988, p. 75).

De acordo com os avanços que emergem a educação brasileira, o ensino de solos no Brasil, mais especificamente nas práticas de ensino de Geografia, é palco de muitas lacunas que necessitam de uma maior atenção, pois, a temática também faz parte da transversalidade da educação ambiental que para o processo de formação cidadã é um elemento fundamental. Nesse viés, Moraes (2011, p. 232) salienta o pensamento de que:

[...] as temáticas físico-naturais do espaço geográfico são conteúdos importantes para a formação dos alunos. No entanto, mais do que entenderem a classificação do relevo, saberem identificar rochas e caracterizar os diferentes tipos de solo, conhecerem um perfil de um solo, embora tudo isso seja importante, é necessário que os alunos saibam que esses conhecimentos auxiliam na sua formação e atuação cotidiana. Por isso, a aprendizagem meramente de memorização deve se converter em aprendizagem significativa (MORAIS, 2011, p.232).

No nível Básico de Educação, o ensino de solos nas práticas pedagógicas da disciplina de Geografia necessita de melhorias principalmente quando se aponta o tradicionalismo nos métodos de ensino. Frente a isto, Santos (2018) e Lima (2005), ao estudar os Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN] estabelecidos em 1997 no que tange ao tema solos no ensino fundamental, identificou que há dificuldades na implantação efetiva da diretriz curricular devido a deficiências na formação dos professores e na concepção dos materiais didáticos. Amorim & Moreau (2003) avaliaram livros didáticos de geografia do ensino médio e observaram que a fragmentação do tema solos, tornando assim, o tema deficiente em abordagens integralizadas.

A aprendizagem em solos, uma das tantas dimensões da educação ambiental, é um processo que privilegia uma concepção de sustentabilidade na relação homem-natureza.

Desta forma, assim como a educação ambiental, o ensino de solos coloca-se como um processo de formação que precisa ser dinâmico, permanente e participativo, na busca por uma “consciência pedológica” e um ambiente sustentável (MUGGLER *et al.*, 2006).

Dito isto, se faz necessário também refletir sobre a abordagem desse tema nos espaços educacionais de nível básico. Nesse sentido, pensar na importância de uma aprendizagem significativa dessa temática é também refletir sobre como é construído o aprendizado dos estudantes, além da perspectiva que os professores possuem sobre a relevância do tema e suas aplicações em sala de aula, visto que eles são os agentes facilitadores da construção do conhecimento.

A aprendizagem em solos, uma das tantas dimensões da educação ambiental, é um processo educativo que privilegia uma concepção de sustentabilidade na relação homem-natureza. Desta forma, assim como a educação ambiental, o ensino de solos coloca-se como um processo de formação que precisa ser dinâmico, permanente e participativo, na busca por uma “consciência pedológica” e um ambiente sustentável (MUGGLER *et al.*, 2006).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), arquivo rico em diversos documentos que regem a grade curricular das instituições educativas do país, estipula que a aprendizagem geográfica na esfera da educação básica deve ser acompanhada de competências e habilidades que estimulem os estudantes a compreender fenômenos que norteiam seu cotidiano. No que diz respeito ao ensino de Geografia, o PCN destaca os seguintes conceitos chave: o espaço geográfico, a paisagem, o lugar, o território, a escala e globalização, as técnicas e redes (NUNES *et al.*, 2016).

Diante da observação do documento oficial referente ao PCN (BRASIL, 1998), o termo solo não é apresentado diretamente, mas é relacionado dentro das propriedades dos recursos da natureza. Nesse sentido, a ausência de uma priorização desse conceito no documento quando se trata do ensino de Geografia, alimenta as problemáticas associadas à formação do raciocínio pedológico dos estudantes, pois muitos deles ficam suscetíveis ao desconhecimento de termos básicos relacionados a esse elemento fundamental para a manutenção da vida no planeta, além de suas relações com o próprio cotidiano.

Segundo Sacramento e Falconi (2011), no contexto das escolas públicas, a abordagem do ensino de solos é reduzida, fortalecendo assim, uma aprendizagem não significativa referente a essa temática tão fundamental. Já em relação aos conteúdos trabalhados em sala, nota-se que ambos são constituídos de abordagens muito superficiais, não estimulando os alunos a se questionarem sobre, além de relacionar o tema às dinâmicas existentes no cotidiano, assim como os desafios que o norteiam (SACRAMENTO e FALCONI, 2011, p.2) Nunes *et al.* (2016).

Ademais, é observado por parte de muitas escolas dessa esfera que, o professores ficam presos à utilização apenas desse recurso, privando assim, o alunado aprender através de outras possibilidades que não necessariamente precisam ser de grande porte, mas sim, significativas, podendo somar a utilização do livro, caminhos metodológicos de aprendizagem que estão para além do teórico, mas sim com métodos de cunho prático. Por esse viés, Costa e Perusi (2012) destacam a importância de conhecer o solo e suas atribuições, bem como o papel que os livros didáticos ocupam no processo de elaboração dos planos de aulas dos professores” (COSTA e PERUSI, 2012, p. 6).

Na esfera do ensino médio, mais diretamente, torna-se válido reconhecer que, mediante aos desafios já vivenciados no ensino fundamental, os estudantes compreendem a aprendizagem como uma réplica do que já foi trabalhado, através da continuidade de um ensino teórico, tornando assim, uma aprendizagem que deveria ser crítica e dinâmica, em uma “caixa” de teorias que, se não forem aplicadas ao cotidiano, podem possivelmente entrar no mar do esquecimento.

O desdobramento existente, especialmente nos livros didáticos do ensino fundamental e médio, vai de encontro com os documentos norteadores da educação no Brasil que pregam um ensino de qualidade guiado por estímulos a compreensão dos saberes para a formação de um raciocínio crítico e aplicável no espaço escolar e vivido dos estudantes. Nesse sentido, Amorim e Moreira (2006) destacam que:

O contexto em que os conceitos de solos são aplicados dificulta a compreensão do leitor, já que não se aplica a realidade, uma visão geográfica dos solos, onde além de elemento natural, o solo é um elemento na construção das relações de configuração do espaço geográfico, que o utiliza como arcabouço das relações históricas que marcam a relação entre sociedade e a natureza por meio do trabalho. (MOREIRA, 2006,p. 03).

Diante das práticas de ensino da Geografia na segunda fase do ensino fundamental, percebe-se que a abordagem em solos é considerada introdutória. Já para o ensino médio, Falconi et al. (2013) aponta que mesmo o assunto de solo estando presente no programa de ensino, em muitas situações a abordagem é resumida, de forma que a aprendizagem em solos se baseia apenas em leituras rápidas e observação de ilustrações rasas de informações precisas sobre os solos, sua importância e desafios no meio ambiente em geral. Com isso, Sacramento e Falconi (2011) salientam que:

no ensino sobre os solos, não há a possibilidade de simplesmente “passar” o conteúdo, mas temos que dar significados a eles e organizá-los para que se destaque e mostre que essa discussão está dentro de outros conteúdos de Geografia como urbanização, agricultura, indústria dentre outros. (SACRAMENTO e FALCONI, 2011, p. 3).

Buscando compreender a relevância do livro didático para o ensino de solos, em especial para as escolas públicas do país, no qual é fornecido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), observa-se entre suas diretrizes o respeito às diversidades de ideias e autonomia pedagógica. Além disso, esse material se apresenta como forte aliado no quesito recursos acessíveis para aprendizagem, pois é subentendido que com o mesmo é garantido a possibilidade de estímulo à leitura, concepção das ferramentas de linguagem gerais associadas as ilustrações como mapas, figuras, além de outros elementos fundamentais no processo de ensino- aprendizagem.

Em alguns casos, é observado por parte de muitas escolas dessa esfera que, os professores ficam presos à utilização apenas desse recurso, privando assim, o alunado aprender através de outras possibilidades que não necessariamente precisam ser de grande porte, mas sim, significativas, podendo somar a utilização do livro, caminhos metodológicos de aprendizagem que estão para além do teórico, mas sim com métodos de cunho prático. Por esse viés, Costa e Perusi (2012) destacam a importância de conhecer o solo e suas atribuições, bem como o papel que os livros didáticos ocupam no processo de elaboração dos planos de aulas dos professores” (COSTA e PERUSI, 2012, p. 6).

A temática relacionada aos solos ainda não assumiu sua devida importância nas instituições de Educação Básica, etapa elementar para a construção de uma consciência ambiental. Nesse sentido, alguns pesquisadores analisaram o ensino dos solos nas escolas de Ensino Fundamental e Médio e concluíram que os conteúdos e práticas pedagógicas relacionadas a ele não atendem de modo satisfatório às necessidades para uma formação crítica sobre a importância do recurso natural e dos conceitos pertinentes ao tema (Becker, 2005; Costa e Perusi, 2012; Cunha et al., 2013; Falconi, 2013; Sousa e Matos, 2012). (NUNES et al, 2016, p. 272).

De acordo com as perspectivas apresentadas, é válido também apontar que dentro dos desafios existentes nas práticas de ensino de solos especificamente na educação geográfica voltada para os anos finais do ensino fundamental e médio, o livro didático acaba sendo um dos recursos principais de utilização em sala de aula quando se trata da temática solos. Entretanto, é preciso reconhecer que a bagagem de conhecimentos apresentada neste material é reduzida ao ponto de fragmentar conceitos muito importantes que fazem parte do tema, assim como apresentam imagens por muitas vezes generalizadas.

Ainda para (SACRAMENTO & FALCONI, 2011, p.2) “Ao pensar na Geografia Escolar e na importância dessa temática dentro dos conteúdos, temos que levar em consideração a Educação Geográfica, sendo uma das possibilidades de se pensar um ensino voltado ao estímulo de ações que mobilizem o aluno na construção do conhecimento. Isso quer dizer

que, pensar o ensino possibilita criar condições para que o aluno compreenda os fenômenos geográficos que ocorrem à sua volta”.

Lima (2005), ao estudar os Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN] (BRASIL, 1998) estabelecidos em 1997 no que tange ao tema solos no ensino fundamental, identificou que há dificuldades na implantação efetiva da diretriz curricular devido a deficiências na formação dos professores e na concepção dos materiais didáticos. Amorim & Moreau (2003) avaliaram livros didáticos de geografia do ensino médio e observaram que a fragmentação do tema solos, tornando assim, o tema deficiente em abordagens integralizadas.

Buscando refletir sobre a prática docente em si, Santos (2016, p.146) enfatiza em seu estudo que “a prática implica no reconhecimento de um saber oriundo, mobilizado e reconstruído nas práticas docentes. Busca compreender e elucidar a produção de saberes no bojo da experiência docente – saberes subjetivos que se objetivam na ação.” Nesse viés, a reflexão da importância do aprender por parte do professor deve ser pensada para além dos desafios que os prendem quando se trata dos desafios que englobam a temática.

Em uma perspectiva de currículo nacional contemporâneo, temos a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2018) como ferramenta norteadora do atual sistema de ensino do país. Nesse contexto, mais especificamente no eixo das ciências humanas aplicadas no ensino médio, temos descrita na competência número três (BNCC do Ensino Médio. 562) as seguintes atribuições: “Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.”

Outro desafio evidente no Brasil é a capacidade dos professores reconhecerem o significado da educação em solos que se caracteriza como ramo de estudo reconhecido pela Sociedade Brasileira de Ciência do Solo, na qual se apresenta como campo produtivo para estudos ligados à questão ambiental. Entretanto, o espaço dedicado ao estudo do solo é frequentemente nulo ou relegado a um plano menor nos conteúdos de ensino nas escolas, o que contribui para o desconhecimento da população às questões pedológicas (SILVA; RIBEIRO, 2004,p.145). Além disso, Carvalho (2019) destaca outro desafio no quesito que abrange a formação de professores:

A maioria dos cursos de licenciatura estão enraizados em departamentos que privilegiam os saberes específicos e negligenciam os saberes pedagógicos, não há um consenso entre os formadores de professores nos departamentos das áreas específicas que entendam que os dois saberes devem ser desenvolvidos juntos e, processualmente para uma formação de qualidade de professores para a Educação Básica, que em sua maioria irão desenvolver suas atividades em escolas públicas (CARVALHO, 2019, p.38).

Dito isto, compreende-se que, o ensino de solos possui desafios estruturais desde a formação inicial de professores que trabalham com a temática. A Pedologia como disciplina ofertada nos cursos de Licenciatura em Geografia, mais diretamente, é por muitas vezes transmitida por uma abordagem de grande vínculo academicista e os conhecimentos pedagógicos aplicados à essa ciência ficam por muitas vezes às margens do esquecimento. Nesse sentido, os professores ao chegar no seu campo de atuação, ou seja, na escola, se sentem despreparados para abordar essa temática de grande relevância para a formação cidadã dos estudantes, favorecendo assim, uma aprendizagem rica em lacunas que podem ultrapassar anos e anos da vida escolar

Pensando ainda nos obstáculos que acompanham o ensino de solos no país, destacando sua aplicação na disciplina de Geografia, é válido ressaltar também a carência de formação para professores de maneira igualitária em todas as regiões do país, favorecendo assim, um enfraquecimento das atualizações sobre o tema por parte desses profissionais, contribuindo, dessa forma, para o fortalecimento de uma aprendizagem extremamente teórica e com momentos práticos pouco presentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As concepções e abordagens sobre os solos nos documentos que regem a educação brasileira apresentam grandes perspectivas, mas também obstáculos na abordagem do conteúdo nos espaços escolares. Se o ensino de solos não for reconhecido com grande importância durante o processo de construção do raciocínio geográfico dos estudantes, o mesmo pode acabar ficando em segundo plano, desfavorecendo assim, uma aprendizagem significativa acerca de um elemento tão importante: o solo. Diante disso, torna -se imprescindível na construção dos currículos a atuação de um profissional com conhecimento no tema, ou seja, um professor que consiga entender que o tema não deve ser passado de maneira rápida, mas sim construtiva e planejada.

A aprendizagem geográfica é uma ponte de forte contextualização com os elementos que envolvem a natureza, especialmente no conhecimento sobre os solos. Esse fato requer a compreensão que a discussão desse tema à luz de dos parâmetros que regem os documentos educacionais do Brasil necessitam de uma reformulação que possibilite melhor evidenciar a importância desse tema para a construção de um raciocínio geográfico e pedológico rico em bases fortalecidas de conhecimento.

Através do levantamento bibliográfico gerado por essa pesquisa é possível reconhecer que o ensino de solos na Educação Básica necessita de melhorias que estejam ligadas a ideia de colocar em prática o que os documentos que regem a o ensino básico no

Brasil pregam. Desde a formação inicial do professor na universidade até a formação continuada dos que já estão em exercício, se faz necessário um maior atenção no processo formativo dessa temática pois através dela, o aluno consegue ampliar sua capacidade de compreender a natureza com base em uma aprendizagem crítica e relacional com seu espaço vivido.

Diante dos desafios que envolvem a temática, observa-se que a temática de solos necessitam serem repensadas dentro dos centros formativos de professores para que as raízes do tradicionalismo que ainda existem nas práticas pedagógicas dos professores sejam cada vez mais deixados de lado, possibilitando assim, novas formas de fazer a aprendizagem. Além disso, a continuidade de pesquisas que buscam gerar uma reflexão crítica sobre esse tema precisa continuar em construção para que dessa forma, seja possível pensar em novas possibilidades para construir uma aprendizagem cada vez mais colaborativa e dialógica entre o professor, aluno e o espaço vivido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.562p.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAVALCANTI, L. S. **Concepções teórico-metodológicas e docência da Geografia no mundo contemporâneo**. In: O ensino de geografia na escola. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012. p. 208.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. **Material didático: discurso e saberes**. Araraquara: Junqueira & Martins Editoras, 2008.

GUIMARÃES, M.A., CRISTO, S.S.V., PAIXÃO, R.B., SANTIAGO, A.M.A. **Educação Ambiental: nossos solos, nossa vida**. Rev. Ed. Amb., Novo Hamburgo, n.41, p.1-11, 2012.

PERUSI, M. C. SENAC. C. C. R. G. **Educação em solos, educação ambiental inclusiva e formação continuada de professores: múltiplos aspectos do saber geográfico**. *Entre-Lugar*, V.3, p 153-162, 20212 Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/entre-lugar/article/view/2452>. Acesso em: 20 de Ago. de 2022.

MUGGLER, C. C.; PINTO, S., MACHADO, F. A.; AZEVEDO, V. **Educação em solos: princípios, teoria e métodos**. *Revista Brasileira de Ciência do Solo* [online]. 2006, v. 30, n. 4 , pp. 733-740. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-06832006000400014>>. Epub. Acesso em: 24 de Out 2022.

SACRAMENTO, A. C. R. FALCONI, S. **Educação geográfica e ensino de solos: uma experiência em sala de aula**. (In): *Revista Geográfica da América Central*, Costa Rica, p. 1–15, 2011.

OS DESAFIOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA PERANTE AS VULNERABILIDADES SOCIAIS NA REALIDADE ESCOLAR.

Ronaldo Antônio Ramos Filho

Licenciando em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE;
ronaldo.ramos@ufpe.br
orcid.org/0000-0003-0475-1410

Francisco Kennedy Silva dos Santos

Professor e Pesquisador do Programa de Pós-graduação em Geografia da UFPE
Bolsista de Produtividade do CNPQ
francisco.kennedy@ufpe.br
orcid.org/0000-0002-4431-563

INTRODUÇÃO

A caracterização da filosofia que rege à comunidade escolar necessita ser compreendida a partir das metodologias implementadas em sala de aula, visto que as escolhas feitas pelo profissional que possui a função de ensinar refletem diretamente na imersão do corpo discente ao que está sendo apresentado. Atualmente, ao falar das escolas inseridas num âmbito de em supramundo vulnerabilidade social, a sustentação prática, teórica e os resultados avaliativos que regem a escola, são reflexos do panorama organizacional daquela instituição, já que, o ambiente escolar é o polo receptor de maior parte do dia da maioria das crianças.

De acordo com o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), a expressão “vulnerabilidade social” se refere às pessoas que se encaixam na proteção social básica. Posto isso, o ensino de Geografia deve ser fundamentado a partir do contexto apresentado na atualidade vigente e pela ambientação trazida pelos alunos, onde se nesse caso, a escola estiver inserida num âmbito de vulnerabilidade social, cabe aos professores se alinharem a essas questões, proporcionando assim um ensino mais empático, já que, além disso refletir nas problemáticas de ensino-aprendizagem, isso mostra uma consciência social, posto que a sociedade vem atravessando inúmeros impactos e ataques ao direito dessa população de acesso e permanência à educação.

É um fato que, mesmo a variabilidade metodológica sendo tratada como necessidade durante a formação dos licenciados, muitas vezes a prática docente fica prendida ao uso do livro didático, mantendo uma postura conteudista e limitando a percepção do que realmente é a temática tratada. Contudo, mesmo sendo mais confortável utilizar da postura tradicional, convém como fundamental uma construção de uma aula além das questões

apresentadas na literatura base, já que, evitar isso é privar os alunos de refletir sobre a realidade que estão inseridos, ainda mais falando sobre a disciplina de Geografia que, deve ser fundamentada a partir da observação seguida de considerações (SAUER, 1956), proporcionando assim, uma compreensão do contexto que estão inseridos, reflexionando no fomento de cidadãos com pensamento político, posto que, considerando o papel da escola, a educação básica funciona exatamente como a base para o desenvolvimento crítico do aluno, possibilitando o desenvolvimento além do cognitivo. Além disso, tendo como questão que o principal objetivo do âmbito escolar é a formação humana, suas devidas necessidades é que devem construir os objetivos da educação, onde o currículo, a rotina e o planejamento devem estar pautados nessa necessidade (SAVIANI, 2004).

O interesse pelo tema da pesquisa surgiu a partir das experiências vivenciadas na disciplina de Estágio Supervisionado de Geografia 1, proposta pelo curso de licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde pude compreender que problemas como abandono escolar; indisciplina na sala de aula; dificuldade de aprendizagem decorrente da falta de acompanhamento dos pais; falta de interação ou interação excessiva; dificuldade na fala e repetência por faltas no ano letivo vão muito além do ensino público e são cada vez mais frequentes na rede básica de ensino, dado que, dado campo de pesquisa foi experienciada em uma escola ambientada no bairro da torre, periferia da cidade do Recife - PE, que é uma comunidade com um índice de vulnerabilidade social expressivo e com uma criminalidade presente no cotidiano, e que no entanto, mesmo diante dessa realidade, a escola não possui nenhum levantamento de dados das situações mais recorrentes e de quem são esses alunos. Por isso, fica explícito a importância da compreensão dos impactos da vulnerabilidade social no ensino daquela escola, como o ensino de Geografia deve ser relacionado ao contexto que o corpo discente está inserido e as possíveis metodologias voltadas ao ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA

Como base metodológica para realização desta pesquisa, utilizaremos uma abordagem qualitativa, a qual, de acordo com Minayo (2001), responde a questões muito particulares, se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado; o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

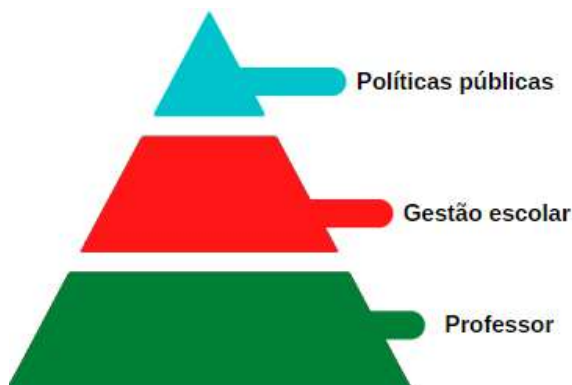
Além disso, farei pesquisas a partir de bibliografias que tratam dessa questão de forma mais atual e pesquisa de campo em uma escola da rede pública estadual de Pernambuco; Segundo Gil (2008) a pesquisa de campo procura o aprofundamento de uma

realidade específica, sendo basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do ocorre naquela realidade.

DESENVOLVIMENTO

A questão da vulnerabilidade social é muito discutida durante toda a formação do professor de Geografia, visto que uma das ramificações das Ciências Geográficas se baseiam nas relações humanas, onde além disso, suas questões políticas. Trazendo para a questão do ambiente escolar, pode ser tratado como um desafio para a organização colegial, onde é atribuído, nesses âmbitos que essa questão é acentuada, a responsabilidade além da formação do estudante e de um futuro profissional. Mas essa ambientação deve ser compreendida a partir da tríade organizacional: políticas públicas voltadas a comunidade escolar, a gestão escolar e o professor (Figura 1) – onde cada cargo dessa trindade hierárquica exerce uma função a transmitir responsabilidades para seus subseqüentes, visto por exemplo que as políticas públicas atingem diretamente como a gestão ir gerir de fato a escola, mesmo que salvo a independência de cada escola.

Figura 1: Representação gráfica da escala hierárquica das gestões de comunidade escolar.



Fonte: elaborado pelos autores (2022).

PANORAMA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E A FUNÇÃO DA ESCOLA

Muito se discute sobre as reais funções do professor e de como a escola deve se portar durante inúmeras situações, visto que, uma escola localizada em um âmbito de vulnerabilidade social compartilha de uma filosofia de resolução de problemas além daquelas que deveriam fomentar uma formação do cidadão com pensamento político-geográfico. Em geral, Freire (1968) trata que o educador deve compartilhar de um mantra

empático, se inserindo nas relações sociais e compartilhando da Pedagogia do Oprimido, isto porque, só existem situações como essa por conta do modelo econômico vigente, onde é inserida uma questão de segregação, onde aqueles no topo da camada social usam seus poderes para oprimir, explorar e violentar - além disso, os opressores em geral não têm interesse na alteração de sua situação confortável. Já os oprimidos, por sua vez, hospedam os opressores em si mesmos, já não se veem como sujeitos da sua própria história, dos acontecimentos do mundo, muitas vezes acreditando, ou sendo levados a acreditar no destino ou na vontade divina como explicação para sua miséria, para seu sofrimento, para as injustiças de que são vítimas. Também podem se identificar com os opressores, querendo se tornar iguais a eles, atraídos por seu padrão de vida.

Por isso, cabe aos profissionais responsáveis, tanto como os professores, como principalmente a gestão da escola, o dever de exercer a função de construir um pensamento crítico atrelado ao contexto apresentado e mostrar ao público passivo a essa questão que a única arma possível é enxergar suas realidades como um trampolim para a mudança, saindo da observação seguida de reflexão e indo para uma investigação seguida de ação. Freire (1996, p. 70) enfatiza a diferença entre ter o poder de mudar o mundo e apenas uma possibilidade, dado o potencial de sensibilizar o aluno. Em outras palavras, a prática docente é instrumental na transformação de realidades. Nesse sentido, fica mais do que evidente que quando se trata da escola, ela deve considerar além dos seus muros. A instituição que visa o desenvolvimento integral do aluno e que desenvolve habilidades para além das cognitivas, necessita ter princípios norteadores autônomos.

Segundo Paulo Freire (1996) a escola tem um papel muito mais amplo do que simplesmente repassar conteúdo. Ensinar requer a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Libâneo (1995, p. 96) afirma que o “[...] objetivo da escola, assim, será garantir a todos os saberes e as capacidades necessárias a um domínio de todos os campos da atividade humana, condição para redução das desigualdades de origem social”. Um dos maiores enfrentamentos da escola tem sido o índice de evasão escolar, causado principalmente pela necessidade de crianças e adolescentes exercerem a função de adultos. Assim, a escola deve ter como mote e como meta a promoção da cidadania e um meio de superação dos problemas sociais que acabam fazendo parte do cotidiano.

A escola de qualidade tem obrigação de evitar de todas as maneiras possíveis a repetência e a evasão. Tem que garantir a meta qualitativa do desempenho satisfatório de todos. Qualidade para todos, portanto, vai além da meta quantitativa de acesso global, no sentido de que crianças em idade escolar entrem na escola. É preciso garantir a permanência dos que nela ingressarem. Em síntese, “qualidade” implica consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudar (DEMO, 1994, p. 19).

PANORAMA DO REFLEXO DA VULNERABILIDADE SOCIAL NO ÂMBITO ESCOLAR

O principal desafio ao falar sobre o ensino em âmbito de vulnerabilidade social com certeza é a questão da evasão escolar, dado o esvazio das salas de aula decorrentes da necessidade da criança assumir o papel além do que o previsto na constituição brasileira, assim deixando a educação em segundo plano, visto que se nesse processo o aluno que necessite exercer uma função de complemento econômico familiar, ele precise se manter afastado durante certo período de tempo, afetando assim o processo educacional, haja vista que levando ao âmbito do ensino de Geografia, a maioria dos conteúdos são sequenciais, resultando então numa defasagem nada arbitrária.

Isso infelizmente é a realidade de muitos alunos da rede pública e não deixaria de ser apresentada nesta pesquisa. Em suma, muito se é debatido sobre a entrada e a usabilidade da educação gratuita, mas pouco se fala sobre o processo de permanência, já que para muitas famílias não basta apenas o ingresso, mas fica a carência de auxílio em relação a recursos financeiros e até mesmo de atenção à criança, posto que se não há amparo nessa questão, fica inerente a necessidade de algum membro da família ocupar o cargo de provedor deste meio, e se levarmos ao caso das famílias constituídas de forma alheia ao dito tradicional, como por exemplo aquelas fomentadas por mães solteiras e seu filho, a criança ocupa um espaço de abandono em certos momentos, visto a falta de tutela - portanto nesse exemplo, quem o levaria para escola?

A Norma Operacional Básica (NOB) do Sistema Único de Assistência Social (2005) mostra que: A proteção social de assistência social se ocupa das vitimizações, fragilidades, contingências, vulnerabilidades e riscos que o cidadão, a cidadã e suas famílias enfrentam na trajetória de seu ciclo de vida por decorrência de imposições sociais, econômicas, políticas e de ofensas à dignidade humana (BRASIL, p. 16).

A NOB, portanto, esclarece a necessidade de atuação além dos âmbitos de resolução e auxílio, as famílias devem ser inseridas em programas de prevenção, nesse sentido entra a participação da escola não é apenas em compreender os contextos da vulnerabilidade na escola, mas de ser capaz de desenvolver medidas preventivas, de reconhecer e intervir. Como dito por Vasconcelos (2015, p. 94):

A realidade dos sujeitos em situação de vulnerabilidade e risco social, os espaços educativos, que os atendem, [...], requer desenvolvimento de uma educação que caminhe no sentido da atividade, de modo a posicioná-los como cidadãos incluídos, mediante uma Pedagogia comprometida com a mudança social e com foco nos direitos humanos. [...] pensar a educação para a emancipação/ inclusão social, o que acreditamos ser indispensável aos sujeitos que se encontram em situação de vulnerabilidade e risco social, passa por uma reflexão, que coaduna com a necessidade de se construir no interior dos espaços educativos, principalmente, o escolar, processos, valores, relações, comportamentos, acesso a

conhecimentos históricos e culturais que apontem para a superação da injustiça, do medo paralisante e da violência imposta pelos sistemas de exclusão. Que nestes se promova um ensino que tenha sentido social, que resulte em ações conscientes e permitam por esta dinâmica a transformação dos sujeitos.

Portanto, é possível compreender que o direito à educação atreladas às vulnerabilidades sociais vão além do acesso, pondo em prática a compreensão de que garantir o acesso começa quando é possibilitado a estabilização financeira dos responsáveis pela criança, proporcionando assim a possibilidade para a aprendizagem e as habilidades inerentes ao desenvolvimento dos seres humanos, a exemplo da questão emocional e a fragilização dos vínculos afetivos dos meios sociais no qual esse aluno convive, das condições da alimentação que ele tem acesso em casa, a moradia; todos são aspectos que irão repercutir no desempenho escolar.

O Estado teria como responsabilidade “eliminar” ou “reduzir as desigualdades”. O autor encerra seu trabalho escrevendo sobre vulnerabilidade de forma similar ao modo que o termo é incorporado na área da saúde: Como confirmado pela tese, os vulneráveis à renda são estreitamente conexos aos vulneráveis à educação de base. A análise desse movimento possibilitou demonstrar, dentre outros, que os grupos sociais destituídos das capacidades e das necessidades materiais básicos, apresentam uma imunidade muito baixa para o enfrentamento das adversidades da vida. Uma vez expostos, tornam-se vítimas fáceis da criminalidade, do envolvimento no mundo do tráfico e do consumo de drogas, além de toda espécie de agressões, esgarçando cada vez mais o degradado tecido constitutivo da sociedade brasileira (OLIVEIRA, 2015, p. 237).

A vulnerabilidade social tem implicações sobre a vida dos indivíduos em todas as fases do desenvolvimento. No período da infância, as vulnerabilidades estão associadas à falta de cuidados, de amparo à saúde ou ao abandono. Lamentavelmente, esses problemas não param na infância, mas também são comuns na adolescência. Assim confirma Sapienza e Pedromônico (2005, p.210):

Por exemplo, a adolescência é um período vulnerável para muitos, pois é uma fase do desenvolvimento em que ocorrem mudanças físicas e psicológicas; é quando o indivíduo começa a tornar-se independente dos pais e dar mais valor aos pares; é também quando o indivíduo quer explorar uma variedade de situações com as quais ele ainda não sabe bem como lidar. Assim, um adolescente pode não saber ou não conseguir dizer não a um colega que ele admira e que está lhe oferecendo drogas.

RELAÇÕES DO PROFESSOR ALÉM DA SALA DE AULA

Compreender que o professor também é um ser humano incluso nessas relações de vulnerabilidade cabe como intuito essencial, visto que suas conexões interpessoais ultrapassam os limites de um civil que ocupe uma profissão diferente, posto que tratar das questões do corpo discente podem ser compreendidas como além das responsabilidades do professor. Mas, o profissional docente ocupa um cargo empático de forma independente da

sua formação. Metaforicamente falando, o profissional docente atua como uma esponja, onde o líquido a ser absorvido é uma mistura das questões do corpo discente – onde em sua colocação, a sociedade além da comunidade escolar invisibiliza o professor como sujeito. Como apontado por Freire (1996, p. 77) toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um, que ensinando, aprende, outro, que aprendendo ensina.

Essas relações ultrapassam as intuições do que permeiam o profissional docente, dado que é quase como uma tradição os alunos da educação básica intitularem o professor como parte de sua família, dado a nomenclatura de “tio”. Paulo Freire (1997) afirma que a tarefa de ensinar não deve transformar a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles. Ser professor implica assumir uma profissão enquanto não se é tio por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância.

POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS A PARTIR DO CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

As possibilidades metodológicas contribuem para a formação de um espaço empático e para que o corpo discente se sinta engajado e contribua em uma formação além do esperado no livro didático. O ensino da Geografia deve ser revolucionário (SAUER, 1956), visto as possibilidades metodológicas que podem ser desenvolvidas a partir investimentos materiais, mas infelizmente vem atravessando inúmeras limitações por conta da má interpretação do que realmente a disciplina trabalha, já que, como dito por Sauer, a Geografia está inserida em todos os âmbitos da sociedade, visto suas inúmeras ramificações, já que pode ir da reflexão das relações humanas e ir até as observações do meio físico.

Como visto durante o processo da disciplina de Estágio Supervisionado de Geografia 1, os estágios nos cursos de licenciatura são pontes entre a teoria e a prática, o ensino e a pesquisa tendo por fim permitir que o estudante perceba as dificuldades que iremos enfrentar durante sua vida profissional, bem como adquirir experiência, aprender o que não conseguimos apenas com a teoria oferecida pela universidade, ou seja, enfrentar a realidade da sala de aula e compreender que além do planejamento, o professor deve possuir desenvoltura para lidar com seres humanos e problemas existentes no âmbito educacional, visto que a comunidade escolar não é só composta pela relação educador e aluno, mas sim também entre as relações familiares e de equipe gestora - pois sabemos que essa realidade interfere tanto de forma positiva quanto negativa no processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula.

O estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é uma atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto de sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 45).

Por isso, como apontado por Pimenta e Lima, essa construção deve ser compreendida como parte da soma da formação humana, tanto do aluno, como do profissional que está ocupando o cargo de docente, que no caso dessa pesquisa cabe ao estagiário, que independente do rigor apresentado no âmbito da escola, deve caminhar com as necessidades do contexto daquela ambientação.

Uma das possibilidades metodológicas e práticas é a Cartografia Social, que em suma, disserta sobre o pertencimento do alunado à sua ambientação, como dito por Carvalho e Santos (2016, p.1):

A Cartografia Escolar é trabalhada pelos professores de Geografia no ensino Fundamental II e no Ensino Médio abarcando em seus estudos a espacialização dos fenômenos sociais e naturais por meio dos mapas, croquis, sistemas de geoprocessamento, entre outras formas, uma vez que a cartografia foi desenvolvida atrelada à Geografia, destacando-se também a importância desses instrumentos para compreensão do espaço geográfico.

Onde essa construção de material cartográfico pode evidenciar as principais questões daquele meio, já que pode ser baseada em temáticas, assim engajando o público-alvo a entender sua ambientação como um método organizacional, assim como a escola, já que uma comunidade, assim como o meio educacional voltado à Educação Básica, é baseada em um coletivo de ideias baseado em planejamento e relações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como a maioria das escolas, tanto de cunho público como privado, o ensino de Geografia enfrenta limitações, visto as dependências tradicionalistas que regem a educação básica até hoje. Em suma, baseando-se no levantamento teórico feito durante todo o desenvolvimento desta pesquisa, é compreendido que essa questão é uma das principais questões relacionadas ao desenvolvimento humano na Educação Básica, já que a vulnerabilidade social permeia além dos muros da comunidade escolar, adentrando e proporcionando um reflexo na construção do ensino das Ciências Geográficas, onde dado que as crianças que crescem em ambientes desfavoráveis, que recebam pouco estímulo e que presenciem situações de abandono, tendem a ter a ter seu desenvolvimento prejudicado e a serem influenciadas pelas mediações negativas que o meio ao qual estão inseridas lhes submete (Vygotsky, 1989).

Logo, a maioria das crianças apresenta em sala de aula um reflexo de suas vivências além dos muros da escola – e, portanto, podendo ser considerável uma relação equivalente, quanto tratado de alunos inseridos em situações de vulnerabilidade social, adereçando assim aos profissionais competentes um papel que não lhes é ensinado no ensino superior. Isso evidencia o quanto a vulnerabilidade a que crianças e adolescentes estão expostos no ambiente familiar, social e comunitário faz parte do contexto escolar, uma vez que o aluno não pode dissociá-la, pois faz parte da vivência do ser humano, em que ele está sendo construído. São muitas as dificuldades a serem enfrentadas, porém, o primeiro passo é buscar formas de levar esses alunos a refletir e assim ter a possibilidade de mudar a realidade em que vivem. Segundo Campos (1979, p.33):

A aprendizagem envolve o uso e o desenvolvimento de todos os poderes, capacidades, potencialidades do homem, tanto físicas, quanto mentais e afetivas, isto significa que aprendizagem não pode ser considerada somente como um processo de memorização ou que emprega apenas o conjunto das funções mentais ou unicamente os elementos físicos ou emocionais, pois todos estes são aspectos necessários.

Portanto, acredita-se que por meio desta pesquisa puderam ser compreendidas as maiores dificuldades desses docentes em traçar a importância de levar em consideração o meio em que a escola está inserida e a realidade dos alunos, seus contextos e dificuldades, que corroboram com a prática em sala de aula e como tais atitudes irão causar reflexo no desenvolvimento de um futuro participante da sociedade futura baseada em opiniões e pensamentos políticos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/14829397/80861882/name/Juventude+e+violencia+-+miriam+Abramoway.pdf> Acesso em 20 de outubro de 2022.

BRASIL. MEC – Coordenação de educação Infantil – DPEIEF/SEB – Revista **CRIANÇA – do professor de educação infantil**. Brasília, DF, nº 42, dez/2006.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome Secretaria Nacional de Assistência Social. **Norma operacional básica**. Sistema único de assistência social – SUAS. BRASÍLIA: Julho de 2005

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da aprendizagem**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1979

CARVALHO, Josias Ivanildo Flores de; SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos. **A CARTOGRAFIA SOCIAL COMO POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: A PESQUISA COLABORATIVA EM AÇÃO**. Recife: Revista de Geografia, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistageografia/article/view/229272/23634>. Acesso em: 22 out. 2022.

CASTEL, R. **As armadilhas da exclusão**. In: WANDERLEY, M B; BÓGUS, L;

COLL, César. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas, Papirus, 1994.

FERREIRA, Marlene de Cássia Trivellato; MARTURANO, Edna Maria. **Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar**. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996

GADOTTI, Moacir. **Escola Viva, Escola Projetada**, 2ª Edição, Campinas, SP: Papirus, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRIGORENKO, Elena L. STERNBERG, Robert J. **Crianças Rotuladas - O que é Necessário Saber sobre as Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública - a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. - 13. ed. São Paulo, Ed. Loyola, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, José Izecias. **Vulnerabilidades e superação da desigualdade educacional no Brasil: Goiás em análise**. 2015. vi. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de PósGraduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

SAPIENZA, Graziela, PEDROMÔNICO, Márcia Regina Marcondes. **Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, mai./ago., 2005, p. 209-216. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a07.pdf> . Acesso em 22 de outubro de 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VASCONCELOS, Maria Goreth da Silva. **Políticas Públicas e atendimento educacional: o papel da Casa Mãe Margarida junto a crianças e adolescentes em situação de acolhimento e vulnerabilidade social**. 2015. vi. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Amazonas, 2015.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

O ENSINO DE GEOGRAFIA EM UMA ESCOLA DO CAMPO: QUE ESPAÇO GEOGRÁFICO É CONSTRUÍDO POR PROFESSORES E ALUNOS?

Orlando Bernardo da Silva Junior

Licenciando em Geografia - UFPE

orlando.bernardoj@ufpe.br

0000-0001-7251-560X

Josias Ivanildo Flores de Carvalho

Mestre e doutorando em Geografia - PPGEO/UFPE

josias.carvalho@ufpe.br

<https://orcid.org/0000-0001-6920-0797>

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que a Educação do Campo, segundo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), é uma modalidade de ensino da educação básica que pode ser inserida em qualquer etapa, pensá-la e investigá-la sendo usada no ensino público mais próximo, que no caso deste presente trabalho é o municipal, é de grande importância. Isto dito, este presente trabalho busca trazer reflexões sobre um estudo de caso feito com as turmas e com o professor do Ensino Fundamental Anos Finais da Escola Municipal Dr. José Roberto Monteiro, localizada no município do Cabo de Santo Agostinho, Pernambuco.

A escola Dr. José Roberto Monteiro fica localizada no Assentamento Rural Arariba de Baixo e seu surgimento se deu a partir da ocupação territorial em 1992, sendo uma conquista das lutas dos movimentos sociais MST, MLST etc. Fundada em Março de 1999, acreditavam que a educação pudesse ser um elemento importante para a emancipação do homem camponês, atendendo as crianças acampadas. Hoje, 23 anos depois, a escola continua atendendo as crianças residentes da comunidade, porém, em tempo integral, abarcando da educação infantil ao ensino fundamental anos finais. A sua clientela de alunos são de classe média baixa, composta de famílias trabalhadoras em sua maioria na monocultura da cana de açúcar, agricultores na lavoura branca, e de programas sociais do Governo Federal.

Segundo Suertegaray (2003) a Geografia como área de conhecimento sempre expressou (desde sua autonomia) sua preocupação com a busca da compreensão da relação do homem com o meio (entendido como entorno natural), isso mostra a importância do ensino da Geografia na modalidade de Educação do Campo, uma vez que, será

principalmente a partir dela onde os estudantes, que no caso deste trabalho estão inseridos no campo, irão interpretar e compreender o lugar em que vivem.

Como disse Camacho (2011) a partir da realidade, a geografia pode desenvolver no Estudante-Camponês a capacidade de interpretar criticamente a realidade com o objetivo de fomentar uma ação transformadora sobre essa realidade, isto é, incitar os estudantes dos anos finais a refletirem sobre princípios geográficos como a concepção de Espaço, irá fazer com que eles possam ver a realidade de outra forma.

Todo esse processo precisa ser intermediado pelo professor, uma vez que ele está intrinsecamente envolvido em todo o processo de ensino aprendizagem dos estudantes. Conscientizando o docente para que ele possa e tenha consciência de que pode ser o guia para o desenvolvimento crítico-intelectual do estudante, para com isso “conseguirmos nosso objetivo, [...] produzirmos um ensino de geografia que esteja vinculado com a realidade local dos educandos. Dessa forma, o estudo do lugar onde o aluno mora significa a construção de valores de identidade e pertencimento, por parte dos estudantes com esse lugar.” (CAMACHO, 2011).

Porém, não se pode esquecer do princípio e lógica da educação do campo, que “[...] é um conceito em movimento como todos os conceitos, mas ainda mais porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica” (CALDART, 2007). Antes de toda essa reflexão, é necessário o entendimento do que essa modalidade de educação propõe tanto para os estudantes quanto para toda a comunidade escolar. Não é apenas ensinar o mundo em volta da escola.

Segundo Caldart (2007), a Educação do Campo não precisa tirar o foco da escola para não ser escolacentrista. Se tirar, pelo menos no momento histórico atual, pode perder um dos seus sentidos de luta social originária. Basta que a escola seja tratada em perspectiva, inclusive na sua dimensão de política pública. Ou seja, não se pode desvincular a luta e a história do campo do ambiente escolar. É preciso que o docente sempre ensine aos estudantes o contexto político do lugar e do espaço em que vivem.

Trazendo todo esse arcabouço bibliográfico e metodológico, refletiremos sobre como o Espaço Geográfico, conceito que tem diversas definições, como trouxe Braga (2007) que diz que “o espaço geográfico é o contínuo resultado das relações sócio-espaciais. Tais relações são econômicas (relação sociedade-espaço mediatizada pelo trabalho), políticas (relação sociedade-Estado ou entre Estados-Nação) e simbólico-culturais (relação sociedade-espaço via linguagem e imaginário)”, é construído por professores e alunos em uma escola do campo.

Destarte, este trabalho tem como objetivo central: socializar o conceito de espaço geográfico ensinado/aprendido por professores e estudantes do campo, e como objetivos específicos: refletir sobre o ensino de Geografia; abordar o conceito de Educação do Campo; e, apresentar a percepção de alunos e professor sobre o espaço geográfico.

Diante destes, o presente trabalho teve como metodologia a pesquisa bibliográfica relacionada ao tema que, como aponta PIZZANI, L. et al (2012, p. 54):

Entende-se por pesquisa bibliográfica a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico. Essa revisão é o que chamamos de levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, a qual pode ser realizada em livros, periódicos, artigos de jornais, sites da Internet entre outras fontes.

Além de entrevistas com o professor de Geografia da escola, as gestoras da escola em questão e com a coordenação de ensino de Geografia e a coordenação de educação do campo da Secretaria Municipal do Cabo de Santo Agostinho que, como disse Minayo et al (2018) “constitui-se como uma conversa a dois ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa de um entrevistador e destinada a construir informações pertinentes a determinado objeto de investigação”. Ainda, foi usado como base o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola.

Vale salientar também que serão usadas respostas a partir de questionários aplicados com o professor e alunos da escola Dr. José Roberto Monteiro, respostas estas que por sua vez irão abarcar o método qualitativo de pesquisa que, como disse Minayo et al (2018) “no caso da investigação qualitativa, os questionários têm um lugar de complementaridade em relação às técnicas de aprofundamento compreensivo e dialético”.

Foram escolhidos estudantes do 9º ano por serem da turma finalista da escola, ou seja, a última turma do ensino fundamental de anos finais, uma vez que a temática de espaço geográfico é abordada inicialmente no 6º ano do ensino fundamental sendo aprofundado nas séries seguintes e consolidado na série final.

O ENSINO DE GEOGRAFIA

Segundo Andrade (2006, p.14) “A geografia pode ser definida como a ciência que estuda as relações entre a sociedade e a natureza, ou melhor, a forma como a sociedade organiza o espaço terrestre, visando melhor explorar e dispor dos recursos da natureza [...]”. Partindo desse pressuposto, o ensino de Geografia sempre foi e sempre será disciplina primordial em sala de aula por todo o seu contexto de desenvolvimento do senso crítico nos

estudantes, desenvolvimento da percepção do “eu” como ser inserido na sociedade além de conhecimento sobre o espaço e o lugar em que vive.

O século XIX foi marcado por grandes mudanças, como por exemplo, a sistematização da ciência geográfica, mas, antes desse período as experiências de vida dos povos que habitavam os diversos lugares estariam baseadas também em um conhecimento e ideias de origem geográfica. Esses povos não faziam ciência, mas, na prática diária utilizavam a Geografia, dando a perceber que as origens do pensamento geográfico remontam aos tempos passados da história humana, e foram as primeiras sementes que futuramente iriam implementar um conhecimento geográfico solidificado (Santos, 2018), isso mostra que até meados do século XIX não se podia falar em conhecimento geográfico de forma consolidada, padronizada, muito menos tê-lo em forma de materiais didáticos para a sala de aula.

Ao longo do tempo, os conceitos geográficos foram sendo consolidados por diversos autores, o que fez com que chegasse ao que existe hoje com vasta gama de artigos publicados, etc. Isso explica, segundo Andrade (2008, p.1), “Admita-se que a Geografia se tornou uma ciência autônoma a partir do século XIX, graças aos trabalhos dos geógrafos alemães Alexandre Von Humboldt e Karl Ritter [...] Isto não quer dizer que não existisse um conhecimento [...]”.

No Brasil, em 1837, a Geografia foi colocada como disciplina escolar obrigatória pela primeira vez. Ocorreu no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. O objetivo principal de estabelecer tal ciência era a capacitação política de uma camada da elite brasileira que pretendia se inserir nos cargos políticos e nas demais atividades relacionadas. Por volta do ano de 1900, a Geografia se consolidou nas escolas de praticamente todo o território brasileiro.

A principal característica desse momento era a disseminação da ideia de se conhecer os aspectos naturais regionais, com o intuito de criar no estudante um sentimento de patriotismo. Porém, nessa época ainda não se via nem se usava todo o contexto social que a Geografia abrange. Mesmo que o ensino dessa ciência fosse, ainda, apenas para a classe da elite brasileira da época, já poderia se ver, como disse Paulo Freire que “Dessa maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los [...] (FREIRE 2005, p. 66)”.

Segundo Santos (2018), os primeiros cursos de formação de professores de Geografia no Brasil surgiram nos anos de 1930, antes disso os conhecimentos geográficos existentes não estavam consolidados, a partir desse período essa ciência se institucionaliza cientificamente no país, muito baseada na Geografia Francesa. As instituições que sediaram os primeiros cursos foram a Universidade de São Paulo e a Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Foi através do decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que o Ministro Francisco Campos renovou o ensino superior brasileiro com a introdução do sistema universitário. Neste decreto, foram criadas as Faculdades de Educação, Ciências e Letras, espaço acadêmico que abrigariam, dentre outros cursos, o de Geografia. As duas primeiras instituições organizadas sob as novas regras, Universidade de São Paulo (1934) e Universidade do Distrito Federal absorvida em 1938 pela Universidade do Brasil (atual UFRJ), fundaram suas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, criando os primeiros cursos de formação de profissionais para atuar nesta área de conhecimento. (ROCHA, 2001).

Trazendo para os dias atuais, o ensino da Geografia escolar vem sofrendo grande defasagem e falta de interesse dos estudantes. Muitos acabam vendo a ciência geográfica como algo que não atrai aos seus olhos e gostos, uma vez que, no caso do ensino médio, por exemplo, a Geografia vem perdendo seu espaço para as disciplinas que os estudantes precisam tirar notas maiores no vestibular para o adentrarem no curso superior que desejam.

Ainda, há a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que abre brechas para amplos debates acerca do ensino de Geografia na escola. Segundo Couto (2016) a Base Nacional Comum Curricular não é a resposta mais adequada à atual situação da educação nacional, aos problemas centrais da formação do professor e da precariedade das condições de trabalho e estudo na escola brasileira. A convicção é de que o importante tema da base nacional de currículo deve ser tratado no contexto geral da educação nacional, servindo de reflexão crítica da realidade desigual da sociedade brasileira e do papel da educação em sua separação.

Isso faz refletir sobre a vontade de querer padronizar o ensino em todo território nacional. No caso da Geografia, sempre deve ser lembrado que o Brasil não é homogêneo em relação às questões culturais, sociais, políticas e elementos de formação do espaço. Como é o caso do ensino de Geografia na modalidade de Educação do Campo.

Cada localidade tem o seu contexto histórico e social dos conflitos pelo espaço. Não se pode comparar questões de uso da terra entre a região Norte e a região Sul, por exemplo. Cada lugar tem suas particularidades em todos os sentidos. O ensino de Geografia torna-se cada

vez mais relevante para explicar e compreender as contradições que são impostas na contemporaneidade, porque os conteúdos estão inseridos no cotidiano dos discentes, essa aproximação dos temas geográficos com o universo dos alunos é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, gerando no discente uma visão crítica e o posicionamento sobre as temáticas dessa área do conhecimento. [...] A Geografia [...] é de extrema importância como disciplina, pois proporciona a passagem de um saber ingênuo ao crítico, aos poucos vai perdendo o seu espaço de disciplina obrigatória e os prejudicados são os licenciados, a sociedade e os próprios discentes que terão sua formação fragilizada. (SANTOS, 2018).

Segundo Reclus (1903), [...] devemos começar visualizando, observando, estudando o que está diante dos nossos olhos, sob o domínio dos nossos sentidos e da experimentação. Isso mostra que desde o início do século XX já vinha sendo falado em artigos científicos, encontros e congressos acadêmicos a importância do ser enquanto estudante observar, valorizar e estudar o que estava ao seu redor.

Mas o ensino da geografia, tal como persiste nas escolas, ainda é uma herança dos tempos da escolástica. O professor pede ao aluno um ato de fé porque se pronuncia para além dos termos aos quais a criança compreende o sentido. Sabe recitar, sem hesitação, os nomes dos “cinco rios da França, dos três cabos, dos dois golfos e do estreito”, mas não relaciona esses nomes a nenhuma realidade específica. E como poderia fazê-lo, já que o seu professor também nunca lhe mostrou nenhuma das coisas das quais falou, mesmo algumas estando na rua, em frente à porta da escola, ou em riachos ou poças formadas pelas chuvas? Retornemos à natureza! (RECLUS, 1903, p. 01).

Isso faz refletir sobre como conceitos geográficos amplos como o Espaço Geográfico foram mal ensinados ou pouco vistos durante a idade escolar de inúmeras gerações. Todo esse arcabouço teórico metodológico, tanto os mais novos quanto os mais antigos, mostra o quanto vem sendo falado por pesquisadores há anos a problemática de ver em sala de aula a Geografia como algo afastado da realidade ou apenas mera disciplina de decorar palavras. Trazendo o que Reclus (1903, p. 01) disse:

Por mais monótono e pobre que um lugar possa parecer, é provável que nele haja algo interessante para se observar. Mesmo que não apresente montanhas ou colinas, certamente haverá ao menos algumas rochas de afloramentos recentes. Por toda parte é possível observar certa diversidade de solos, areias, argilas, pântanos ou turfas, provavelmente arenitos e calcários. Podemos seguir a margem de um rio, riacho ou de um curso de água qualquer para observar a corrente seguindo seu curso, um redemoinho ocorrendo, um refluxo trazendo de volta as águas, o conjunto de rugas que se forma na areia, o avanço da erosão que invade margens e aluviões para depois ser depositado nas planícies. Mesmo se o local onde habitássemos fosse pouco favorecido pela natureza, se não houvesse um único riacho em suas proximidades, ao menos esporadicamente teríamos a oportunidade de ver a chuva caindo, que nos proporcionaria riachos temporários, com leitões,

bordas, corredeiras, represas, calhas, percursos, meandros e confluências. O que poderíamos aprender? A infinita variedade de fenômenos hidrológicos?

Refletindo sobre essas questões, chega-se à conclusão de que a observação contribui para a compreensão da paisagem que faz parte do cotidiano dos alunos e cria possibilidades para que o estudo do espaço geográfico ocorra de forma mais significativa para crianças. Aprender e ensinar Geografia torna-se prazeroso, na medida em que os alunos são instigados a observar o espaço que os rodeia e a perceber o conteúdo material e subjetivo das relações sociais nele expressas (SILVA, N. M.; ARAGÃO, R. F., 2012).

EDUCAÇÃO DO CAMPO

Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE), “a educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.” Esse trecho retirado de um parecer do CNE mostra o quanto é amplo o conceito de educação do campo. Não se resume apenas a escolas rurais, mas tudo o que está intrinsecamente ligado ao meio não urbano.

Também, no mesmo parecer, é falado que “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associam as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.” Partindo disso, as escolas e seus projetos pedagógicos, além da equipe gestora, não deve nunca separar a realidade dos estudantes do que é ensinado na escola. A comunidade escolar das escolas do campo deve sempre ter sua realidade vinculada à identidade da escola. Em especial ao seu planejamento pedagógico anual.

Isso se mostra também na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), onde, no art. 28. é mostrado que: na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. A partir de arcações

teórico metodológicos como esses, se montou as normativas e projetos de educação do campo e sua coordenação na Secretaria Municipal de Educação do Cabo de Santo Agostinho.

Como disse Neto (2010, p. 15):

[...] não basta defender a integração do homem com a natureza por meio da formação integrada do trabalho intelectual com o trabalho braçal, visto que são as condições materiais que criarão as condições de sobrevivência dos trabalhadores no campo ou na cidade. Portanto, ao se propor uma nova forma de ensinar e aprender de acordo com a realidade do homem do campo, visando à fixação desse à terra como forma de viabilizar suas lutas pela reforma agrária, o MST, como faziam os defensores do ruralismo pedagógico, deixa de considerar que as bases materiais de determinadas sociedades determinam em última instância as formas de pensar e de agir de seu povo.

Ou seja, pensar uma Educação do Campo significa pensar o campo em toda a sua complexidade (Molina, 2004).

O município do Cabo de Santo Agostinho é um município brasileiro do estado de Pernambuco. Faz parte da concentração urbana do Recife e integra a região metropolitana desta capital. Tem a mata atlântica como vegetação nativa do município. 71,7% vivem na zona urbana e 28,3% vivem na zona rural. Parte da sua zona rural tem como fonte de renda o trabalho na Usina Bom Jesus, localizada também no município, outra parte vive da agricultura.

O município possui nove importantes reservas ecológicas de mata atlântica, são elas: Reserva Ecológica Mata de Duas Lagoas, Reserva Ecológica Mata do Camaçari, Reserva Ecológica Mata do Zumbi e Reserva Ecológica do Sistema Gurjaú-Guararapes, Reserva Ecológica Mata do Bom Jesus, Reserva Ecológica Mata do Contra-Açude, Reserva Ecológica Serra do Cotovelo, Reserva Ecológica Mata do Cumaru, Reserva Ecológica Mata do Urucu. A maioria dessas reservas ficam situadas na zona rural, o que faz com que os estudantes dessa localidade convivam diariamente com essas formações ao lado de suas residências.

A rede municipal de educação tem 89 escolas, sendo 42 de zona rural e 47 de zona urbana. Tem em torno de 31 mil estudantes matriculados, sendo, em média, 20 mil estudantes matriculados em escolas da zona urbana e 11 mil em escolas da zona rural. Atualmente, existe a Coordenação de Educação do campo, estando localizada no prédio da Secretaria Municipal de Educação. Lá, é debatido por professores efetivos da rede projetos e metas sobre a educação do campo e como essas ideias serão implementadas em toda a rede.

A ESCOLA EM QUESTÃO

A Escola Municipal Dr. José Roberto Monteiro fica localizada no Assentamento Rural Arariba de Baixo, no município do Cabo de Santo Agostinho e seu surgimento se deu a partir da ocupação territorial em 1992, sendo uma conquista das lutas dos movimentos sociais do MST, MLST etc. Fundada em Março de 1999, acreditavam que a educação pudesse ser um elemento importante para a emancipação do homem camponês, atendendo as crianças acampadas. Hoje, 23 anos depois, a escola continua atendendo as crianças residentes da comunidade, porém, em tempo integral, abarcando da educação infantil ao ensino fundamental anos finais. A sua clientela de estudantes é de classe média baixa, composta de famílias trabalhadoras em sua maioria na monocultura da cana de açúcar, agricultores na lavoura branca, e participantes de programas sociais do Governo Federal. A escola atende crianças na faixa etária entre 3 e 18 anos, possuindo ricas vivências pertinentes ao grupo cultural e social no convívio familiar.

A figura 01 abaixo mostra a fachada da escola. Como se pode ver, tem aparência de casarão antigo, o que mostra que sua construção não foi em tempos atuais. A escola foi construída em parceria com a prefeitura municipal e os moradores na época. Observando o prédio e sua localização, se pode trazer para a sala de aula ideias sobre espaço geográfico e como ele foi modificado pela ação humana. Se não houvesse o prédio, muito provavelmente seria mais uma área de resquício de mata atlântica como as outras que existem em todo o redor da escola.

Figura 1: Fachada da Escola Municipal Dr. José Roberto Monteiro



Fonte: Orlando Bernardo (2022).

A figura 02 abaixo mostra os arredores da escola e parte das casas de sua comunidade. Observando, percebe-se como a comunidade tem contato direto com a

natureza e como algumas de suas percepções, em especial as geográficas, podem ser abarcadas no seu dia a dia. Mais uma vez, o conceito de espaço geográfico pode ser trabalhado.

Figura 2: Arredores da Escola



Fonte: Orlando Bernardo (2022).

Nas figuras 03, 04, 05 e 06 abaixo é possível observar parte de sua rica vegetação, uma vez que o município do Cabo de Santo Agostinho, principalmente na sua zona rural, tem grandes resquícios de Mata Atlântica. Porém, por ser uma área de assentamento e neste território do município predomina o plantio da cana que, por sua vez, é sabido que não é uma planta nativa do país, o espaço foi modificado ao longo do tempo e as plantações de cana foram tomando conta de onde antes existiam grandes locais de Mata Atlântica. Além disso, existem muitas casas ao redor da escola, casas essas que em grande parte são ocupadas pelos estudantes.

Com isso, a partir dessa percepção, pode ser trabalhado o conceito de espaço geográfico em sala de aula com os estudantes. Além disso, observando a região pode-se perceber várias formações de mares de morro que, segundo Jatobá et al (2014) “ocupa a parte oriental do Estado e encontra-se amplamente utilizado por atividades agrícolas, desempenhando um papel de destaque na economia regional.”

Figura 3: Arredores da escola



Fonte: Orlando Bernardo (2022).

Figura 4: Caminho principal até a escola



Fonte: Orlando Bernardo (2022).

Nas figuras 07 e 08 abaixo, podemos observar a estrutura da sala de aula da escola e a sua estrutura. Por a escola pertencer ao programa de escolas de tempo integral do governo municipal, está sendo reformada, segundo a gestão, para maior conforto dos estudantes.

Figura 7: Sala de aula



Fonte: Orlando Bernardo (2022)

Figura 8: Sala de aula



Fonte: Orlando Bernardo (2022).

Na figura abaixo, pode-se observar a biblioteca da escola. Infelizmente não tem uma alta variedade de livros, mas, por o acesso a internet na comunidade ser dificultoso, alguns estudantes acabam fazendo suas pesquisas dos trabalhos escolares nela.

Figura 9: Biblioteca



Fonte: Orlando Bernardo (2022)

Na figura 10 abaixo, é possível ver o pátio da escola. Tem um amplo espaço, onde os estudantes e a equipe escolar podem interagir durante o dia letivo. Isso em uma escola de tempo integral é de suma importância, uma vez que por os estudantes passarem o dia na escola, necessitam de espaço para que interajam uns com os outros durante o dia letivo.

Figura 10: Pátio da Escola



Fonte: Orlando Bernardo (2022)

O CONCEITO DE ESPAÇO GEOGRÁFICO NA ESCOLA MUNICIPAL DR. JOSÉ ROBERTO MONTEIRO

Acerca do Espaço Geográfico existem várias definições. Ao longo dos anos e da evolução da Geografia e seus conceitos, vários autores foram pensando e repensando como definir o Espaço Geográfico. Discutir um conceito tão abrangente como esse certamente não é tarefa das mais fáceis, especialmente por ser uma discussão que ainda movimentava o pensamento geográfico e as abordagens no âmbito desta ciência. (Polon, 2016)

Segundo Giometti; Pitton; Ortigoza (2016, p. 34):

No conceito de espaço geográfico está implícita a ideia de articulação entre natureza e sociedade. Na busca desta articulação, a Geografia tem que trabalhar, de um lado, com os elementos e atributos naturais, procurando não só descrevê-los, mas entender as interações existentes entre eles; e de outro, verificar a maneira pela qual a sociedade está administrando e interferindo nos sistemas naturais.

Partindo desse pressuposto, é visto que vários autores, independentemente da linha de pensamento geográfico que segue, tiveram diversas definições do que o espaço geográfico. Segundo a Geografia Tradicional, Moraes (1990) traz que o espaço em Ratzel é visto como base indispensável para a do homem, encerrando as condições de trabalho, quer naturais, quer aqueles socialmente produzidos. Como tal, o domínio do espaço transforma-se em elemento crucial na história do homem.

Já Hartshorne (1939) diz que “conceitos espaciais são de fundamental importância para a Geografia, sendo a tarefa dos geógrafos descrever e analisar a interação e a integração de fenômenos em termos de espaço.

Já na Geografia Teorético-Quantitativa, o espaço é considerado sob duas formas que não são mutuamente excludentes. De um lado através da noção de planície isotrópica e, de outro, de sua representação matricial. (Corrêa, 2000)

O espaço geográfico pode assim ser representado por uma matriz e sua expressão topológica, o grafo. Trata-se de representação comum aos economistas espaciais como indica Guigou (1980) e aos geógrafos como Haggett (1966) e Haggett e Chorley (1969), o primeiro desenvolvendo uma proposta de análise locacional com base nos temas movimento, redes, nós, hierarquias e superfícies, enquanto ele e Chorley desenvolvem sistematicamente como se pode realizar estudos sobre redes em Geografia. (Corrêa, 2000, p.22)

Com isso, vê-se que para esses geógrafos, a concepção de espaço foi limitada, uma vez que privilegia em excesso a distância enquanto os agentes sociais, o tempo etc, são deixados em segundo plano (Corrêa, 2000).

Já para a Geografia Crítica, o conceito de espaço vem como conceito chave (Corrêa, 2000).

Assim:

Debate-se, de um lado, se na obra de Marx o espaço está presente ou ausente e, de outro, qual a natureza e o significado do espaço. A identificação das categorias de análise do espaço é outra preocupação dos geógrafos críticos. (Corrêa, 2000, p. 23-24)

Para os geógrafos dessa linha de pensamento, o espaço tem total importância no pensamento geográfico, uma vez que é a partir dele que é nele que as relações sociais estão acontecendo a todo momento. Assim:

Do espaço não se pode dizer que seja um produto como qualquer outro, um objeto ou soma de objetos, uma coisa ou uma coleção de coisas, uma mercadoria, ou um conjunto de mercadorias. Não se pode dizer que seja simplesmente um instrumento, o mais importante de todos os instrumentos, o pressuposto de toda produção e de todo o intercâmbio. Estaria essencialmente vinculado com a reprodução das relações (sociais) de produção (Lefébrvre, 1976, p.34)

Ou seja, para esses pensadores, a sociedade só se torna concreta através do seu espaço, do espaço que ela produz e, por outro lado, o espaço só é inteligível através da sociedade. (Corrêa, 2000).

Por último, o conceito de espaço para a Geografia Humanista e Cultural, que chegou nos anos de 1970, consideram-se, segundo Tuan (1979) *apud* Corrêa (2000, p.32) “os sentimentos espaciais e as ideias de um grupo ou povo sobre o espaço a partir da experiência”. Porém, nessa linha de pensamento, era dada mais importância ao conceito de lugar, uma vez que se considerava muito os sentimentos, a experiência vivida etc.

A partir disso, observamos, que espaço na geografia humanista, considera menos as relações econômicas, as relações de produção capitalista, as relações que se desenvolvem em escala global e o processo permanente de (re)construção a partir das técnicas cada vez mais evoluídas do que a cultura, do que os sentimentos, as relações desenvolvidas numa escala local. (Xavier; Evangelista, 2019)

Em suma, independente de qual linha de pensamento siga, sempre será visto que o espaço geográfico é fruto e morada do homem. Nele, o homem vive, produz, circula, luta etc. É no espaço geográfico que a vida acontece. Ensiná-lo de forma em que se coloque o estudante como fruto e vivente do seu meio, é mais que necessário.

COMO O ESPAÇO GEOGRÁFICO APARECE NA ESCOLA?

Através de entrevistas com o coordenador do ensino de Geografia da rede municipal de educação, e com membros da coordenação de educação do campo da Secretaria, o conceito de Espaço Geográfico é ministrado em toda a rede desde o 6º ano do ensino fundamental de anos finais, através de livro didático, caderno de atividades da rede, aula expositiva com quadro e, em especial nas escolas de zona rural, aula de campo nas proximidades da escola.

Em entrevistas com o professor titular das turmas dos anos finais da Escola Municipal Dr. José Roberto Monteiro, foi dito que as aulas de Geografia são ministradas através de livros didáticos, caderno de atividades, aula expositiva e aulas de campo no entorno da escola. Em especial com o conceito de Espaço Geográfico, o professor sempre faz através de aulas de campo no engenho Arariba de Baixo. Segundo o professor, ele

demonstra aos estudantes que onde hoje em praticamente todo o território do engenho existe plantação de cana-de-açúcar, planta que não é nativa da flora brasileira, antes era Mata Atlântica.

Com isso, consegue demonstrar que o espaço geográfico, em linhas gerais, é o espaço vivido por esses estudantes, foi e continua sendo transformado por atividades antrópicas, ou seja, é resultado das ações humanas. Trazendo isso sempre comparando o campo onde eles vivem com a zona urbana, uma vez que estes estudantes vão pelo menos uma vez no mês para o centro do município do Cabo de Santo Agostinho ou para o centro do município de Escada para afazeres diversos. Além disso, sempre traz à tona o conhecimento que os estudantes já adquiriram durante a sua vida vivendo no espaço que habitam.

Figura 11: Aula de campo



Fonte: Acervo pessoal do professor da Unidade de Ensino (2019)

Na foto acima é possível ver uma dessas aulas de campo. Nela, o professor trabalhou conceitos geográficos como o de espaço e aproveitou para trabalhar com estes estudantes, que na época eram do 8º ano, conceitos como o de paisagem, mata ciliar e assoreamento, uma vez que existem afluentes de rios que passam no engenho.

Com isso, o professor aborda o conhecimento adquirido pelos estudantes, ou seja, dado que os alunos já convivem naquele espaço, ensiná-los como decifrá-lo e entendê-lo é de suma importância. Segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 137), “se eu tivesse que reduzir toda a Psicologia Educacional a um único princípio, diria isto: o fator singular que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra isso e ensine-o de acordo”. Ou seja, o docente sempre deve considerar o conhecimento prévio dos estudantes para todo e qualquer tipo de processo de ensino aprendizagem.

Em suma, na Escola Municipal Dr. José Roberto Monteiro, por fazer parte do grupo de escolas em tempo integral da rede municipal de educação, o professor acaba tendo tempo hábil para a realização das aulas de campo e aproveita. Desde o 6º ano, quando se começa a trabalhar os conceitos geográficos, o professor faz questão de levar os estudantes para aulas de campo no entorno da escola mostrando e explicando, na prática, como o espaço

geográfico, por exemplo, está atrelado ao seu dia a dia. Como disse Therrien (2010), “[...] cada sujeito ou grupo de pessoas articula seus saberes e conhecimentos em busca da compreensão dos fenômenos do mundo e das leis que regem a vida social”.

QUESTIONÁRIOS PROFESSOR E ESTUDANTES

Foi passado um questionário com perguntas abertas ao professor e aos estudantes no 9º ano da Escola Dr. José Roberto Monteiro com questões pertinentes ao ensino aprendizagem de Geografia na educação do campo e sobre o conceito de espaço geográfico. A partir destes, pôde se tirar algumas conclusões:

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Na primeira pergunta, onde foi perguntado como o professor compreende o processo de ensino do conceito espaço geográfico na escola do campo em que atua, foi respondido que é “de acordo com a realidade dos educandos, explicando a realidade local, onde em sua maioria são assentados, destacando as dificuldades do meio rural” etc. Isso mostra que a todo o tempo o professor busca trazer para o dia a dia dos estudantes o que é ensinado sobre os conceitos geográficos, em especial sobre o espaço.

Na segunda pergunta, onde foi perguntado como o professor compreendia o ensino de Geografia hoje no campo, foi respondido que é “de maneira que os educandos compreendam a importância do setor primário onde estão inserido, também toda a conjuntura do agronegócio, destacando o meio rural-urbano, trazendo o estudante como protagonista da aprendizagem.” Isso mostra que o professor busca sempre criar o senso crítico dos estudantes através do que é vivido por eles, por viverem num ambiente de assentamento rural, onde por todo lado existem plantações de cana que seus familiares trabalham na lida, é importante que eles tenham essa consciência que a Geografia consegue trazer.

Na terceira e última pergunta, foi perguntado as formas que o professor trabalha o conceito de espaço geográfico na escola do campo que atua, onde foi respondido que é ensinado “partindo da realidade dos educandos, comparando as transformações locais até a compreensão do mundo global como um todo, a partir da realidade e exploração do território.” Isso mostra que a todo tempo o professor busca decifrar o espaço em que os estudantes vivem, fazendo-os refletir sobre o espaço geográfico.

QUESTIONÁRIOS DOS ESTUDANTES

Foram respondidos 11 questionários por estudantes do 9º ano da Escola Municipal Dr. José Roberto Monteiro. Foram escolhidos os estudantes dessa turma pois, por estarem uma turma de saída da escola e em sua totalidade são estudantes que já estavam lá desde o 6º ano, já vinham com o conceito de espaço geográfico aprendido, uma vez que esse conceito é ensinado aos estudantes desde a série inicial do ensino fundamental de anos finais.

O questionário se fez em duas questões dissertativas, onde, na primeira, foi colocado uma foto da paisagem vista de fora da escola pegando parte da comunidade e foi pedido, a partir da imagem, que descrevessem o que é espaço geográfico. Na outra pergunta, foi pedido para os estudantes responderem como o professor de Geografia trabalhou/trabalha o conceito de espaço geográfico na escola.

DAS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES À PRIMEIRA PERGUNTA

Na primeira pergunta, onde foi pedido para que descrevessem com suas palavras qual o seu entendimento por espaço geográfico, todos os onze estudantes responderam, em linhas gerais, que o espaço geográfico é a relação entre o homem e a natureza, sendo “tudo aquilo que existe”, reunindo os resultados das atividades humanas. Por ter sido colocado uma imagem do que é visto saindo da escola, os estudantes conseguiram trazer a ideia de que as obras humanas também fazem parte do espaço geográfico. Além disso, em muitas respostas os estudantes trouxeram as problemáticas vividas no assentamento em que vivem.

DAS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES À SEGUNDA PERGUNTA

Na segunda pergunta, onde foi perguntado como o professor de Geografia trabalhou/trabalha o conceito de espaço geográfico em sala de aula, foi consenso entre as respostas que o professor utiliza o livro didático, fotos, teoria, além de aulas de campo no entorno da escola ou por todo o assentamento onde a escola está localizada.

RESULTADOS

Com as respostas dos questionários, foi visto que o conceito de espaço geográfico construído por professores e alunos, tanto o professor quanto os estudantes, sempre trazem a realidade local para aquilo que estão ensinando/aprendendo. O professor em questão,

prioriza o espaço vivido pelos estudantes na concepção do ensino, comparando com a área urbana, enquanto os estudantes absorvem melhor o conhecimento dessa forma, como mostrado em suas respostas.

Como disse Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 137), o fator singular que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Isto dito, é visto que os estudantes do 9º ano da Escola Dr. José Roberto Monteiro, por estarem tendo contato desde o 6º ano com a temática do espaço geográfico voltado para a aprendizagem a partir do espaço vivido por eles, conseguem relacionar seu conhecimento com o mundo urbano, comparando, fazendo reflexões e, em algumas respostas, dando até ideias de como resolver certas problemáticas como o caso da falta de hospital e de emprego formal no assentamento em que vivem.

Isso mostra a importância que ensinar o conceito de espaço geográfico a partir do espaço vivido pelos estudantes é de suma importância, como disse Reclus (1903), [...] devemos começar visualizando, observando, estudando o que está diante dos nossos olhos, sob o domínio dos nossos sentidos e da experimentação.

Em suma, com as respostas dos questionários, foi visto que o conceito de espaço geográfico ensinado pelo professor de Geografia da escola e os estudantes do 9º ano está bem associado um com o outro, mostrando como foi criado o senso de pertencimento com o espaço vivido e o entendimento das problemáticas encontradas na comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, de maneira geral, o conceito de espaço geográfico construído por professores e alunos em uma escola do campo, especificamente na Escola Municipal Dr. José Roberto Monteiro, traz vertentes da Geografia Crítica e da Geografia Humanista, uma vez que busca entender e trazer a experiência vivida pelos alunos do campo através de temáticas em sala de aula e também fazendo com que os estudantes tenham noção crítica sobre o espaço geográfico vivido por eles, refletindo sobre como a sociedade se apropria desse espaço e como podem lutar para modificá-lo.

Outrossim, isso se mostra de grande valia pois a comunidade do campo, mais especificamente comunidades assentadas como é o caso do engenho Arariba de Baixo, acabam por não ter tanto acesso à informação como normalmente é concebido à população urbana. Através da escola eles podem conseguir adquirir o senso crítico necessário para entenderem melhor o que se passa no mundo. A Geografia se faz necessária principalmente nas classes mais abastadas da sociedade.

Com isso, fazer com o que estudantes do campo observem e reflitam criticamente sobre o espaço vivido, comparando-o com o espaço urbano, irá fazer com que próximas gerações de moradores do campo talvez não passem por mesmas dificuldades que as de hoje passam.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manoel Correia. **Geografia, Ciência e sociedade**: Uma introdução do pensamento Geográfico. Recife: EDUFPE, 2006.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRAGA, Rhalf Magalhães. **O Espaço Geográfico**: Um esforço de definição. GEOUSP - Espaço e Tempo, São Paulo, Nº 22, pp. 65 - 72, 2007.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo**. Capítulo II - Educação do Campo, Luziânia - GO, Out. 2007.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **A Geografia no contexto da educação do campo**: construindo o conhecimento geográfico com os movimentos camponeses. Revista Percurso - NEMO, Maringá, v. 3, n. 2, p. 25- 40, 2011.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave da Geografia in CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORREA, Roberto Lobato (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**, v. 2, p. 15-35, 2000.

COUTO, Marcos Antônio Campos. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC Componente Curricular: Geografia**. Revista da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em Geografia (ANPEGE). nº9, jul/dez ,2016.

DA SILVA XAVIER, Maria Pereira; EVANGELISTA, Armstrong Miranda. **O Conceito De Espaço Geográfico Na Trajetória Do Pensamento Geográfico: Notas Para Discussão**. Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias, p. 518-528, 2019.

DE SOUZA MINAYO, Maria Cecília; COSTA, Antônio Pedro. **Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa**. Revista Lusófona de Educação, n. 40, p. 11-25, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Eduardo de. **O Ensino da Geografia no Brasil ao longo da história**. Brasil Escola. Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/o-ensino-geografia-no-brasil-ao-longo-historia.htm>>. Acesso em: 08 de Setembro de 2022.

GIOMETTI, Analúcia Bueno dos Reis; PITTON, Sandra Elisa Contri; ORTIGOZA, Sílvia Aparecida Guarnieri. **Leitura do Espaço Geográfico Através das Categorias: Lugar, Paisagem e Território**. Conteúdos e Didática de Geografia, UNESP. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47175/1/u1_d22_v9_t02.pdf>. Acesso em 31 Jul. 2016.

HARTSHORNE, R. **The nature of geography**. Association of American Geographers. 1939

JATOBÁ, Lucivânio; SILVA, Alineaurea Florentino; GOMES, Ana Lucia Luiza. **Relevo e solos no domínio morfoclimático dos “mares de morros” em Pernambuco**. Revista Equador, v. 3, n. 2, p. 2-18, 2014.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> . Acesso em: 26 de Setembro de 2022.

LEFÉBVRE, H. **Espacio y política**. Barcelona: Ediciones Peninsula, 1973.

MOLINA, Mônica Castagna; DE JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. **Por Uma Educação do Campo**. 2004.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **A antropogeografia de Ratzel: indicações**. Ratzel: geografia, 1990.

Moreira da Silva, Nubelia; Freitas Aragão, Raimundo. **A OBSERVAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA GEOSABERES**: Revista de Estudos Geoeducacionais, vol. 3, núm. 6, julho-diciembre, 2012, pp. 50-59 Universidade Federal do Ceará .png, Brasil

NETO, Luiz Bezerra. **Educação do campo ou educação no campo?**. Revista HISTEDBR On-Line, v. 10, n. 38, p. 150-168, 2010.

O CABO DE SANTO AGOSTINHO. Prefeitura do Cabo de Santo Agostinho, 2022. Disponível em: <<https://www.cabo.pe.gov.br/>>. Acesso em: 26 de Setembro de 2022.

PIZZANI, L.; SILVA, R. C. da; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. **A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento**. RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53-66, 2012. DOI: 10.20396/rdbci.v10i1.1896. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 12 out. 2022.

POLON, Luana Caroline Künast et al. Espaço Geográfico: **Breve discussão teórica acerca do conceito**. Revista Geográfica Acadêmica, v. 10, n. 2, p. 82-92, 2016.

RECLUS, Élisée. **L'Enseignement de la Géographie**. Bulletin de la Société Belge d'Astronomie, n° 11, 1903, p. 05-11. Tradução de Sergio Aparecido Nabarro.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. **Uma breve história da formação do professor de Geografia no Brasil**. In: Terra Livre, n.15, São Paulo, 2000.

SANTOS, Neimara Costa De Lima. **A trajetória do ensino de geografia no brasil**. Anais CONADIS. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/50491>>. Acesso em: 08/09/2022

SOARES, Edla de Araújo Lira. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *In: CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, Brasília. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo** [...]. Brasília: MINISTÉRIO DA

EDUCAÇÃO, 2001. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 26 set. 2022.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. **Geografia e interdisciplinaridade**. Espaço geográfico: interface natureza e sociedade. Revista Geosul, número 35, volume 18, Florianópolis, 2003

TERRIEN, Jacques. **Da epistemologia da Prática à Gestão dos Saberes no Trabalho Docente: convergências e tensões nas pesquisas**. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; SANTOS, L.(Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. XV ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Marina e Silva Lima

Graduanda em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
marina.slima@ufpe.br
orcid.org/0000-0002-3303-806X

Clara Larissa Teixeira Moura

Graduanda em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
clara.teixeira@ufpe.br
orcid.org/0000-0002-3121-8091

Caroline Souto Arandas

Graduanda em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
caroline.arandas@ufpe.br
orcid.org/0000-0002-0003-4193

Josias Ivanildo Flores de Carvalho

Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
orcid.org/0000-0001-6920-0797

Francisco Kennedy Silva dos Santos

Professor e Pesquisador do Programa de Pós-graduação em Geografia da UFPE
Bolsista de Produtividade do CNPQ
orcid.org/0000-0002-4431-5632

INTRODUÇÃO

Quando se inicia o processo de reflexão quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, o debate quanto à formação de professores torna-se uma inquietação quanto a eficiência desse processo de profissionalização docente para aqueles que irão contribuir para a construção cidadã, atuando a partir da dinâmica do ensino-aprendizagem.

Dessa forma, ao pensar em uma formação de professores de Geografia, vamos de encontro a vários elementos que abrangem a complexidade do professorado da área, adentrando a um debate complexo não só ao que rege a docência em Geografia, como também o que condiz ao painel da educação brasileira como um todo.

A ciência geográfica condiz com a investigação, descrição e reflexão crítica quanto ao espaço geográfico e as relações homem-natureza que nela vão se estabelecendo, assim, a disciplina de Geografia deve abranger esses parâmetros. Partindo desse pressuposto, os profissionais da área que atuam na educação básica, devem estar equiparados quanto a essa

complexidade de análise espacial de pequena a larga escala, fundamentando uma Geografia crítica na relação aluno-escola (KAERCHER, 1998).

É nesse contexto que a formação do professor de Geografia entra em pauta, concomitante ligado ao que Pimenta (1999) conceitua ser uma reflexão mais aprofundada da temática no período após a revolução industrial, onde as práticas pedagógicas são impressas num processo de reflexão-ação.

Começamos assim, a justificar a necessidade e a importância da Geografia e do seu ensino escolar: nossa existência, nossa identidade se dá no espaço. Pensar o ser humano, implica pensar nos espaços que habitamos e transformamos permanentemente para que nossa existência possa acontecer, continuar. Existir implica, necessariamente, fazer Geografia, transformar a natureza em espaços cotidianos: prédios, estradas, plantações, fábricas, etc. Para que possamos existir precisamos fazer Geografia, transformar a natureza. Transformando-a, fazemos ‘civilização’ (KAERCHER, 2004, p. 20).

Visto essa abrangência e pertinência da Geografia como disciplina escolar, o trabalho aqui designado propõe discorrer um diálogo bibliográfico de autores que conceituam alguns elementos importantes quanto a estrutura de formação inicial docente nessa área, reverberando a importância de se estudar um contexto de formação, pois como afirma Callai (2013, p. 106) “refletir a respeito da dimensão pedagógica na formação do geógrafo remete a que se pensem dois aspectos: o perfil desse profissional e o curso de Graduação que o habilita”.

METODOLOGIA

Para esquematizar uma pesquisa científica, seus meios metodológicos devem estar integrados quanto à temática escolhida, sendo um meio de caracterizar o problema em questão junto ao rigor científico (GIL, 2008). Nessa construção, o presente trabalho configura-se no tocante aos processos metodológicos numa pesquisa de abordagem qualitativa, que de acordo com Gil (2008), abrangendo também um caráter qualitativo.

Destarte, guiando-se em meados aos ideais de Quivy e Campenhoudt (1995) discriminados por Gerhardt e Silveira (2009), o presente trabalho segue os parâmetros dos três grandes eixos de pesquisa erguidos pelos autores supracitados: a ruptura, percorrendo pela leitura da bagagem científica do objetivo geral e específicos, seguida da coleta de dados que é obtida a partir da busca bibliográfica; a construção, engajada aos questionamentos encontrados na primeira etapa, voltados a análise aos dados; a constatação, quando é feita uma reflexão geral do exposto conclusões.

Como eixo central, utiliza-se, principalmente, o delineamento do artigo conduzido pela pesquisa bibliográfica, também fundamentando-se na concepção de Gil (2008, p. 50) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, assim, apesar de ser um elemento imprescindível em qualquer pesquisa com rigor científico, a metodologia bibliográfica caracteriza-se exclusiva nesse método.

DESENVOLVIMENTO

Ao considerar o ambiente escolar, todos os elementos que o caracterizam são automaticamente idealizados. Os professores são componentes fundamentais dentro e fora da sala de aula, com grande responsabilidade na interação com o processo de construção cidadã, e o papel do professor não se equipara apenas à parte técnica de sua disciplina específica, como também a subjetividade encontrada no chão da escola segue uma trajetória de aprendizagem pautada pela luz do empirismo em sua inserção.

Assim, esse viés sustenta o foco continuado no processo de formação de professores da educação básica, suscitando discussões epistemológicas no campo da educação. Estas questões evidenciam a importância da qualidade dos cursos de formação de professores, sendo necessário responder à construção de um ensino bem fundamentado.

Sendo assim, de extrema relevância para o desenvolvimento do ensino de qualidade no sistema de Educação Básica Pública brasileira e, no processo de valorização e profissionalidade dos profissionais do magistério que o constituem, haja vista, que se pretende criar um novo paradigma na formação de professores por meio da adoção da base comum nacional (CARVALHO, 2019, p. 34).

Falar sobre formação de professores é sempre um desafio e, embora não seja um tema novo para quem se interessa pela educação, considera-se desafiante pela necessidade de reflexão constante; os elementos refletidos vão muito além das universidades que têm programas de graduação e das escolas próprias escolas (SAUL; SAUL, 2016).

Considerando o dilema enfrentado pelos professores das ciências geográficas, que contribui para a continuidade das pesquisas sobre o tema sob o núcleo central da educação, busca-se uma reestruturação educacional para atender a formação em um diálogo com a educação emancipatória. Portanto, para analisar o nível de complexidade que rege a formação inicial dos professores de geografia, e essa imersão em suas trajetórias, é importante, antes de tudo, começar com um breve histórico sobre as trajetórias geográficas e seus conceitos.

Souza, Chagas e Costa (2021) vinculam o processo de formação do professor de Geografia à década de 1930, que englobou ações de desenvolvimento em toda a educação

para institucionalizar a Geografia no ensino superior, apontando como um fator potencial no estado.

De acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), a Geografia visa focar no estudo da natureza social, trazendo aos alunos um conhecimento diversificado de seu ambiente, e colocando em pauta a transformação pedagógica desse conhecimento para se trabalhar em sala de aula, tomando como base a realidade em que o público alvo e a escola estão inseridos.

É a partir dessa perspectiva que Carvalho (2019) conceituou seu paradigma de dissertação ao pensar criticamente sobre a formação do professor de Geografia, mantendo a notoriedade que teve que ser imposta durante a formação inicial do ensino estruturado, haja vista que esses conceitos se impunham ao professor. Continuando,

Nesta perspectiva, trabalhar por uma “reforma” dos professores é começar a enxergá-los de outras maneiras, livres de preconceitos, de teorias preconcebidas e tentar ultrapassar os limites impostos por modelos de formação adotados em centros de formação de professores que não conseguem dar na maioria das vezes respaldos significativos às demandas que a sala de aula, a escola e a sociedade depositam sob a profissão de professor, em tempos que ser protagonista no processo de mediador da construção de saberes na escola é mais do que nunca primordial, frente a uma sociedade carente de saberes, que realmente levem os indivíduos a transformar as diversas situações opressoras na sociedade capitalista neoliberal (CARVALHO, 2019, p. 34-35)

Assim, muito se fala acerca das constantes mudanças no mundo “técnico-científico-informacional”, onde Santos (2009) alega que são tempos compreendidos de forma complexa a partir da conjunção do meio natural e do meio técnico engendrados pela interligação de técnica e ciência.

Neste período, os objetos técnicos tendem a ser ao mesmo tempo técnicos e informacionais, já que, graças à extrema intencionalidade de sua produção e de sua localização, eles surgem como informação; e, na verdade, a energia principal de seu funcionamento é também a informação. Já hoje, quando nos referimos às manifestações geográficas decorrentes dos novos progressos, não é mais de meio técnico que se trata. Estamos diante da produção de algo novo, a que estamos chamando de *meio técnico-científico-informacional* (SANTOS, 2009, p. 238).

Vem à tona a relevância em formar profissionais aptos para lidar com essa realidade instável que compreende os incessantes aparecimentos de recursos metodológicos cada vez mais rebuscados.

Para além disso, os encargos envolvendo a docência não é algo tão simples, Freire (1981) aponta que a complexidade do ato de estudar carece de recursos para uma boa aprendizagem, há necessidade de plena atenção e disciplina para a leitura de um texto, livro etc, onde se compreenda todos os pontos ali trabalhados.

O autor coloca toda essa gama de estudo como uma ferramenta de suma importância para alavancar um raciocínio crítico, fazendo com que o estudante tenha uma compreensão empírica do que está sendo compartilhado, ao invés de apenas replicar uma cópia via memorização, fazendo menção a chamada ‘educação bancária’. Então, é possível perceber a esfera de elementos presentes no papel do professor em sala de aula. Buscando trazer de forma didática os assuntos científicos, abarcando mecanismos metódicos que compreendam a arte de estudar.

Quando restringimos ainda mais o assunto, enquadrando-o para área do ensino e formação do docente de Geografia, a complexidade é ainda maior. Afinal, qual a finalidade da Geografia? Por que a Geografia contempla as grades curriculares da Educação Básica? Sobre esse viés, Lacoste (2012) trilhando um caminho do práxis geográfico, atrelando-se, principalmente, à vertente política-estratégica epistemológica, afirma que a Geografia serve, primeiramente, para fazer a guerra.

O autor traz em suas reflexões a importância e o poder da ciência geográfica perante a sociedade, o que influi diretamente na relevância da disciplina de Geografia no currículo escolar. Diante essa linha de raciocínio,

A Geografia, como disciplina escolar, oferece sua contribuição para que alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural, histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação, o momento atual da chamada mundialização da economia. (PONTUSCHKA.; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 39)

Dentro desse contexto, para integrar esse leque de elementos dentro da Geografia enquanto disciplina no ensino básico, a assídua busca pela ascensão da Educação Básica brasileira, tem-se a centralidade em políticas públicas educacionais que fomentem melhorias nesse âmbito. Dessa forma, o trabalho percorre um caminho de processos formativos iniciais de professores de Geografia, defendendo a indissociável relação entre IES e as escolas, compreendendo o ambiente escolar como principal palco de formação do professor, seja inicial ou continuada.

Antes de tudo, é preciso realmente entender o papel docente e qual é a razão do ensino, para que possamos avançar na condução da construção do caminho dos graduandos em Geografia. Como assinala Born (2019), há algumas questões a considerar no problema da formação inicial de professores, uma delas é o tipo de formação.

Na abordagem formativa em que vivemos hoje, pautada pelo cognitivismo, tendo como principal contribuição a teoria do desenvolvimento cognitivo, constrói-se uma formação behaviorista na qual o acúmulo de conhecimentos para valorização dos professores. Born (2019, p. 28) acrescenta,

Com relação à formação comportamentalista, ela promoveu uma clara mudança de foco, que passou do treinamento de habilidades específicas para a construção de uma base de conhecimento para a docência. Essa perspectiva está centrada na ideia de que os professores precisam ter conhecimentos específicos para se tornarem mais críticos e reflexivos sobre o processo de ensino e aprendizagem.

O problema desse viés formativo está justamente no cerne da ciência teórica desenvolvida dentro da IES na licenciatura, caso em que o currículo e a instrução do curso de graduação se destinam a formar professores para adquirir seu direcionamento pautado em teoria. Quando na verdade, deve-se trilhar através da teoria específica de ensino e como ela se relaciona com a prática.

Como uma determinada disciplina pode ser aplicada em uma determinada série, levando em consideração o contexto escolar e o público-alvo? Nesses levantamentos, a pesquisa sobre a relação da prática docente está imersa a trazer essa abordagem mais frequente às condições dos cursos de licenciatura, de modo a deixar de focar na formação que acumula informações para a mera transferência (GATTI, 2010; GATTI; BARRETTO, 2009).

Schön (1987) insere seu pensamento ativo sobre a importância de vincular teoria e prática com o intenso conteúdo didático e reflexivo da prática docente na essência da escola. Alarcão (1996, p. 19) complementa que nas ideias construídas por Schön, é designado que a prática “está uma perspectiva do conhecimento, construtivista e situada, e não uma visão objectiva e objectivante como a que subjaz ao racionalismo técnico”.

Aqui, apenas reiteramos o propósito básico da ação reflexiva na formação inicial, utilizando o processo construtivista do conhecimento científico, e sua reinvenção e construção da identidade docente (TARDIF, 2000).

Nesse contexto, para trazer a geografia como disciplina escolar no âmbito desse contexto, na busca incansável pela ascensão da educação básica no Brasil, coloca-se o foco nas políticas públicas de educação para promover a inclusão nos programas de formação inicial envolvidos, aperfeiçoamento e prática docente.

Na procura permanente de mecanismos que visem a melhoria das estruturas educativas, torna-se fundamental considerar a formação inicial. O saber pedagógico no processo de pesquisa no campo da formação centra-se na escola real, e orienta a articulação entre teoria e prática na formação de professores, não como forma de moldar os futuros professores na real "praticidade" da escola, mas para fazer o ambiente e provocar mudanças reais.

Assim, é interessante ver a sistematização como uma atividade de reflexão no contexto da educação básica, considerando que o licenciado deve estar em sinergia com o conhecimento de seu local de trabalho, para refletir sobre os problemas encontrados em seu lócus de atuação (ALMEIDA, 2000).

Tardif (2000) também apoia o tema, afirmando a importância da formação básica e continuada de professores sob o cerne da atividade reflexiva, que auxilia ao colocar o professor no centro do ensino-aprendizagem da escola e dos alunos. Dessa forma, mostra que a estruturação da identidade de um professor ocorre por meio do estreitamento entre faculdades e escolas primárias, o que proporciona a dialética de ambas. Por isso, Tardif (2000) também critica amplamente a separação das universidades que formam professores e o campo de trabalho e estudo - a escola.

E é nessa emergência pela implementação de políticas públicas que contribua significativamente para formação inicial de professores e a valorização da docência, que no ano de 2007 lançado pelo Ministério da Educação – MEC em uma ação conjunta com a Secretaria de Educação Superior – SESu e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, surge o edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, visando aperfeiçoar os cursos formativos de professores nas IES públicas brasileiras.

O PIBID surge como uma política pública que para Carvalho (2019) veio no sentido de tentar amenizar as debilidades existentes na formação inicial e continuada de professores atuantes na Educação Básica, a fim de tentar alavancar uma reformulação nos cursos de licenciatura. Gatti e Nunes (2009) complementam essa linha de pensamento argumentando sobre os parâmetros curriculares dos cursos de licenciatura no Brasil, que possuem as disciplinas específicas das ciências sem relação com o âmbito educacional, e as disciplinas pedagógicas com um teor superficial.

Tardif (2000) pontua sobre a formação de professores nas IES, acentuando o desconexo entre o campo de trabalho do professor, a escola, e as Universidades e Instituições formadoras. Nesse âmbito, o PIBID tem em sua contextualidade um papel muito complexo, o de unir de forma muito bem fundamentada a escola pública de educação básica com as IES, corporificando a relação entre os professores das escolas públicas e os licenciandos.

Assim, Menezes (2017) levanta algumas considerações quanto à articulação entre as diretrizes que fundamentam o PIBID e a pesquisa-ação do ser-fazer docente, elemento que tornou-se imprescindível conforme o montante de pesquisas realizadas na área. Callai (2013), por exemplo, considera a prática no ensino de Geografia como forma de aperfeiçoamento das formas metodológicas de ensino que entra em sintonia ao pensamento de Menezes (2017), que delinea em sua tese que para obter-se uma prática significativa, a pesquisa deve vir como fundamentação, sendo uma crítica da autora direcionada a escassez

nos editais de iniciação a docência quanto conexão entre a formação de professores e a pesquisa.

Noffs e Rodrigues (2016) ainda alertam para as limitações do PIBID perante a concessão de bolsas, visto que a iniciativa prioriza a valorização do professorado atrelado a elevação da qualidade da educação básica. Os autores defendem a expansão do apoio financeiro a uma extensão que beneficie todos os licenciandos e não os apenas selecionados mediante a processo seletivo, o que acarreta a outras questões, como os frequentes cortes de verbas evidenciados por Menezes (2017) que desde 2013 deixa sempre incerto a postulação de novos editais e o nível de recursos financeiros disponibilizados ao PIBID.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A formação inicial de professores de Geografia vem com essa emergência de caminhos e ferramentas que auxiliem nesse processo. Diante das discussões aqui apresentadas, guiadas pelas ideias dos autores, é possível perceber a dimensão ampla que o ensino de Geografia vai enquadrando-se, tal como se perfaz cada vez mais importante reverberar por políticas públicas que auxiliem.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID em mais um trabalho, reafirma sua importância enquanto ferramenta na formação inicial docente e construção identitária do professor. Claro que, em seu delineamento traz muitas fragilidades, especialmente quando se trata de investimentos. Ainda há a necessidade de continuar o debate reflexivo por uma defesa dessas políticas iniciais de formação docente, fazendo com que a sociedade perceba a formação de professores como porta de entrada para outras formações, como luz para mapear uma educação geográfica de caráter crítico-reflexivo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **ProInfo: Informática e Formação de Professores**. v. 1. Série de Estudos Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

BORN, B. Transformar a formação de professores pela prática: um desafio possível. In: SEGATTO, C.; LOUZADO, P.; BORN, B.; COX, C.; JULIA M.; MAILL, O.; SANTOS, A. F. **O papel da prática na formação inicial de professores**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2019.

CALLAI, H. C. **A Formação do Profissional da Geografia: o professor**. Ijuí: Ed.Unijuí, 2013.

CARVALHO, J. I. F. **Formação inicial de professores de Geografia por meio do PIBID: trajetórias formativas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

FREIRE, P. Considerações em torno do ato de estudar. In: FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 9-12, 1981.

GATTI, B. A.; BARRETO, E.S. S. Professores no Brasil: impasses e desafios. Brasília: geografia. **Revista Geográfica de América Central**, Costa Rica, 2011.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KAERCHER, N. A. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-01052005-224221/ptbr.php>. Acesso em: 10 ago. 2022.

LACOSTE. Y. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 19ª ed. São Paulo: Papyrus, 2012.

MENEZES, E. A. O. **A pesquisa como potencializadora da reflexão crítica sobre a formação da prática docente: um olhar sobre a experiência formativa do PIBID-UECE**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

NOFFS, N. A.; RODRIGUES, R. C. C. A formação docente: PIBID e estágio curricular supervisionado. **E-curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 357-374, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26851/19384>. Acesso em: 5 ago. 2022.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**, São Paulo: Cortez, p. 15-34, 1999.
PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N.H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, M. A. **Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 6, p. 16-35, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/TwJbgsR75ttGMwYnjJ4mc9B/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions**. San Francisco, Jossey Bass, 1987.

SOUZA, E. V.; CHAGAS, N. B. B.; COSTA, G. B. A. Uma trajetória da formação de professores de Geografia na História da Educação Brasileira. **Geopauta**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 3, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5743/574368577005/574368577005.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 17 jun. 2022.

Josias Ivanildo Flores de Carvalho

Mestre e doutorando em Geografia - PP GEO/UFPE

josias.carvalho@ufpe.br

<https://orcid.org/0000-0001-6920-0797>

Francisco Kennedy Silva dos Santos

Professor e Pesquisador do Programa de Pós-graduação em Geografia da UFPE

Bolsista de Produtividade do CNPQ

francisco.kennedy@ufpe.br

<https://orcid.org/0000-0002-4431-5632>

INICIANDO UMA REFLEXÃO

Vivemos em uma sociedade capitalista, na qual vem interferindo diretamente nos rumos da escola, da formação de professores, no ensino das disciplinas escolares, no modo de pensar e agir dos indivíduos socialmente no espaço geográfico. Assim, buscar entender melhor o capitalismo em sua fase atual, denominado como sendo neoliberal, é de suma relevância para refletirmos que projeto de sociedade estamos vivendo e sendo aperfeiçoado para o futuro próximo ou distante da humanidade.

Diante disto, seríamos ingênuos ou estaríamos negando um projeto de sociedade que se fortaleceu desde o século XX, por meio de acordos, leis, decretos, portarias e diretrizes, e tendo os representantes públicos do Estado brasileiro, corroborando efetivamente para que o Brasil se adequasse ao capitalismo neoliberal, que funciona e se adequa a cada realidade nacional. Porém, estão interligadas globalmente e com princípios preestabelecidos por organismos internacionais, como o Banco Mundial – BM, o Fundo Monetário Internacional – FMI, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, entre outros, que diretamente estão influenciando nas políticas públicas educacionais brasileiras e outras políticas públicas nacionais.

No entanto, acredita-se, que existem diversos mecanismos de resistência, no enfrentamento aos organismos internacionais e nacionais, que ditam leis e políticas públicas educacionais, que de algum modo, possam efetivar um único modelo de sociedade, de trabalho, de vida, de educação, de política, de cultura, de existência e de pertencimento ao espaço geográfico. A humanidade sempre foi diversa e complexa, e uma parcela significativa, foram e são de luta, contra projetos desumanos, excludentes e autoritários.

Logo, a Educação Geográfica na sociedade capitalista neoliberal, lida com um conjunto de fenômenos e indivíduos múltiplos que requerem ações bem organizadas, visando atuar neste contexto, e propondo um projeto social diferente, a partir de uma concepção espacial de sociedade e de natureza.

Destarte, a problemática que move este artigo é a seguinte: como é possível efetivar uma Educação Geográfica, junto aos estudantes da Educação Básica, pelos professores de Geografia que estão inseridos em uma sociedade capitalista neoliberal? Mediante esta problemática, chega-se aos objetivos deste manuscrito que são: discutir e refletir a Educação Geográfica no contexto da sociedade capitalista neoliberal e, suas possíveis resistências pelos professores de Geografia da Educação Básica, frente ao modelo estabelecido pelos grupos hegemônicos capitalistas neoliberais.

Este manuscrito está organizado da seguinte forma: esta introdução que consta os primeiros elementos que constituem o teor complexo do estudo percorrido, convidando os interessados a se debruçar sobre as próximas páginas; no segundo subitem, encontra-se os caminhos metodológicos selecionados; no terceiro e quarto subitens, constam um levantamento documental e bibliográfico, onde é possível verificar uma aproximação teórica com diversos autores da Geografia, da Educação e de leis que abordam a educação, a Geografia, a sociedade, os professores, o ensino, etc.; no quinto subitem, encontra-se as considerações finais que não finalizam as reflexões e a busca constante por mais entendimentos sobre a temática abordada; e por fim, têm-se as referências utilizadas ao longo do texto.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Diante da complexidade do objeto investigado, a abordagem empregada neste artigo é a qualitativa, dado que o fenômeno pesquisado abarca as ações sociais que raramente podem ser quantificadas e responde a questões muito particulares, como bem frisa Minayo (2009, p. 21) “Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Assim, não se busca a mera quantificação, unicamente por dados estatísticos, como acontece com as pesquisas quantitativas segundo Cajueiro (2013), mas sim, a constante busca de compreender e interpretar um conjunto de fenômenos humanos encontrados e entendidos como parte da realidade social, dado que as ações humanas são vividas e compartilhadas por indivíduos que podem ser pensadas, analisadas e compreendidas por meio “das representações e da intencionalidade [...]” Minayo (2018, p. 21).

Demo (2017, p. 149) corrobora com Minayo (2009 e 2018) afirmando que a pesquisa qualitativa oportuniza compreender a realidade complexa e emergente que a sociedade vivencia, o autor ao tratar a dialética da qualidade propõe que: “o mais importante, porém, é visualizar a qualidade como expressão complexa e não linear dos fenômenos, ao mesmo tempo indicativa de sua incompletude ostensiva e potencialidade pretensamente ilimitada”.

Diante desta referência, trabalhar com a pesquisa qualitativa na busca do saber, é entender que fazer ciência é algo limitado, mas, ao mesmo tempo é romper com os limites instituídos ou não, é nada mais que um processo dialético de desconstrução e reconstrução das ações sociais a partir de uma intencionalidade que busca a compreensão de fenômenos humanos por meio das ciências, inseridos e produzidos no modelo científico vigente.

Os procedimentos empregados foram: a revisão bibliográfica e a análise documental, conforme sugerem Cajueiro (2013), Marconi e Lakatos (2003), a se realizar estudos que tratam de fenômenos sociais. Diante disto, a abordagem estabelecida e os procedimentos percorridos metodologicamente são os mais empregados em pesquisas na área de ensino de Geografia, como comprovou Pinheiro (2003) e, isto ocorre devido a sua eficácia, já comprovada em diversas pesquisas acadêmicas.

SOCIEDADE, EDUCAÇÃO, ENSINO E GEOGRAFIA

Cada indivíduo, em sua particularidade ou não compõe uma determinada sociedade, quer queira, quer não. Mas afinal, que sociedade é esta? Ou melhor, que projeto de sociedade fomos inseridos? Para muitos, a nossa sociedade atual, pode ser denominada como sendo a capitalista neoliberal. É esta, a qual estamos vivendo e sendo movidos a viver diariamente. David Harvey (2008) nos traz uma contribuição para compreender melhor o neoliberalismo na nossa sociedade capitalista, vejamos:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. De também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui

informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício. (HARVEY, p. 2, 2008).

Diante desta definição, podemos agora discorrer que o Estado brasileiro pautado pelo neoliberalismo, aumentará as desigualdades sociais, e produzirá indivíduos que estarão pautados na busca constante pelo dinheiro, pela competição, pela propriedade privada e pelo individualismo perverso. Conscientes desta sociedade, que estamos inseridos, por meio das políticas públicas governamentais e de Estado, que organizam o mercado financeiro, os serviços públicos essenciais, o trabalho humano, etc., podemos entender melhor, que o Brasil nunca proporcionou um Estado de bem-estar social aos seus cidadãos, e desde 1980 está produzindo políticas públicas nas diversas áreas que negligenciam os pobres e os trabalhadores.

Dado que, observamos na atualidade brasileira entre 2015 a 2021 uma perda de direitos conquistados pelos trabalhadores e os menos favorecidos, como a flexibilização das leis trabalhistas, o aumento do tempo de contribuição para aposentadoria, e o enfraquecimento de políticas públicas de cunho social, que pretendem minimizar o sofrimento de milhões de excluídos pelo sistema capitalista neoliberal, devido a inúmeras questões como: o desemprego, o analfabetismo, o adoecimento psicológico, a fome, a falta de moradia e a corrupção sistemática que permeiam as sociedades capitalistas neoliberais, posto que, os indivíduos que detém o poder para melhorar a vida de milhões, não possuem empatia pelo outro e muito menos estão sensibilizados pelas dores dos pobres e da coletividade.

Assim, como fica a educação inserida em uma sociedade capitalista neoliberal? Se observamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9.394, em seu título III é dever do Estado brasileiro oferecer uma educação pública, que deverá percorrer, conforme o título II, os seguintes princípios e fins da educação nacional, que se originaram da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que são:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, LDB 9.394/96).

Ao analisarmos o artigo 2º chama atenção, que a educação deve ser inspirada nos princípios de liberdade, pautar-se pelos ideais de solidariedade humana e tem por finalidade o desenvolvimento pleno nos estudantes, além de proporcionar uma formação para o exercício da cidadania, assim convergindo para construção de uma sociedade diferenciada,

que nega um projeto de sociedade desumana, o individualismo mesquinho que visa o lucro perverso.

Entretanto, a educação que é dever da família e do Estado, também deverá proporcionar uma qualificação para o trabalho, conforme o supracitado artigo, algo que é importante, pois a escola forma para a vida e a vida também é trabalho, mas o trabalho precisa ser digno. Com isso, a escola que também forma para o trabalho, não deve/deveria focar em formar estudantes unicamente para o trabalho dentro do modelo neoliberal, esquecendo os demais princípios humanos e sociais. Posto que, quando se pratica isto, está-se efetivando um projeto de sociedade que os indivíduos trabalham para alimentar o capitalismo neoliberal, sem muitas vezes compreender os seus males para a sua própria existência e para a existência de seus semelhantes.

É no título II da LDB, em seu artigo 3º que também estão estabelecidos os princípios de ensino, que guiarão e já guiam os professores de Geografia e das demais licenciaturas em suas ações pedagógicas:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - **liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber**; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - **respeito à liberdade e apreço à tolerância**; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - **valorização do profissional da educação escolar**; VIII - **gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino**; IX - **garantia de padrão de qualidade**; X - **valorização da experiência extraescolar**; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - **consideração com a diversidade étnico-racial**. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). XIII - **garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida**. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018). (BRASIL, LDB 9. 394/96, grifos nossos).

Se analisarmos atentamente os princípios grifados, podemos chegar a algumas conclusões que permeiam o ensino e a educação, logo a educação geográfica. Como por exemplo, que os professores de Geografia estão/estarão diante de um conjunto de saberes construídos na formação inicial e nas suas experiências diárias ao longo do seu fazer didático-pedagógico, assim, poderão fazer uso de ideias plurais e de concepções pedagógicas diversas, buscando atingir um determinado fim, que é a aprendizagem dos estudantes.

Porém, a perspectiva de educação e de ensino de Geografia adotados pelos professores será o diferencial no seu fazer cotidiano, pois, se for um ensino de Geografia crítica e uma educação crítica, por exemplo, possivelmente permitirá que os alunos entendam melhor o mundo e a sua sociedade de maneira mais dialógica e problematizadora, mas se for um ensino de Geografia e uma educação tradicional

unicamente, possivelmente estarão negando o direito dos estudantes a pensar o mundo, para nele poder agir e lutar por mudanças na sociedade capitalista neoliberal.

Observamos também, que o respeito à liberdade e a tolerância devem guiar o ensino de Geografia por seus profissionais, que refletirá no lidar e no ensinar a diversidade étnico-racial da população brasileira, ou seja, quem não pratica isso, está descumprindo um conjunto de leis que visam uma sociedade mais humana, ao menos é o que está escrito e pode ser compreendido. Para além do escrito, deve ser praticado por todos os indivíduos, assim sendo percebido e vivido no espaço geográfico.

Continuando a análise do artigo 3º, os cidadãos que possuem cargos de gestão nas escolas precisam ser eleitos democraticamente e estar a serviço de uma escola diferenciada, no sentido de permitir que alunos e professores criem ações de ensino e aprendizagem significativas pela liberdade. Ao tempo em que notamos, que tudo isso poderá ocorrer mais efetivamente, se os professores e demais profissionais da educação escolar passem a ser mais valorizados socialmente e em seus salários, proporcionando assim dignidade humana e profissional.

Mas até isto se consolidar, os professores de Geografia e das demais disciplinas precisam fazer um triplo movimento, que é político, de luta e resistência, contra um projeto de sociedade capitalista neoliberal que é: cumprir seu dever ético e moral de ensinar os conteúdos junto aos estudantes respeitando e valorizando as experiências extraescolares e também escolar, visando um padrão de qualidade que forme alunos para a vida, e que não é apenas a vida do trabalho e com qualidade que não seja meramente quantitativa, aferida em exames padronizados excludentes, na maior parte das vezes, logo devemos repensar os exames nacionais e internacionais que avaliam os alunos, e também propondo mecanismos de avaliação que entendam melhor a realidade dos alunos e dos professores, como da sociedade que ambos estão inseridos.

No princípio da valorização do magistério e dos demais profissionais da educação pública brasileira neste contexto, caracteriza-se como um ato político, de luta e resistência que os professores e os demais agentes educacionais devem percorrer, pois, como afirma Freire (2016, p. 65): “A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética”.

Sabe-se que, no jogo político e econômico que envolve representantes públicos, governos e o capitalismo neoliberal a luta pela valorização, pelo aperfeiçoamento da formação de professores para a Educação Básica, vislumbrando um ensino diferenciado, vem sofrendo embates perversos e contraditórios, frutos do capitalismo e do projeto de

sociedade que prioriza o lucro, a competição e o Estado mínimo, na oferta de serviços essenciais como: a educação, saúde, e outros.

Não podemos esquecer jamais que a sociedade, a educação, o ensino e a Geografia fazem parte de um mundo globalizado, que é também capitalista neoliberal, logo as explicações ou as reflexões feitas só reafirmam o quanto é complexo entendê-los, e como bem pontuou Santos (2012, p. 17): “vivemos num mundo confuso e confusamente percebido”, neste sentido buscar explicar o que vivemos, na sociedade, na educação, no ensino e na Geografia requer coragem para um agir diferenciado na escola e na formação de indivíduos, que não se conformam com a fábula do mundo capitalista neoliberal e da globalização, do mundo da globalização perversa e na busca de um mundo mais humano pelo próprio capitalismo neoliberal e pela globalização, se seguimos o proposto por Santos (2012).

A Geografia tem como objeto de estudo, o espaço geográfico, e este espaço geográfico é fruto do trabalho humano sobre os recursos naturais, que produzem e organizam sociedades a partir de uma visão de mundo que envolve a política, a economia, a cultura, o poder, o dinheiro, etc., para o geógrafo Roberto Lobato Corrêa, o espaço geográfico é:

Eis o espaço geográfico, morada do Homem. Absoluto, relativo, concebido como planície isotrópica, representada através de matrizes e grafos, descrito através de várias metáforas, reflexo e condição social, experienciado de diversos modos, rico em simbolismo e campos de lutas, o espaço geográfico é multidimensional. (CORRÊA, p. 44, 1995).

Mediante o exposto, nota-se o quanto é complexo ensinar Geografia na escola, por um viés de compreensão do espaço como sendo multidimensional pelos professores desta disciplina. Ao tempo em que, o estudo do espaço geográfico, se faz indispensável para compreensão das formas, dos processos, dos poderes, das políticas e do projeto de sociedade que os estudantes estão inseridos. Partindo do pressuposto, que não há neutralidade na concepção de vida, de sociedade e de mundo, mas sim, intencionalidades arquitetadas por indivíduos e forças que quase sempre estão invisíveis do cotidiano dos estudantes e professores, mas, que ao mesmo tempo, estão modificando constantemente os diversos espaços geográficos que os mesmos vivem.

RESISTINDO AO SISTEMA PELA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Como verificado no item acima, a nossa sociedade está submersa a um projeto de sociedade capitalista neoliberal, que se distancia da Constituição Federal (CF) e da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BNCC). Assim, surgem alguns questionamentos: é possível haver resistência a este modelo de sociedade pelo ensino de Geografia na Educação Básica? Há caminhos metodológicos que podem ser adotados pelos professores de Geografia em suas práticas de ensino? E o mais crucial, até que ponto os professores de Geografia podem ou não podem ser influenciados para ensinar uma Geografia que reproduza o sistema neoliberal? Estas são questões que talvez precisam inquietar os professores, pois como dito anteriormente, as políticas públicas estão sendo influenciadas por uma visão de sociedade desumana.

Libâneo (2012), ao refletir o dualismo da escola pública brasileira, pontuou que o neoliberalismo está gerando uma escola de conhecimentos para os ricos, e uma escola de acolhimento social para os pobres. Ou seja, a escola pública está tendo a função de acolher os filhos dos pobres e dos trabalhadores, mas negligenciando os conteúdos das disciplinas, na maior parte das vezes. Assim, os conteúdos que são fontes de empoderamento para os estudantes da classe trabalhadora, deveriam estar sendo lecionados, sem negar o convívio entre os estudantes e o acolhimento dos mesmos.

De nada adianta, uma escola pública e um professor que não consegue cumprir esta dupla função. Haja vista, que esta instituição e este profissional podem estar negando um direito básico garantido na carta magna do Brasil. Logo, o que esperar dos estudantes que não compreendem sua sociedade? Que não sabem que teorias econômicas e sociais os regem? Por que as coisas são como são? E estão onde estão? Já que no caso específico da disciplina Geografia na escola, os estudantes podem construir um pensamento geográfico e um raciocínio-geográfico estruturado que lhes podem conduzir a um agir no espaço geográfico, de modo crítico, reflexivo, problematizador e propositivo, conforme Callai (2011), Cavalcanti (2017), Castellar e Vilhena (2014) já evidenciam há tempos.

Consequentemente, estarão desta forma, talvez, devido a sua autonomia humana, pautados por princípios mais solidários, e não unicamente pensando em conquistar um certificado que lhes habilitam apenas para o trabalho e para o dinheiro, visando o consumismo destrutivo. Como o projeto de sociedade capitalista neoliberal quer estabelecer, para os pobres e os trabalhadores.

Mas, mesmo estando diante de situações pouco favoráveis, uma parcela expressiva de professores continuam a ensinar, tendo como objetivo formar indivíduos para a cidadania, para o trabalho, para a vida e para o mundo, seguindo um viés que a educação pode mudar vidas e o modelo de sociedade vigente. Com isto, as ações didático-pedagógicas realizadas por professores objetivando este fim, não negam o direito dos estudantes

aprenderem, mesmo em situações adversas e mostram a resistência dos professores, para além dos discursos político-ideológicos que são vazios de práticas efetivas.

Pensamos que o ensino de Geografia pelos conteúdos da Geografia, permite que os estudantes e professores possam se desenvolver, pensar criticamente as relações econômicas e sociais, proporcionar uma formação diferenciada para o mundo do trabalho, além de formar indivíduos que propõem mudanças estruturais no projeto de sociedade em vigência. Já que, não ficam no discurso, no pessimismo e não se negam a estudar e a trabalhar por um viés de sociedade, de educação, de ensino e de Geografia mais crítico e reflexivo pela ação constante e não conformismo que às vezes abate alunos e professores.

Logo, os professores e os alunos de Geografia precisam fazer usos de metodologias como o estudo do meio, que para muitos professores ainda é desconhecido, mas se fosse adotado como uma das metodologias de ensino, permitiriam um ensino de Geografia, diferenciado na escola e seria por meio dos conteúdos geográficos uma forma de resistência e luta contra o neoliberalismo, dada a sua definição e sua contribuição, que permite a formação de uma sociedade melhor humanamente. Os estudiosos Lopes e Pontuschka (2009) trazem melhor a conceituação de estudo do meio, observem:

O Estudo do Meio, como já salientamos, é uma metodologia de ensino interdisciplinar na qual se buscam alternativas à compartimentalização do conhecimento escolar e à excessiva segmentação do trabalho docente. Seu ponto de partida, então, é a reflexão individual e coletiva sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em determinada escola e o desejo de melhorar a formação do aluno, construindo um currículo mais próximo dos seus interesses e da realidade vivida. Assim, a realização dos Estudos do Meio é impulsionada pelo desejo de maior autonomia docente e do projeto educativo da unidade escolar em relação às instâncias administrativas superiores que, tradicionalmente, controlam o currículo. (LOPES E PONTUSCHKA, p. 179, 2009).

Assim sendo, do nosso ponto de vista, os professores de Geografia possuem uma certa autonomia para fazer escolhas metodológicas, mesmo que reconheçamos que a liberdade e autonomia possam estar ameaçadas. Mas, as ameaças contra um projeto de educação mais autônoma, crítica e transformadora sempre foram ameaças em diferentes tempos da humanidade e da educação, como pode ser percebido em Nóvoa (1995). No entanto, a consciência e o conjunto de saberes docentes dos professores proporciona uma educação “rebelde”, mesmo com redes de educação que queiram impor limites aos alunos e professores.

Estamos indo ao encontro de professores com possibilidades de usar uma diversidade de conhecimentos, experiências e uma bagagem cultural que influenciará em uma educação geográfica mais significativa, que vai em direção a definição de professor trazida por Shulman (2019):

Um professor é alguém que usa o conhecimento, a experiência, a formação e a bagagem cultural que ele ou ela tem para mexer com os corações e mentes de pessoas jovens pelas quais é responsável. Ele o faz – e isso é o mais importante de tudo – ouvindo esses estudantes cuidadosamente, falando com eles conforme a necessidade e sempre que for preciso, e criando experiências que eles não teriam de outra forma se aquele professor com sua formação específica e seu comprometimento e dedicação não estivessem presentes na instituição que foi criada especificamente para isso - embora essa relação nem sempre seja institucionalizada. Uma vez que o professor começa a mexer com os corações e mentes dos estudantes, ele deve reconhecer que se tornou responsável pela bagunça que está fazendo. (SHULMAN, p. 5, 2019).

Então, mesmo diante dos desafios, partimos de que os professores possuem uma racionalidade crítica que poderá fazer a diferença no momento das suas ações didático-pedagógicas pelos conteúdos de Geografia no chão da sala de aula, que são fruto de currículos escritos ou ocultos, indo ao encontro de Sacristán (2002) ao abordar as questões curriculares nas práticas dos professores.

Azambuja (2020), ao levantar questões sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) entende que o problema-tema e a situação geográfica elencadas neste documento tem muito a somar na perspectiva de ensino de Geografia que está pautada na criticidade, na reflexão e em ações que envolvem alunos e professores, pois para este autor a BNCC vai para além de seus escritos, seja por um viés neoliberal ou emancipatório dos conhecimentos e da educação básica.

O professor na realidade precisa conhecer, questionar e propor ações que melhor se adequam a sua perspectiva de educação e Geografia, por meio das políticas públicas educacionais. Se observarmos bem, um programa de formação de professores para Educação Básica, que também surgiu no contexto das políticas neoliberais é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que estabelece em seus objetivos gerais incentivar, aperfeiçoar e valorizar à docência para a Educação Básica e como visto em Carvalho, Santos e Sousa (2021) tem apresentado efetivamente contributos para formar professores mais atentos à realidade social de estudantes e da sua profissão.

Assim ficam as seguintes questões: Só por que a BNCC e o PIBID estão no contexto das políticas públicas neoliberais não podem ser ressignificadas visando uma sociedade mais igualitária e solidária? Estamos fadados apenas a reproduzir um único modelo de educação e de sociedade na escola pelas práticas pedagógicas dos professores de Geografia e até das demais disciplinas devido às políticas públicas? Não estaríamos negando os princípios elencados na LDB e na CF? Ou pior não estaríamos propositalmente cooperando para o neoliberalismo ao não permitir que estudantes, professores e a sociedade conheça tais teorias, metodologias, leis, documentos e programas que poderiam munir os indivíduos a

costrar, lutar e resistir a precarização dos serviços públicos o que inclui a educação pela própria política elaborada?

Talvez, isto possa ser de mais fácil compreensão pelos professores e estudiosos, se os mesmos estiverem amparados em uma didática para o desenvolvimento, como defendido por Libâneo (2015) que reflete o seguinte:

A teoria do ensino para o desenvolvimento possibilita uma compreensão das relações entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico diferente das concepções anteriormente descritas. Ela tem como pressuposto que a função preponderante da escola é a de assegurar os meios para os alunos se apropriarem dos conhecimentos e, assim, formarem um método teórico-conceitual de pensar e atuar. Esse método consiste da interiorização de operações mentais e se forma por meio de conceitos adequados em relação aos objetos de estudo que, enquanto modos de operação mental, são formados com base nos processos lógicos e investigativos das ciências. O processo de apropriação dos conhecimentos na forma de conceitos requer dos alunos mudanças no desenvolvimento psíquico, propiciando-lhes novas capacidades intelectuais para apropriação de conhecimentos de nível mais complexo. Nessa concepção, o conhecimento pedagógico do professor é condição necessária para ajudar o aluno a mobilizar suas capacidades intelectuais para a apropriação dos conceitos. O professor deve não só dominar o conteúdo mas, especialmente, os métodos e procedimentos investigativos da ciência ensinada. Portanto, o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico estão mutuamente integrados. (LIBÂNEO, p. 639, 2015).

Nota-se desta maneira, que a didática do desenvolvimento elenca, que tanto os conhecimentos específicos de uma ciência ensinada, como o conjunto de conteúdos pedagógicos proporcionarão um ensino de Geografia escolar e até o universitário, em nosso entendimento mais crítico, que possibilite nos formando um pensar e agir, em que no caso da disciplina Geografia, é uma visão complexa e multidimensional do espaço geográfico.

Obviamente que para isso ocorrer, a escola deve ser pensada por uma concepção dialógica e fornecer condições estruturais. Mas, isto é uma questão política já referenciada em Freire (2016), que deve ser galgada, sem desprezar as metodologias de ensino, a exemplo do estudo do meio de Lopes e Pontuschka (2009), às leis, a didática do desenvolvimento de Libâneo (2015), o problema-tema e a situação geográfica pontuada por Azambuja (2020), o entendimento de professor de Shulman (2019), a visão de currículo de Sacristán (2002).

Pois se isto não acontecer, o maior beneficiado será o próprio capitalismo neoliberal, pois os estudantes estão tendo o direito negado à educação, como já posto por Libâneo (2012). Entendemos que a educação e a Geografia são campos de disputas políticas e ideológicas, mas o nosso fazer docente diário necessita ser ressignificado constantemente, para não caímos nas armadilhas da própria lógica capitalista neoliberal ou por concepções

que acham que o não fazer nada já seria uma resistência. Para nós, isto se chama hipocrisia. E a educação não precisa disso!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O neoliberalismo possui uma perversidade própria, de difícil entendimento, dado que leis educacionais propõem qualidade, valorização e até dignidade para que a educação alcance resultados mais satisfatórios. Ao mesmo tempo em que surgem atos governamentais, por meio de políticas públicas que precarizam as ações dos docentes no ambiente escolar e extraescolar.

A luta e a resistência são marcas da identidade e da profissionalização dos professores de Geografia na Educação Básica, pois mesmo havendo leis que garantam uma educação de qualidade e condições dignas de trabalho para os professores, no campo da prática, muitas vezes os professores são abandonados à própria sorte. No entanto, faz-se necessário pontuar, que nas primeiras décadas do século XXI a educação brasileira venceu algumas lutas como a lei do piso do magistério, e a aprovação do novo FUNDEB que destinou mais recursos para a Educação Básica, que devem ser geridas visando proporcionar maior qualidade nas escolas e bem-estar aos alunos e aos professores.

Enquanto muitos optam pelo negacionismo em relação às teorias e políticas públicas educacionais que podem em suas linhas gerais melhorar a educação pública, devido ao seu contexto social neoliberal que surgiram. Optamos pela resistência, pela luta, pelo ensino com a Geografia e, pelo direito do aluno aprender, sempre conscientes que as políticas públicas podem ser modificadas no contexto da prática como bem evidencia Ball (2001).

Talvez esta seja nossa esperança, modificar as políticas públicas educacionais neoliberais no chão escolar. Que saída temos?! Porém, reafirmamos, que os professores precisam ter a consciência de que sociedade estão inseridos, que projeto de sociedade querem e, que educação e Geografia praticam e defendem dia após dia.

Diante da nossa discussão, fica a pergunta para os formadores de professores e para os professores atuantes na Educação Básica: Qual o projeto de resistência frente a sociedade capitalista neoliberal que vem determinando as políticas públicas educacionais e, as demais políticas públicas possuem? Para nós, fica a concepção ética de inconformismo, a um projeto de sociedade que quer o fim da sociedade. Porém, alertamos, que devemos continuar a ensinar a Geografia para que os estudantes também tornem-se inconformistas e não alienados devido à falta de conhecimento escolar.

REFERÊNCIAS

BALL, J. S. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, Jul/Dez 2001.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Presidência da República, 1996.

_____. Presidência da República, Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. CALLAI, H. C. **A Formação do Profissional da Geografia: o professor**. Ijuí: ed.: Unijuí, 2013.

CARVALHO, J. I. F; SANTOS, F. K. S; SOUSA, L. A. O PIBID Subprojeto-Interdisciplinar campus Mata Norte da UPE na formação de professores de geografia: conhecendo indivíduos, ações pedagógicas e contributos formativos para a docência em geografia na educação básica. **Revista de Geografia (Recife)** V. 38, Nº. 1, 2021.

CAJUEIRO, R. L. P. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**. Rio de Janeiro: ed. Vozes, ed., 1º, 2013.

CASTELLAR, S. e VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: ed. Cengage Learning, 2014.

CAVALCANTI, L. S. **Ensino de Geografia e demandas contemporâneas: práticas e formação docentes**. In. (Orgs.). ALVES, O. A; KHOOLE, K. M. A. A geografia no cenário das políticas públicas educacionais. Goiânia: ed., C&A Alves & Comunicação, 2017.

CORRÊA, R. L. **Espaço: um conceito chave na geografia**. In: I. E. Castro, P. C. Gomes; R. L. Corrêa (Ed.). **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1995.

DEMO. P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: ed. Atlas, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, ed., 54ª, 2016.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: ed., Loyola, 2008.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5º ed. São Paulo: ed. Atlas, 2003.

LOPES; C. S.; PONTUSCHKA, N. N. Estudo do Meio: teoria e prática. **Geografia, Londrina**, v. 18, n. 2, p. 173-1190. 2009.

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

_____. Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 40, n.2 2015.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ: ed. Vozes, 2009.

_____. **O desafio da pesquisa social.** In: MINAYO, M, C. S (ORG.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis-RJ: ed. Vozes, 2018.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores.** In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Porto: Porto, 1995. p. 13-34.

PINHEIRO, A. C. **As pesquisas acadêmicas sobre o ensino de Geografia: distribuição por gêneros de trabalho acadêmico e por focos temáticos.** In: PINHEIRO, A. C. O ensino de Geografia no Brasil: catálogos de dissertações e tese (1967-2003).

SACRISTÁN, J. G. **Aproximação ao conceito de currículo.** In: SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: ed., Record, 22^a ed., 2012.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e201945002003, 2019.



5. GEOGRAFIA ESCOLAR E OS TEMAS TRANSVERSAIS CONTEMPORÂNEOS INTEGRADORES

O ENSINO DE GEOGRAFIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO 7º ANO E SEUS REFLEXOS EM UMA ESCOLA PRIVADA DE MOSSORÓ-RN

Paulo da Silva Santos

Graduado em Geografia pela UERN, Professor da Rede Privada de Ensino de Mossoró/RN
silvasantospaulo982@gmail.com
orcid.org/0000-0001-6527-8765

Maria José Costa Fernandes

Doutora em Geografia pela UFPE, Professora do Departamento de Geografia da UERN
mariacosta@uern.br
orcid.org/0000-0002-7733-5066

INTRODUÇÃO

A Geografia aponta o caminho teórico-metodológico da discussão e da crítica encorajando atitudes para o exercício da cidadania, depositado no caráter transformador e renovador da educação. Nesta pesquisa, buscou-se compreender a representação da cultura afro-brasileira nos Livros didáticos de Geografia, (LDG) do 7º ano, a partir das unidades, que retratam a formação territorial do povo brasileiro, investigando como se deu a aplicabilidade da Lei 10.639/03 em dois livros didáticos de Geografia do 7º ano do Ensino Fundamental, no período de 2008 a 2020.

É neste sentido, que se levantou as dificuldades, que escolas públicas e privadas e professores de Geografia têm que colocar em prática, a Lei 09 de janeiro 10.639/2003. Questiona-se se existe um conhecimento das abordagens referentes a cultura afro-brasileira no conteúdo da formação territorial brasileira nos livros didáticos de Geografia do 7º ano, analisando as mudanças ocorridas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pós implementação do Código 10.639/39.

Pode-se dizer que um dos precursores dos estudos sobre os negros no Brasil, foi o médico maranhense Nina Rodrigues (1862-1906), imbuído pelo racismo “científico” do século XIX, considerava que os negros integravam uma “raça inferior, seus estudos eram voltados, sobretudo, para o exame dos cultos africanos na Bahia. Por muito tempo, os negros foram tidos como inferiores, preguiçosos, dentre outros termos pejorativos. A partir desta visão eurocêntrica e preconceituosa, em que o homem branco era superior as demais raças e gêneros, principalmente, aos homens negros e mulheres negras, visão essa que

proporcionou o racismo estrutural que vem se propagando em solo brasileiro. Seus vestígios são nítidos na sociedade atual.

A segregação pela cor da pele é um dos vestígios do racismo estrutural, a localização das moradias dos negros, em geral nas periferias (favelas), baixos níveis de escolaridade e salários, sua religião como a Umbanda e Candomblé, até atualmente, não são bem-vistas para a sociedade, classificada como uma religião satânica, pelo fato de cultuar os Orixás, que são divindades oriundas da mitologia africana.

A única alternativa que o negro teve, para professar a sua fé, foi atrelar a sua religião com a religião vinda da Europa, ou seja, o catolicismo, surgindo o sincretismo religioso, onde os orixás são relacionados aos Santos da Igreja católica, como: Iansã, orixá dos ventos, raios e trovões no sincretismo passaria a ser Santa Bárbara, que curiosamente é nomeada como a Santa dos raios e trovões. Todos esses pontos citados são exemplos desta “higienização” cultural, que os negros enfrentam cotidianamente.

A escolha por dois Livros Didáticos de Geografia do 7º ano, em diferentes décadas, justifica-se pela importância desta disciplina na educação básica, de forma geral, e mais especificamente para o ensino fundamental II. Este fato reside na construção de uma base curricular que prepara o educando, não apenas para as questões geográficas, mas também, para um caráter cidadão.

Desta forma, destaca-se, que os estudos voltados a Geografia da África, vem ganhando visibilidade científica, no campo da Geografia na última década, pesquisadores como Rafael Sanzio e Rosenberg Ferracini, dentre outros, vem desenvolvendo pesquisas na área, na perspectiva do Ensino de Geografia, dando enfoque no LDG.

De acordo com Silva (2016), no século XIX, as bases educacionais brasileiras eram doutrinadas pelas teorias dominantes, liderada pela classe dominante da época. No período mencionado eram os portugueses, que buscavam formar uma sociedade com bases territoriais com princípios da política do branqueamento.

A exclusão dos negros na sociedade foi se refletindo nas escolas com poucos negros frequentando os ambientes escolares, inclusive, esse fato é recorrente na atualidade e nos materiais didáticos de ensino, destacando o LDG. O negro não era inserido no debate nos livros didáticos, da forma que deveria ser. Por muito tempo, o negro só aparecia no LDG sem coerência, apenas como escravizado, suas contribuições para o Brasil, não apareciam.

A temática acerca da cultura africana e afro-brasileira como possibilidades da Geografia, a partir da observação do espaço geográfico e lugar, vem ganhando notoriedade na pesquisa em Geografia desde a criação da Lei 10.639/03, como forma de afirmação dos povos. De acordo com o artigo 26- A:

§ 1º O conteúdo programático [...] incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, acultura negra brasileira e o negrona formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negronas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (MEC; SEPPPIR, 2003, p.35)

Para Ferracini, “no Brasil, o livro escolar possui forte peso na cultura escolar, com uma autoridade inquestionável e irrefutável, para os alunos, professores e pais” (FERRACINI, 2013, p. 28). Por perceber essa importância dos livros didáticos, justifica-se a inserção da cultura africana e afro-brasileira nesse recurso didático.

A pesquisa se pautará no método qualitativo e quantitativo, baseando-se no caráter subjetivo, seus resultados, terá por objetivos narrar ideias, e possíveis narrações pessoais dos indivíduos, que participarão dos questionários, sobre a inserção da cultura afro-brasileira nos livros didáticos de Geografia e na escola.

O intuito desta análise é observar a inserção da cultura afro-brasileira já preestabelecida pela lei, mencionada anteriormente, por este motivo a análise se pautará em um Livro Didático de Geografia, mais antigo, do ano de 2008, que tem a sua produção próximo da criação da lei, 10.639/03

A INSERÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA

O livro didático, hoje, é um dos recursos responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, sendo em muitos momentos a única fonte de informação e recurso, tanto para os professores quanto para os alunos. Assim, este material didático é um instrumento de ensino, utilizado como um mediador do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, além de um norteador para o professor no processo de formação estratégica de ensino.

De acordo com Viegas (2021), o livro didático começou o seu processo de expansão pelo território brasileiro após a chegada da Coroa Portuguesa, em 1808, 28 com a criação da imprensa régia, que os livros didáticos começaram a sua propagação no Brasil.

As primeiras publicações didáticas do país foram traduções para a escola militar, entretanto, as produções dos livros didáticos foram impulsionadas na década de 1822, com a Independência do Brasil. Devido a pouca disponibilidade de papel, os livros eram impressos no exterior, para diminuição dos custos, ressalta-se que pelo fato de os livros serem produzidos especialmente na Europa, trazia consigo uma hegemonização do “Continente” nos materiais didáticos, que se consolidaram e vem refletindo até os dias atuais. Copatti afirma:

No Brasil, o livro didático foi ganhando espaço desde meados do século XX inicialmente pela utilização de materiais oriundos de Portugal e da França. Nesse

período, muitos dos materiais utilizados em sala de aula, pelos professores, como material básico de ensino, eram cartas (cartilhas, cartilhas) e outros textos utilizados para leitura. (COPATI, 2017, p. 76).

Pode-se perceber a influência do continente, em especial, Portugal e França, na elaboração dos livros didáticos, materiais esses que eram utilizados pelos professores que vinham de Portugal para atuar no Brasil, trazendo suas perspectivas, crenças, ideologias e visão de mundo, para os materiais didáticos e para o cotidiano dos professores, alunos e todos que habitavam no país.

Compreende-se a importância do livro didático para o processo de ensino e aprendizagem, corroborando com professores e alunos, uma aprendizagem mais significativa, visto que o livro didático é usado quase unanimemente como recurso metodológico, porém deve-se ter cuidado com o livro didático, como ressalta a autora, não fazê-lo de receita pronta e segui-lo, é preciso analisá-lo, compreendê-lo, questioná-lo e levar a realidade do aluno para aula, por mais que o livro não aborda assuntos específicos, como a questão das religiões de matrizes africanas, racismo, contribuições do povo negro, o professor deve fazer essa conexão, para que não haja exclusão de informações, muitas percepções erradas podem surgir, caso utilizem os livros didáticos, como receita pronta.

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DO 7º ANO PUBLICADO EM 2008

Discussões, que envolvem o Currículo didático, vêm recebendo novas perspectivas e abordagens no “mundo” educacional, principalmente depois da lei 10.639/03, que sugere esses debates, como o da cultura afro-brasileira com propostas curriculares direcionadas às escolas.

Optou-se por analisar o livro didático, Geografia Crítica: o espaço brasileiro, para investigar se o LDG, está seguindo as sugestões da lei 10.639. Vale salientar que o LDG analisado tem como autores José William Vesentini e Vânia Vlach, ambos com graduações e pós-graduação em Geografia.

O livro que está sendo analisado, é usado pelas escolas brasileiras nas turmas do 7º ano, os LDG analisados não foram inseridos nas duas escolas que estão sendo analisadas. O livro estudado é dividido em unidades que vai da unidade um, a unidade cinco. Vejamos agora a imagem do LDG de 2008.

Figura 1: Livro didático de geografia de 2008



Fonte: Editora Ática, 2008.

O livro teve a sua elaboração cinco anos após promulgação da lei 10.639/03, que orienta a inserção da cultura afro-brasileira e africana nos materiais didáticos utilizados nas escolas pública e privadas.

O LDG avaliado traz consigo uma linguagem adequada e compreensível para os alunos desta série, o 7º ano. Outro ponto que deve ser mencionado é a inserção de imagens, esse LDG, utiliza muitas imagens e apresenta sugestão de filmes, a inserção de imagens com sugestões de filmes sobre o assunto é importante para o aluno, pois contribui para o processo de aprendizagem do discente.

No capítulo (2), a população brasileira, inicia fazendo uma análise do crescimento demográfico do Brasil, mostrando o crescimento que o país teve de 1940 a 2007. Outro ponto abordado no livro é a taxa de mortalidade que vem diminuindo no Brasil.

O LDG faz menção a desigualdade social, mas em nenhum momento, frisa a população negra que é vulnerável e vivem em condições de precariedade no país. População que vive na periferia que, em geral, tem baixo grau de escolaridade que ocupa cargos de trabalho “inferiores”.

Esses pontos citados, fazem parte da desigualdade social, assim como a população negra, desde a morfologia do Brasil, está incluída nesta desigualdade, e se o LDG não frisa esse ponto, pode trazer danos para o processo de aprendizagem do aluno. É neste sentido que Mendes afirma:

Descolonizar o currículo implica em torná-lo mais diversos, em busca de apreender neste a diversidade étnico-racial, cultural, social, econômica e de gênero existente na sociedade, uma compreensão de mundo cada vez mais isenta de uma visão eurocêntrica/colonial, sendo dessa maneira possível dar os primeiros passos rumo à essa descolonização, através de propostas pedagógicas plurais de combate ao racismo. (MENDES, 2020, p. 448).

O livro didático é de grande valia para o processo de ensino e aprendizagem, no entanto, a ausência de informações coerentes, podem estimular visão estereotipada do

aluno. Acredita-se que o LDG deve retratar a realidade do aluno e do país, estado e município que os discentes vivem. No que tange a esse capítulo, a inserção da lei 10.639 foi nula. Em nenhum momento o negro é inserido como parte da população brasileira, contribuindo assim para os estereótipos sobre a população afro-brasileira.

O capítulo (7), deste livro, faz abordagem sobre agricultura e a pecuária do Brasil, principal fonte de renda do país, que detém a produção do primeiro setor econômico. Você deve estar se perguntando o que esse assunto tem a ver com a cultura negra do Brasil, não é? Faz toda relação, pois foram os negros trazidos nas condições de escravizados para o Brasil, que deram início ao primeiro ciclo econômico do país, a plantação da cana-de-açúcar no litoral nordestino, em especial em Salvador- BA e Recife- PE. O LDG estudado sequer faz essa abordagem no tópico sobre a cana-de-açúcar, o município citado é Ribeirão Preto- SP, o LDG exalta umas 38 plantações de canavial do município e faz a seguinte menção segundo Vesentini e Vlach “a imensa expansão dos canaviais no Brasil está especialmente em São Paulo” (VESENTINI; VLACH, 2008, p. 51).

O processo de descolonização curricular e do livro didático, também se apresenta como relevante para a inserção da questão étnico-racial no meio educacional, sendo um grande desafio, pelo fato de que os sistemas educacionais do Brasil devem dialogar com a realidade social dos estudantes, não focando, apenas, em aspectos conteudistas e hegemônicos. Que não fiquem focados na representatividade dominante do momento, mas em questões significativas, que demonstrem a realidade.

Acerca da plantação do café no Brasil, é a parte do capítulo que o LDG menciona os negros que foram escravizados, o LGD os retrata como escravos trabalhando no cafezal. Os autores Vesentini e Vlach (2008) afirmam que o café é originário do Norte da África e foi introduzido no Brasil em 1727. Esses dois momentos são os únicos que se referem a cultura africana ou afro-brasileira no capítulo (6), deste livro.

Seguindo a mesma forma da análise, o capítulo (7), que trata sobre a urbanização brasileira, também não fez uma abordagem significativa sobre os negros no LDG, nem na parte que mostra o crescimento das favelas (periferias), em um país como o Brasil, em que as favelas é o território ocupado pelos negros e pobres. Os autores mencionam que o crescimento das favelas é um efeito “dominó”, consequência da desigualdade social, mas quem ocupa essa parte mais periférica do país? São negros que, em geral, são pobres no Brasil, que ocupam esses espaços, geralmente, afastando-se do centro, pois não têm condições de se manter nos bairros nobres, ou você acha que com um salário-mínimo dá para manter as contas básicas em um bairro nobre? A resposta mais uma vez é não, porém os autores não fazem essa correlação.

O último capítulo para ser analisado deste LDG é o capítulo (12) que aborda a região Nordeste. O capítulo inicia fazendo contexto histórico sobre a região. No contexto histórico, o LDG aborda a região Nordeste em que foi o “berço” da ocupação da Coroa Portuguesa e era a principal região economicamente do Brasil naquele período.

O LDG analisado insere no contexto, a economia baseada no cultivo da cana de-açúcar e aborda o trabalho escravo, nesta atividade econômica questiona-se: quem eram esses escravizados? De onde vieram?

Eram escravos ou escravizados? Segundo Mendes e Ratts “vivemos em uma sociedade que de forma estrutural reproduz, nos mais diversos espaços e nas mais diversas vertentes, o pensamento colônia” (MENDES; RATTIS, 2019, p. 21). Este pensamento colonial está inserido no livro didático, quando menciona os negros escravizados, como escravo, é uma reprodução colonial, quando não faz um contexto de onde vieram e que foram escravizados, como chegaram e a sua importância para o apogeu econômico do ciclo da cana-de-açúcar, é uma reprodução colonial, pois assim como os demais povos europeus que chegaram ao Brasil, os negros escravizados trazidos de várias partes da África, contribuíram e contribuem para o desenvolvimento territorial, econômico e cultural do Brasil.

O LDG faz menção ao centro histórico de Salvador- BA. Recife – PE, mas a exaltação é em relação as igrejas católicas do período Colonial, construído pela Coroa Portuguesa, e em nenhum momento o LDG menciona o candomblé, que desde a chegada dos negros ao Brasil, eles cultuam os Orixás, inclusive na capital baiana, Salvador, os cultos aos orixás ocorriam nos casarões, ao lado das igrejas, porém de forma camuflada.

O LDG, em nenhum momento, faz reflexão sobre a cultura afro-brasileira e ao seu povo, sua contribuição na culinária, nos esportes, na linguagem, essa falta de informações contribui para esse pensamento colonial de superioridade de raça, porque o livro didático em muitas escolas brasileiras é o único material de apoio dos professores e alunos.

Compreende-se que apesar do LDG ter sido elaborado cinco anos após aprovação da lei 10.639, ela ainda não tinha sido inserida neste LDG da forma que deve ser, ou seja, os negros representados da forma que deve ser, como seres que foram escravizados e não escravos, como seres que contribuíram e contribuem para formação territorial do Brasil, seja na música, na religião, na linguagem, na economia e na culinária.

A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A INSERÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA EM UMA ESCOLA PRIVADA DO MOSSORÓ

O livro didático é uma “locomotiva” de importância para o processo de aprendizagem, material esse que se não for bem-produzida e manuseada da forma correta,

pode trazer danos para quem está conduzindo, neste caso, os professores, e para os pedestres, neste caso os alunos. É neste contexto que se acredita que as instituições de ensino devem analisar os livros didáticos antes de dar sua escolha, a escolha do livro com estereótipos, com informações dúbias ou contraditórias, pode trazer prejuízos no processo de ensino do professor/mediador que irá refletir no processo de ensino do aluno e na sua formação cidadã.

Com objetivo de saber até que ponto os LDG e professores, da rede pública e privada em Mossoró-RN, fazem a inserção do ensino da cultura afro-brasileira durante as aulas de geografia, e até que ponto essa inserção, pode interferir no ensino do aluno e em sua formação cidadã que se aplicou um questionário para as turmas do 7º ano de uma escola pública e privada de Mossoró, com objetivo de desvendar se existem uma discrepância dos assuntos da cultura afro-brasileira. No LDG destas instituições, se os professores das mesmas instituições, fazem menção sobre a cultura afro-brasileira.

Os resultados da pesquisa realizada com os alunos, através da aplicação dos questionários, num primeiro momento, analisamos o resultado dos questionários aplicados na escola pública, e num segundo momento, mostramos os resultados dos questionários aplicados na escola pública. Ressalta-se que este questionário foi de relevância ao analisarmos a inserção da 10.639/03 na educação mossoroense.

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA NA VISÃO DOS ALUNOS DO 7º ANO DE UMA ESCOLA PRIVADA DE MOSSORÓ

O livro didático é uma “locomotiva” de importância para o processo de aprendizagem, material esse que se não for bem-produzida e manuseada da forma correta, pode trazer danos para quem está conduzindo, neste caso, os professores, e para os pedestres, neste caso os alunos.

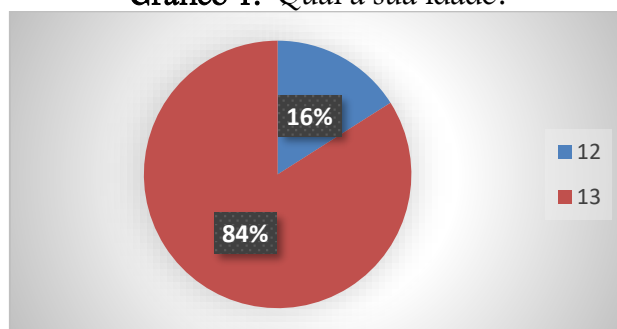
É neste contexto que se acredita que as instituições de ensino devem analisar os livros didáticos antes de dar sua escolha, a escolha do livro com estereótipos, com informações dúbias ou contraditórias, pode trazer prejuízos no processo de ensino do professor/mediador que irá refletir no processo de ensino do aluno e na sua formação cidadã.

Com objetivo de saber até que ponto os LDG e professores, da rede privada em Mossoró-RN, fazem a inserção do ensino da cultura afro-brasileira durante as aulas de geografia, e até que ponto essa inserção, pode interferir no ensino do aluno e em sua formação cidadã que se aplicou um questionário para as turmas do 7º ano de uma escola pública e privada de Mossoró, com objetivo de desvendar se existem uma discrepância dos

assuntos da cultura afro-brasileira. No LDG destas instituições, se os professores das mesmas instituições, fazem menção sobre a cultura afro-brasileira.

Os resultados da pesquisa realizada com os alunos, através da aplicação dos questionários, num primeiro momento, analisamos o resultado dos questionários aplicados na escola pública, e num segundo momento, mostramos os resultados dos questionários aplicados na escola pública. Ressalta-se que este questionário foi de relevância ao analisarmos a inserção da 10.639/03 na educação mossoroense.

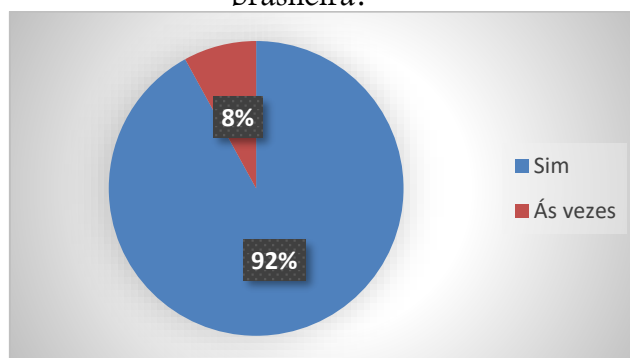
Gráfico 1: Qual a sua idade?



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de pesquisa de campo realizada com os alunos na Escola em 2021.

Os dados do gráfico expressam que 84% dos discentes que cursam o 7º ano, nesta instituição de ensino tem 13 anos de idade, os 16% restantes têm 12 anos de idade. Buscou-se saber destes alunos se eles acham relevante estudar sobre a cultura afro-brasileira.

Gráfico 2: Você considera importante estudar sobre a cultura afro-brasileira?



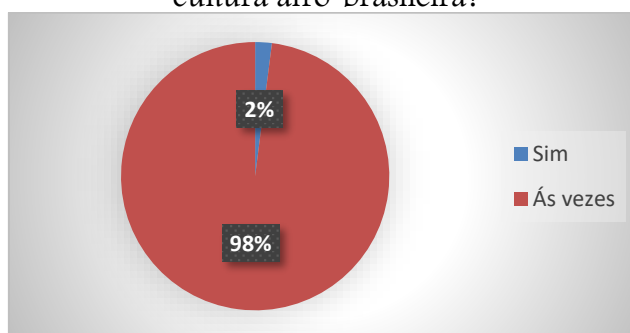
Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de pesquisa de campo realizada com os alunos na Escola em 2021.

De acordo com gráfico, para 92% dos alunos é importante estudar sobre a cultura afro-brasileira, dentre as justificativas dos discentes destacam-se: “Com certeza, porque a

cultura afro-brasileira, pois tem muita importância e contribuição histórica para o nosso país”. “Acho importante estudar todas as formas de culturas, inclusive a do negro, pois isso nos molda”. “É importante sabermos a história desses povos que são muito importantes para a construção da sociedade. É neste sentido, que se percebe a assertividade das falas dos alunos, pois eles reconhecem a importância que o negro teve e tem para o território brasileiro.

Para 8% dos alunos, estudar sobre a cultura afro-brasileira tem importância relativa, ou seja, em alguns aspectos. Dentre as falas dos alunos destacam-se: “Não é tão importante”. A fala do aluno, que não acredita que seja tão importante estudar sobre a cultura afro-brasileira, traz indagações: será que o aluno conhece de fato a verdadeira história do povo negro? Suas contribuições para o Brasil, será que esse debate é recorrente durante as aulas de Geografia e das demais disciplinas? Acredita-se que todas essas hipóteses podem ter influenciado na resposta do aluno.

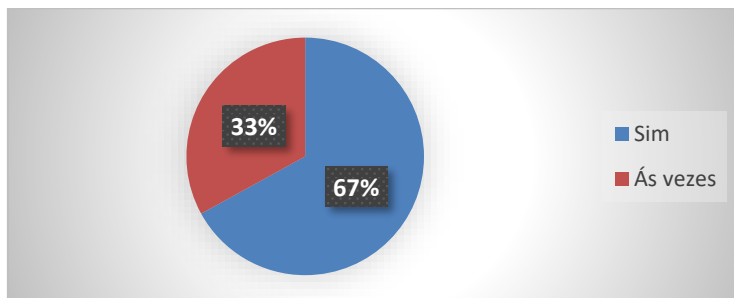
Gráfico 3: Na escola que você estuda, têm projetos, palestras ou eventos que abordem da cultura afro-brasileira?



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de pesquisa de campo realizada com os alunos na Escola em 2021.

De acordo com o gráfico, para 98% dos alunos, os eventos que envolvem a cultura afro-brasileira acontecem de forma corriqueira na escola, ou seja, às vezes, desta forma, questiona-se, será que a escola tem conhecimento da lei 10.639/03? A coordenação pedagógica tem programação com essa temática? Esses pontos podem ser um dos fatores que ocasionou na ausência ou em poucas atividades pedagógicas que incluem a cultura afro-brasileira. Somente para 2% dos alunos a escola realiza com frequência atividades sobre a temática afro-brasileira. No gráfico 4, veremos se o professor de geografia desta turma faz a inserção da cultura afro-brasileira durante as suas aulas de geografia.

Gráfico 4: O seu professor de Geografia aborda sobre a cultura afro-brasileira durante as aulas de Geografia?



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de pesquisa de campo realizada com os alunos na Escola em 2021.

Segundo o gráfico, para 67% dos alunos, o professor de geografia aborda sobre a temática da cultura afro-brasileira, dado importante, pois a turma do 7º ano aborda sobre a temática afro-brasileira. Para os demais 33% dos alunos, o debate sobre a cultura afro-brasileira aparece em alguns momentos. Salienta-se, que não são em todos os assuntos do 7º ano que dá para inserir a temática. Santos Afirma que:

Percebemos, diante da apresentação de dificuldades recorrentes, a existência de restrições à liberdade. Começamos a operar com a ideia de “fatores reguladores” da prática dos professores, para capturar um conjunto de elementos com os quais os professores se confrontam, na sua tentativa de aplicação daquilo que discutimos e propomos em nossas reuniões, para o tratamento da Lei 10.639 em seu ensino de Geografia. (SANTOS, 2011, p. 8).

Compreende-se que tratar de uma abordagem como a cultura afro-brasileira que pouco é debatido nas instituições de ensino superior, chegar a ser tarefa árdua para o docente, quando se depara com a temática no LDG, pois mesmo que o livro insira a abordagem é preciso que a lei não fique restrita ao ensino básico, ela deve ser inserida no ensino superior, para que o professor tenha preparo para explicar essa temática da cultura afro-brasileira, mesmo que ela não esteja inserida no LDG, ou esteja de forma estereotipada, o discente terá propriedade para expor as suas ideias e suas contribuições.

No quadro 1, veremos se esses alunos acreditam que o livro didático de geografia é importante para a sua aprendizagem.

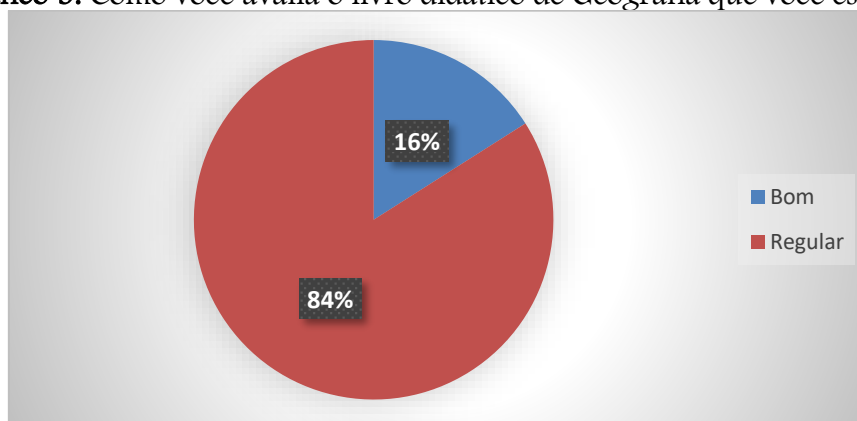
Quadro 1: Você considera o livro didático de geografia importante para sua aprendizagem?

ALUNOS	Respostas dos alunos
A01	Sim, pois explica diversos assuntos.
A02	Sim, pois é através dele que ficamos por dentro da matéria.
A03	Sim, para aprendermos assuntos novos.
A04	Sim, pois aprendemos sobre o nosso país, sobre o solo, clima e outros assuntos.
A05	Sim, mas a fala do professor é mais importante.
A06	Sim, porque sem o livro eu não consigo aprender.
A07	Sim, mas acho melhor quando o professor explica.
A08	Sim, porque ele mostra os assuntos que vamos aprender.
A09	Com o livro de geografia eu aprendo mais.
A10	Sim, mas o que importa é como o professor explica.
A11	Sim, pois é o livro que aborda os assuntos das aulas.
A12	Não acho tão importante, porém melhor que o livro é a forma que o professor explica.
A13	Sim, pois eu aprendo sobre muitas coisas.
A14	Sim, pois têm muitos assuntos para estudar, como relevo
A15	Sim, porque com o livro eu estudo para a prova
A16	Considero, porque é uma forma de aprender
A17	Sim, tem muitos assuntos bons
A18	Me ajuda muito, pois aprendo muito com o livro.
A19	Sim, porque aprendemos sobre muitas coisas.
A20	Sim, para sabermos a história do Brasil e outros assuntos

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de pesquisa de campo realizada com os alunos na Escola em 2021.

A maioria dos alunos considera importante o livro didático de geografia, para o seu processo de aprendizagem, dentre as falas dos alunos destaca-se as seguintes: A04 “Sim, pois aprendemos sobre o nosso país, sobre o solo, clima e outros assuntos”. A05 “Sim, mas acho melhor quando o professor explica”. Percebe-se que os alunos consideram muito importante o LGD, mas também consideram importante a fala, a explicação do professor, as falas dos alunos reforçam que o livro didático contribui para o processo de ensino e aprendizagem. No gráfico 5, iremos perguntar aos alunos qual a percepção que eles têm do LDG, que eles estudam.

Gráfico 5: Como você avalia o livro didático de Geografia que você estuda?



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de pesquisa de campo realizada com os alunos na Escola em 2021.

No gráfico, para 84% dos alunos, o livro didático de Geografia, o qual eles estudam, é considerado regular. Esse dado é inquietante, pois o livro didático em muitas instituições de ensino é o único recurso didático, e uma vez que o livro traz lacunas, essas lacunas interferem no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

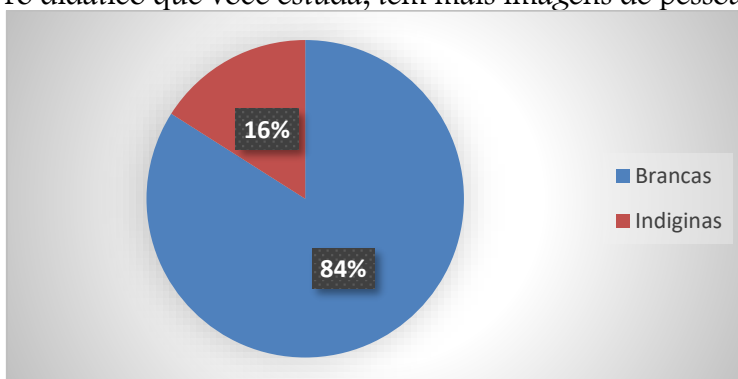
Algumas das justificativas dos alunos que consideram o livro didático de geografia como regular: A01. “Acho regular, pois algumas informações não entendo bem”. A02. “Tem alguns conteúdos que faltam informação, daí o professor complementa”. A03. “Não aprofunda nas informações”.

É neste sentido que percebemos algumas “fragilidades” que o livro apresenta de acordo com os alunos, o livro didático tem que ser completo, ou seja, com linguagem que os seus principais leitores possam compreender as informações que o livro tem. As suas informações não devem ser “rasas” tem que ser argumentativa e crítica, para que facilite e contribua para uma aprendizagem significativa do aluno.

Para 16% dos alunos, o livro didático de Geografia é considerado bom, dentre as respostas destaca-se a seguinte. A01. “Acho bom, pois estudo pra prova com ele”. A02. “Gosto por conta das imagens”. Tendo como base as justificativas dos alunos, motivo por qual considera o livro didático bom, destaca-se a fala do aluno A02, que frisa a importância das imagens, certamente as imagens que contêm no livro contribui para a aprendizagem do aluno.

Indagado pela pergunta anterior e respostas, perguntamos no gráfico 6 sobre a hegemonia da etnia predominante no livro didático que eles estudam.

Gráfico 6: No livro didático que você estuda, têm mais imagens de pessoas de quais etnias?



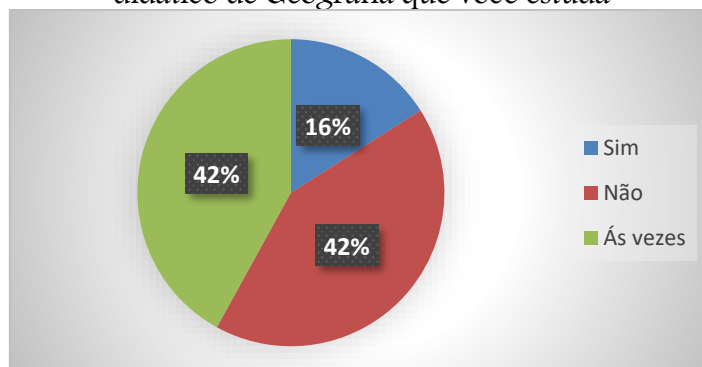
Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de pesquisa de campo realizada com os alunos na Escola em 2021.

De acordo com o gráfico, para 84% dos alunos, o livro didático de geografia que eles estudam, contempla uma hegemonização de pessoas brancas e apenas 16% de pessoas indígenas, excluindo as demais etnias, dentre elas, os negros. Conclui-se que se o livro está alinhado com a lei 10.639/03, a qual orienta a representatividade de pessoas afrodescendente.

Neste sentido, Santos afirma que a Lei 10.639, promulgada em janeiro de 2003, é atualmente o principal instrumento de combate ao racismo no campo da educação” (SANTOS, 2011, p. 30). Se a lei for inserida nos LDG, inserido a cultura afro-brasileira, da forma que deva ser, sem estereótipos e se a instituição frisar em políticas auto afirmativas, a lei passará a exercer uma função cidadã ao combater o racismo estrutural que está enraizado desde a morfologia do território brasileiro.

Perguntou-se aos discentes no gráfico 7, sobre a representatividade da população negra, se ela é bem retratada no livro didático de geografia que eles estudam.

Gráfico 7: Você considera que a cultura da população negra aparece bem retratada no livro didático de Geografia que você estuda

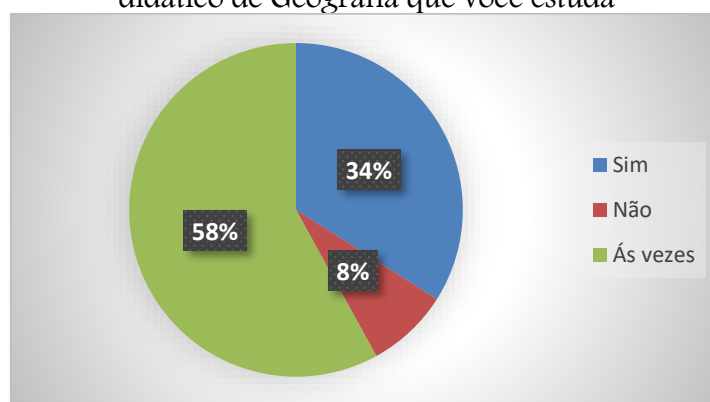


Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de pesquisa de campo realizada com os alunos na Escola em 2021.

De acordo com o gráfico, para 42% dos alunos, a população negra não é bem representada, assim como para 42% dos alunos, a imagem do negro às vezes é representada, esse dado vai de encontro com o resultado do gráfico anterior, em que existe uma hegemonização de pessoas brancas no livro didático de Geografia, assim sendo, não seria diferente no que se trata na representatividade do negro no LDG. Apenas 16% dos alunos conseguem perceber a cultura afro-brasileira no LDG.

Foi-se questionado no gráfico 8, se a cultura da população negra é bem retratada no LDG, que eles estudam.

Gráfico 8: Você considera que a cultura da população aparece bem retratada no livro didático de Geografia que você estuda



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de pesquisa de campo realizada com os alunos na Escola em 2021.

O gráfico, demonstra uma hegemonização dos indivíduos brancos e a sua cultura no LDG, em grande parte para 34% dos alunos, ou em momentos específicos para 58% dos alunos, apenas 8% dos alunos, acreditam que os indivíduos brancos não são bem representados no LDG.

Na sua concepção, os negros trazidos da África para o Brasil na condição de escravizados, trouxeram alguma contribuição para o Brasil?

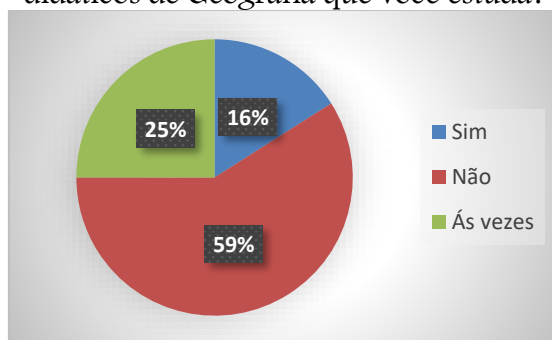
Para 100% dos alunos, que participaram do questionário, os negros trazidos da África na condição de escravizados, trouxeram contribuições para o território brasileiro, destacando-se as seguintes justificativas: A01. “Sim, os negros foram importantes para economia, eles faziam a economia gira”. A02. “Sim, na cultura principalmente, como nas danças”.

As justificativas dos discentes, foram aplicadas de uma assertiva, de fato, os negros trazidos para o Brasil na condição de escravizados, contribuiu e para o Brasil. Como citado pelo A01, ao que se refere a economia, de fato, ele está certo, pois nos primeiros ciclos econômicos, como a da cana-de-açúcar, mineração e café, quem fazia todo trabalho braçal

eram os negros escravizados, ao que se refere a cultura, a contribuição do negro vai além da dança. Destacamos a culinária, a música, a religião, a roupa.

Questionou-se no gráfico 9, se a imagem do negro é bem retratada no livro didático de geografia que eles estudam.

Gráfico 9: Você acredita que a imagem do negro é retratada da forma correta nos livros didáticos de Geografia que você estuda?

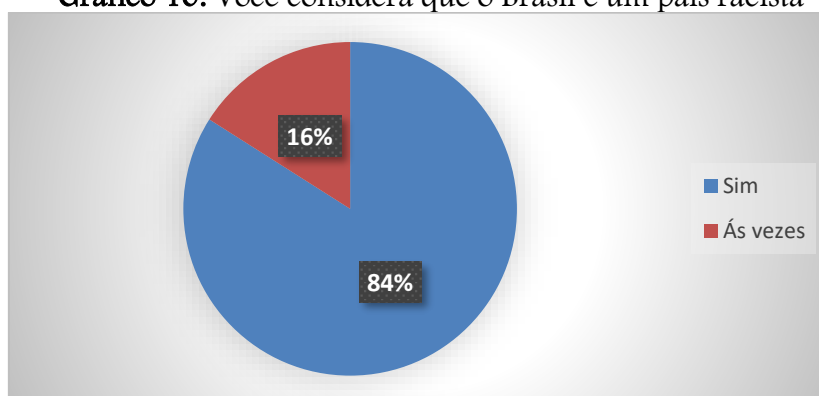


Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de pesquisa de campo realizada com os alunos na Escola em 2021.

O gráfico 9 demonstra que para 59% dos alunos, a imagem do negro não é bem retratada. Vejamos agora a justificativa de um aluno: A01. “A imagem do negro deveria ser mais bem retratada, pois eles são importantes tanto quanto as pessoas brancas para a formação da sociedade brasileira”. É neste sentido, que percebemos que o negro não é bem retratado neste LDG de acordo com a fala do aluno A01. Destaca-se o reconhecimento do discente para com a população negra, reconhecendo que os negros contribuíram para a formação “territorial” do Brasil.

Entretanto para 25% e 16% os negros são representados da forma correta no LDG, às vezes, apenas, sim, eles são representados, respectivamente. Destaca-se a seguinte fala do discente: A02. “O negro até é bem representado, mas poderia ser mais, muitas informações não batem com a fala do professor”. Falas como essa do aluno A02 mostra que existem muitos estereótipos em relação a imagem do negro, e que se o professor não estiver atento, irá reproduzir essa informação estereotipada do negro. É comum encontrarmos nos livros que os negros foram escravos, mas na verdade eles foram escravizados. É função do docente fazer explanação para que o aluno não reproduza essa informação. Foi-se perguntado aos discentes, no gráfico 10, se eles consideravam o Brasil um país racista.

Gráfico 10: Você considera que o Brasil é um país racista



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de pesquisa de campo realizada com os alunos na Escola em 2021.

No resultado do gráfico, para 84% e 16% dos discentes, o Brasil é um país racista ou em momentos, respectivamente. Esse resultado do gráfico acima, pode ser substituído nas falas dos alunos; vejamos agora as justificativas de alguns alunos: A01. “Ainda existe uma parcela da população que é racista no Brasil, mas não são todos”.

A02. “Sim, nossas raízes são extremamente racistas e temos costumes, palavras e outras coisas, que são normatizadas, porém são atos racistas”. As falas dos discentes demonstram o quanto o racismo está enraizado no nosso cotidiano, as vezes até sem perceber, como foi mencionado pelo aluno A02, mas nem todos são racistas, existem pessoas com plena ciência, que falas, atos, gestos e dentre outras ações, podem ser considerados como uma forma de propagação do racismo e a escola é um dos principais lugares, em que esse debate tem que acontecer.

Por muito tempo o professor não tinha esse respaldo para abordar por exemplo a cultura do negro, mas agora com lei 10.639/03, o professor tem mais que respaldo para fazer essa abordagem, tem uma obrigatoriedade de contribuição de informação e formação cidadã dos alunos.

Tendo como base os questionários aplicados, percebe-se que apesar de todas as lacunas que precisam ser preenchidas sobre as temáticas que englobam a cultura afro-brasileira no ensino de geografia, mas percebe-se que aos poucos, essas lacunas que precisam serem preenchidas, aparentemente, vêm sendo preenchidas nestas duas escolas que estão localizadas em Mossoró.

Os questionários mostram que os dois professores, o que leciona na escola pública e privada, inserem a cultura afro-brasileira em suas aulas, porém ambas as instituições investem pouco em eventos sobre a temática, os LDGs são parcialmente considerados bons ou regulares e os alunos das duas escolas, aparentemente estão com a visão crítica sobre a desigualdade, sobre a população negra no ensino de Geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como base o LDG analisado, é nítido que o livro, que foi publicado no ano de 2008, neste a cultura afro-brasileira não inserida, e quando aparece, é muito erro, como na referenciação dos negros trazidos da África na condição de escravos, no LDG, esses indivíduos, são denominados como escravos, levando a compreender, que foi uma escolha deles, serem escravos.

A contribuição do negro, em vários campos, não é citada, sua religião é pouco debatida, em nenhum momento é inserido no LDG, porém no mesmo livro o catolicismo é exaltado, os templos da religião católica aparecem, sendo representada com ouro. De maneira geral, a pesquisa realizada na escola privada com os alunos, demonstra que o tema da cultura afro-brasileira é abordado durante as aulas de geografia, mas isso é mérito da iniciativa individual do professor, que busca outras fontes, para além do livro didático.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei n. 10.639**, de 1 de janeiro de 2003. Altera a Lei n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática; História e Cultura Afro-Brasileira & e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jan.2003. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm&acesso em: 24 agosto2021.

COPATTI, Carina; CALLAI, Helena Copatti. **Tensões e intenções entre professor de geografia e livro didático na prática docente**. Para Onde?, Porto Alegre, v.10, n.1, p.52-59, 2018.

COPATTI, Carina. **Livro didático de geografia: da produção ao uso em sala de aula**. Élisée, Rev. Geo. UEG – Porangatu, v.6, n.2, p.74-93, jul./dez. 2017.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007. _____. A integração do negro à sociedade de classes. Vol. 1. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letra da Universidade de São Paulo, 1964.

FERRACINI, R.L. **A África e suas representações no(s) livro(s) escolares de Geografia no Brasil: de 1890 a 2003**. Tese de Doutorado, USP, 2012.

MENDES. R. A. **A ÁFRICA NOS CURSOS DE GEOGRAFIA: uma experiência de pesquisa participante em sala de aula**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 10, n. 19, p. 445-460, jan./jun., 2020.

SANTOS, Emerson, dos Santos. **A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: Construindo uma agenda de pesquisa-ação**. Revista Tamoios, p. 1-22, 2011.

SANTOS, Maria. Arlete. **Contribuição do negro para a cultura brasileira**. Temas em Educação e Saúde, v.12, n.2, p. 217-229, jul-dez/2016.

VIEGAS, Amanda. Dia nacional do livro didático: qual a importância dessematerial? Plataforma educacional, 2021. Disponível em:&lt;
<https://www.somospar.com.br/dia-nacional-do-livro-didatico-qual-a-importancia>
.Acessado em: 20 de outubro de 2021.

Mariana de Albuquerque Vilarim

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia / UFPE

mavvilarim@gmail.com

orcid.org/0000-0002-5556-7464

INTRODUÇÃO

Este trabalho se inscreve no GT 5: Geografia escolar e os temas transversais contemporâneos e integradores. O tema das migrações tem atravessado, cada vez mais, a vida das pessoas ao redor do mundo, sendo assunto recorrentemente tratado pela mídia e se tornado uma realidade, não raramente, nas grandes e médias cidades. A abrangência do tema desvela características e motivações específicas que conectam incontáveis lugares de origem com os de destino, abarcando deslocamentos dentro e fora das fronteiras nacionais.

As migrações condensam diferentes eventos, como as guerras ou os conflitos territoriais, as crises de alimentos, a busca por uma melhor qualidade de vida ou por emprego, a deslocação em decorrência da realização de grandes obras de infraestrutura, dentre outros, fazendo jus à diversidade, complexidade e reverberando na crescente intensidade dos deslocamentos ao redor do mundo.

A gama de possibilidades e olhares que a migração permite acionar faz com que o tema seja um importante elemento de discussão em diversos campos científicos, como na Sociologia, na Demografia e na Geografia, abarcando, também, a Geografia escolar. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo tratar do temário migratório, enquanto conteúdo pedagógico-geográfico, voltado a estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais, destacando diferentes matizes do fenômeno, em um jogo de escalas, isto é, refletindo em torno de movimentos internos e externos.

Para tal, alicerça-se em quatro partes, para além da introdução. A primeira encara o tema migratório de forma teórica, a partir da contribuição de autores diversos, como Raffestin (1993) e Haesbaert (2009). Já a segunda, assenta na diversidade, complexidade e no montante migratório internacional, apresentando, também, reflexões em torno dos deslocamentos internos, e traz dizeres acerca da Geografia escolar. Em seguida, retrata a realização da oficina Migração, refúgio e diversidade que aconteceu à hora do I Seminário de Estágio de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, em

agosto de 2021, sob coordenação da professora Priscilla Karoline de Menezes. Por fim, apresenta as considerações finais.

ALGUMAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS DO PENSAR MIGRATÓRIO

As migrações internacionais contemporâneas têm despertado o interesse de inúmeros pesquisadores ao redor do mundo, se busca compreender o que impulsiona determinado deslocamento, quais as consequências para as sociedades de origem, assim como, para as sociedades de destino, quais os entraves à integração do migrante nas comunidades receptoras, dentre outros.

Na tradição acadêmica, à luz da Geografia, o fenômeno migratório foi pensado sob alguns prismas. Pierre George (1993), por exemplo, afirma ser de competência do geógrafo a análise das migrações contemporâneas, aquelas que acontecem no intervalo de uma geração. Nesse sentido e de acordo com o momento histórico do qual comunga, o fenômeno poderia ser observado a partir de três aspectos: a) de forma episódica, onde as transferências populacionais eram impostas por decisões políticas, geralmente, dizendo respeito a dois grupos nacionais – à época de George, os deslocamentos decorrentes da II Grande Guerra chamavam atenção; b) migrações que vinham na esteira das colonizações de povoamento, dos séculos XIX e início do XX, de caráter internacional e intercontinental; e c) a migração de maior ou menor duração, geralmente, associada à oferta e demanda por trabalho.

Os deslocamentos relacionados aos processos históricos apontados por George, com o tempo, foram perdendo força, mas suscitaram análises adjacentes, como aquelas que se preocupavam com a assimilação dos estrangeiros nas sociedades de destino, o que é observado, por exemplo, em Beaujeu-Garnier (1972). Já as imbricações entre migração e trabalho constituíam importante viés analítico que condicionou inúmeros trabalhos acadêmicos, em diversas áreas do saber.

A migração laboral fez emergir duas importantes correntes teóricas, a Teoria Macroeconômica Neoclássica e a Microeconômica Neoclássica. Na primeira delas, a migração é impulsionada pelas diferenças geográficas existentes frente à oferta e demanda por trabalho e pelos diferenciais de renda entre o ponto A e o ponto B (SANTOS *et al.*, 2010). Já no modelo microeconômico, a reflexão se dá em torno das escolhas individuais, assim, o migrante é visto como um indivíduo que calcula os custos e os benefícios que poderiam advir do processo migratório e, sob uma racionalidade econômica, o empreende ou não. Segundo Massey *et al.* (1993, p. 435): “*Migration decisions stem from disequilibria or discontinuities between labour market; other markets do not directly influence the decision to migrate*”.

Outras perspectivas analíticas surgiram acerca da migração, dentre elas, a histórico-estruturalista, quando a migração passa a ser observada como um fenômeno social. A figura do mercado e do indivíduo racional é contraposta a estudos que favorecem as análises dos grupos e das classes sociais que sofrem a força de estruturas sociais que implicam numa maior ou menor propensão à migração (PÓVOA NETO, 1997). Massey *et al.* (1993) também traz exemplos de correntes de análise, dentre elas, se podem citar: (a) a Teoria do Sistema Mundo, na qual a origem das migrações internacionais não se associaria às diferenças de trabalho entre determinadas nações ou regiões, mas à estrutura e à expansão do mercado mundial, desde o século XVI.

Nesse sentido, a penetração das relações capitalistas em sociedades periféricas criaria uma mobilidade populacional propensa à migração internacional; e (b) as Causas cumulativas (*Cumulative Causations*), onde os deslocamentos internacionais se sustentariam sob diferentes formas – o mercado não é a única referência. Estas formas seriam a distribuição de renda e de terra, a organização da agricultura, a cultura e a distribuição regional de capital humano, além do significado social do trabalho.

No campo da Geografia, de forma mais contemporânea, importantes contribuições vêm sendo realizadas, sob diferentes prismas. O francês Claude Raffestin (1993) apresenta em *Geografia do Poder* um subtópico que vai tratar do controle e da gestão dos fluxos migratórios. Para ele, é mais importante analisar as relações de força que provocam a mobilidade do que aquilo que a determina, como as guerras ou o trabalho. Outro fator que se destaca é a atenção que o autor confere as políticas imigratórias que não seriam de responsabilidade exclusiva do Estado, mas de múltiplos grupos em seu interior.

Já Póvoa Neto, que há muito se dedica a tais estudos, tece análises diversas, ora privilegia revisitações teóricas que ensejam desafios à análise migratória (1997), ora retrata a criminalização das migrações na contemporaneidade (2005) e o erguimento de barreiras físicas ao deslocamento (2008); dentre outros.

Há pesquisas, também, no campo da fenomenologia, como aquela realizada por Marandola Jr. e Dal Gallo (2010). Nesse sentido, a importância da migração atrela-se a experiência do vivido. Segundo os autores:

Se a pergunta que guia o texto é “o que é ser migrante?” e a busca por sua resposta está na territorialidade e na existência, dois termos são centrais para esta construção: lugar e ser. Mais importante ainda, a essência fenomênica ser-lugar é central para se pensar em termos ontológicos a questão em tela (Id. p. 409).

Muitos são os campos que abarcam os estudos populacionais e, mais especificamente, as migrações. Tal fato reside na diversidade, complexidade e, também, na crescente intensidade do fenômeno migratório. Para Rogério Haesbaert (2009), outro

geógrafo que pensa tal fenômeno, poder-se-ia afirmar que existem tantos processos migratórios, quanto migrantes que os empreendem.

Pelos elementos apontados acima – a diversidade, a complexidade e a crescente intensidade do fenômeno – a abordagem migratória, na Geografia Escolar, pode se dar de diferentes formas, pois ela: “ (...) é uma das aproximações do sujeito à realidade, na medida em que seus conhecimentos acercam-se da constituição dessa realidade” (CAVALCANTI, 2013, p. 381). Da mesma forma, as migrações também possibilitam o reconhecimento do Outro, do contexto do Outro, importante elemento destacado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), voltada as competências específicas das Ciências Humanas para o Ensino Fundamental, onde lê-se: “1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos (BRASIL, 2017, p. 354).

Já na documentação referente ao Ensino Médio, a BNCC desvela que o conhecimento do Outro depende da capacidade de se questionar, para questionar o Outro, o que seria atitude fundamental às aprendizagens na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Salienta, também, que esse é o passo inicial na formação de sujeitos protagonistas frente ao processo de formação do conhecimento e da ação ética, envolvido por uma multiplicidade de culturas.

A importância do debate migratório em salas de aula da Educação Básica, enquanto assunto pedagógico-geográfico, é, por isso, de suma importância, pois além de apresentar o debate em torno do Eu (autóctone) e do Outro (estrangeiro), também se coloca como possibilidade para a reflexão de diferentes contextos sociais, políticos e culturais em diferentes partes do mundo e fornece elementos para diversas conexões entre o local e o global. Nesse sentido, na próxima seção, será retratado o panorama migratório global atual e serão conferidos exemplos de deslocamento que podem ser tratados em sala de aula.

MIGRAÇÕES – UM TEMA A SER DEBATIDO EM SALA DE AULA

Nos últimos anos, poder-se-ia dizer que o temário migratório nunca esteve tão em voga, ocupando espaços em diferentes mídias. Fala-se da Guerra entre Ucrânia e Rússia e de como isso gerou uma gama de migrações e de refúgios de ucranianos, sentido diversos países no mundo; trata-se do período após a saída dos Estados Unidos do território afegão e a retomada do Talibã ao poder, gerando o deslocamento de cidadãos afegãos; do caso dos venezuelanos que deixam o país e buscam inserção em outras nações sul-americanas, dentre outros. Há um número incontável de eventos – conflitos territoriais e guerras,

questões geopolíticas, crises humanitárias, catástrofes ambientais etc. – que implicam no panorama migratório global, estabelecendo novas conexões entre diferentes países e regiões.

A Organização Internacional para as Migrações (OIM), atrelada à Organização das Nações Unidas (ONU), há vinte e dois anos vem publicando o *World Migration Report* (WMR), uma documentação que traz dados variados sobre os deslocamentos internacionais ao redor do mundo. A análise desse material permite pensar a diversidade, a complexidade e a crescente intensidade que o fenômeno migratório tem adquirido ao longo dos anos.

Frente à diversidade e à complexidade, já na edição do primeiro WMR, lançada no ano de 2000, a OIM (2000) afirma que os migrantes vêm de todas as partes do mundo e vão para todas as partes do mundo. Os motivos são variados, alguns deixam seu país de origem por questões motivadas pelo trabalho, outros devido aos estudos, há aqueles, também, que saem em busca da reunião familiar e, claro, uma gama variada de pessoas que migram de maneira forçada.

Nesse sentido, vale uma primeira diferenciação conceitual necessária à discussão que se refere ao entendimento acerca dos migrantes e dos refugiados. O Glossário sobre Migrações (OIM, 2009) compreende que o termo migrante abarca todos os casos onde a decisão de migrar é tomada de forma livre, sem intervenção de fatores externos que o forcem a tal. Já o Alto-Comissariado da ONU para os Refugiados (ACNUR), concebe que os refugiados:

São pessoas que estão fora do seu país de origem devido a fundados temores de perseguições relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um dado grupo social ou opinião política, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados (ACNUR, s/d).

A intensidade do fenômeno migratório, por sua vez, é um assunto que chama particular atenção. Entre 2000 e 2020, o montante migratório global subiu de 150 milhões para 281 milhões de indivíduos (OIM, 2022), um acréscimo de 46,7%. O número de refugiados também escalonou, se em 2000 eram 14 milhões, em 2022, esse montante era de 26 milhões, acréscimo de 46,2% (OIM, 2000; 2022).

Inúmeros são os dados e contextos que podem ser apreendidos a partir dos WMRs, como as informações sobre os locais de saída e de entrada dos principais deslocamentos do mundo, o número de migrantes por gênero, os impactos da pandemia de Covid-19 na mobilidade, análises conjunturais etc. Tendo essa referência em mente, associada a outras fontes de dados oficiais, leituras acadêmicas e matérias jornalísticas, se pode ponderar acerca de alguns deslocamentos contemporâneos que podem ser debatidos em sala de aula.

Pode-se tratar sobre as diversas guerras que acontecem em vários cantos do planeta, dos quais são exemplos as Guerras do Iêmen, da Síria, do Sudão do Sul ou entre a Ucrânia e a Rússia, observam-se as circunstâncias históricas, territoriais, geopolíticas, sociais e humanitárias que impulsionam a migração forçada de milhões de pessoas. Pode-se tratar do caso dos países do Chifre africano e, especialmente, da Somália que, além de conviver com conflitos armados por disputa de poder, enfrenta ciclicamente períodos de seca, levando parte da população à condição de insegurança alimentar, o que, também, contribui para a migração.

Da mesma forma, se pode abarcar as diversas migrações econômicas, impulsionadas pela busca de melhores condições de vida em países estrangeiros, o que responde a dois terços do montante migratório total, segundo a OIM (2022). E os exemplos podem ser os mais variados, como o de alguns países árabes que atrelam fortemente sua economia ao petróleo e à construção civil, possuindo índices altíssimos de migração, sendo residência de 24,1 milhões de migrantes (Id., 2022). Há o caso dos migrantes chineses que se dirigem a diferentes regiões do mundo, reacendendo a diáspora histórica. Tal migração conecta-se intimamente com a abertura e a expansão econômica do país asiático. E, também, o caso dos centro-americanos que se dirigem a fronteira sul dos Estados Unidos em busca de uma vida mais segura e economicamente mais próspera. A respeito da migração para os Estados Unidos, pode-se falar das particularidades que envolvem os deslocamentos, históricos e atuais, dos mexicanos.

A pressão migratória na fronteira EUA e México, aliás, pode ser a porta de entrada para discussões sobre a securitização das fronteiras, isto é, o erguimento de barreiras físicas, tais como os muros e as cercas, além do uso de drones e satélites no patrulhamento dessas zonas. Seguindo o exemplo estadunidense, diversos países ao redor do mundo passaram a edificar vastas extensões fronteiriças, como a Grécia, a Hungria e a Turquia, com o intuito de impedir a entrada de migrantes em situação de vulnerabilidade, como é o caso dos refugiados.

Outras possibilidades de abarcar questões contemporâneas à luz das migrações se referem às contenções territoriais, das quais são exemplos os campos de refugiados. A princípio, pensados enquanto instalações provisórias, os campos foram se cristalizando em diversos países, se tornando realidades incontestáveis e assistindo ao nascimento de refugiados de segunda e terceira geração.

Desses exemplos acima abordados, muitos outros poderiam seguir. O importante, no entanto, é destacar as possibilidades múltiplas de trabalhar o temário em voga. Cada tema exige uma imersão específica, uma maleabilidade e sensibilidade que possam convidar o

alunato às discussões que abarcam uma diversidade de situações, suas causas e consequências, que moldam o mundo atual.

Ao lado do convite ao debate migratório internacional é importante, também, trazer contextos locais, buscando mostrar que essa migração acontece para o Brasil, como é o caso dos migrantes venezuelanos, dos chineses, dos haitianos, dos sírios, dentre outros, e apresentar dados sobre esses deslocamentos, assim como, incentivar a participação com perguntas, do tipo: “Vocês conhecem migrantes?” “Que exemplos de migrantes estrangeiros poderiam citar?”.

Ao trazer a percepção sobre o Outro que, em um primeiro momento, aparece como distante, se busca instigar o olhar do alunato perante os cidadãos estrangeiros que vivem na mesma cidade, no mesmo bairro, estudam na mesma escola, o aproximando. Assim, a imagem do Outro passa a ser pautada no dia a dia do autóctone. Essa perspectiva abre margem para questionamentos acerca das dificuldades de inserção da comunidade migrante na sociedade receptora, além de permitir debates em torno dos conceitos de xenofobia e racismo, do mercado de trabalho, das diversidades culturais, religiosas, gastronômicas, linguísticas etc.

Naquilo que concerne à migração interna, para além dos deslocamentos históricos, como o caso dos nordestinos que se dirigiram para as cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, ou dos projetos de colonização e integração nacional, sentido as regiões Norte e Centro-Oeste, há diversos deslocamentos contemporâneos. Movimentos populacionais que ocorreram na esteira das grandes obras, como aquelas vinculadas ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), durante os anos do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), e as obras que deram origem às instalações para a realização da Copa do Mundo de 2014 e das Olimpíadas do Rio de Janeiro de 2016, são exemplos.

Esses empreendimentos atraíram pessoas interessadas em se inserirem laboralmente, da mesma forma, para que as obras acontecessem, não raramente, se fazia necessário desterritorializar as comunidades residentes em tais locais, provocando deslocamentos compulsórios. Em determinados casos, pode-se discorrer sobre os processos de *gentrification* e de especulação imobiliária, associadas a essas construções.

Entre outros exemplos de deslocamentos que podem ser acionados, de acordo com as especificidades regionais ou locais, poder-se-ia tratar sobre os movimentos pendulares, onde as pessoas se movem entre dois ou mais municípios para trabalharem ou estudarem; pode-se falar sobre as migrações sazonais, como aquelas exercidas por trabalhadores vinculados à agricultura que se empregam em diferentes colheitas, de acordo com os períodos de safra; ou, ainda, sobre deslocamentos interestaduais e interregionais.

Novamente, há uma diversidade de deslocamentos que podem compor as aulas de Geografia. A análise migratória suscita diferentes conceitos geográficos – espaço, região, território, lugar, paisagem, natureza, escala – na medida em que aplica determinados princípios – analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem – necessários ao desenvolvimento do raciocínio geográfico, com o intuito de fundamentar a compreensão de aspectos da realidade contemporânea, local e globalmente (BRASIL, 2017). Para Lana Cavalcanti (2013, p. 380):

Nesse sentido, a Geografia está encarregada de apresentar aspectos de diferentes lugares aos alunos, com base em diferentes sistematizações, para que eles apreendam o mundo de uma maneira particular. Sua abordagem geralmente é feita a partir de interrogações ao objeto (fato, fenômeno, processo): onde? Por que esse lugar? Como é esse lugar? Ou seja, refere-se à localização e ao movimento que dá sentido a essa localização. Com essa visão, não é necessário explorar todos os aspectos dos objetos estudados, mas aqueles que ajudam a desenvolver um modo de pensar a seu respeito, aquele que é construído por uma área do conhecimento – esse é o objetivo mais geral de se apresentar e de se trabalhar com seus conteúdos.

Dessa forma, a partir da diversidade temática em torno das migrações e das considerações acerca da Geografia Escolar, o próximo tópico tem como objetivo discorrer sobre uma atividade prática, isto é, a oficina *Migração, refúgio e diversidade* que foi pensada para ser aplicada junto a estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais, e tomou forma em agosto de 2021.

A CONFECÇÃO DA OFICINA E ANÁLISES ADJACENTES

Em agosto de 2021 foi realizado o I Seminário de Estágio de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, sob coordenação da professora Priscilla Karoline de Menezes. Esse Seminário teve com intuito possibilitar a interação *on-line* entre estudantes da Licenciatura em Geografia e estudantes da Educação Básica, tendo em vista que a pandemia de Covid-19 não permitia a realização de atividades presenciais. Da mesma forma, serviu como atividade avaliativa da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Geografia 4. Por isso, as/os graduandas(os) foram convidados a pensar oficinas ou minicursos a serem aplicados/ministrados a um determinado público que iria se inscrever nas atividades ofertadas.

A oficina *Migração, refúgio e diversidade* foi ministrada no dia 13 de agosto, tendo início às 14h e sendo finalizadas às 16h30min, fazendo uso de uma sala reservada no Google Meeting. O público alvo foi estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais. A atividade propôs um aprofundamento do conhecimento migratório, *pari passu* ao conhecimento geográfico e foi alicerçada no princípio da dialogicidade, da valorização de experiências pessoais e do conhecimento prévio que cada participante possuía sobre o tema.

Assim, o caminho metodológico, empregado na oficina, levou em consideração alguns fatores descritos abaixo, em alguns casos, eles foram complementados com os exemplos utilizados:

- A historicidade – sabe-se que o ser humano migra desde que se forma enquanto tal, contudo, não é necessariamente dessa migração que se faz referência, mas da migração que compõe a história recente que nos é apresentada desde criança, em filmes ou em sala de aula. Isso aciona os conhecimentos prévios das/dos estudantes em torno do tema e, possivelmente, os aproxima da discussão;
- Escavação da nossa história pessoal – quando nos deparamos, dentro de nossas casas, com histórias de migração, além de nos conhecermos melhor, também passamos a nos identificar com aquele assunto que parece tão cristalizado dentro do livro. Dessa forma, a oficina foi aberta com a pergunta: “Quem eu sou e de onde eu venho?”. Em seguida, a responsável pela oficina apresentou um mapa demarcando a história de migração da sua família e convidou os participantes a se apresentarem, tendo como guia a pergunta acima referida;
- Construção do conceito – é importante construir coletivamente o conhecimento em torno do tema, assim, a segunda pergunta da oficina foi: “O que a gente entende por migração?”;
- Classificação dos deslocamentos – apesar da classificação do fenômeno restringir a diversidade inerente à migração, ela possibilita uma compreensão geral e uma diferenciação ante as categorias de análise, que podem abarcar deslocamentos internos ou externos, podem ser permanentes ou temporários, voluntários ou forçados;
- Observação e escuta, a partir do espaço que nos cerca – não raramente, nos deparamos com migrantes na nossa vida cotidiana, seja na escola, no mercadinho, na ida à feira. Esses migrantes, internos e externos, não estão desgarrados da própria história. Assim, estar aberto a diálogos ou, até mesmo, fomentar esses diálogos, nos proporciona novos conhecimentos e diminuem os estranhamentos que temos com a figura do estrangeiro ou do migrante interno;
- O sujeito que fala e a interdisciplinaridade – nem sempre conseguimos convidar algum migrante para compartilhar um relato acerca da sua experiência, como no caso desta oficina, contudo, a partir da literatura, de outras expressões artísticas ou de depoimentos que aparecem em documentários e em filmes, pode-se abrir espaço para essa escuta. No caso da oficina aqui referida, utilizou-se de poesias de autoria

de migrantes, assim como, de pequenos vídeos que contam a experiência de refugiados sírios;

- Utilização de material gráfico diverso – condensar mapas, imagens de sujeitos sociais em diferentes situações de migração, charges e cartazes que reivindicam os direitos desses sujeitos, ajudam a ilustrar a complexidade e a diversidade dos movimentos migratórios;
- E, por fim, jogo de escalas – da mesma forma que é importante tratar e situar questões migratórias globais, se faz necessário tratar de uma realidade que seja mais próxima, sendo fundamental abordar as migrações para aquela cidade, onde a maior parte do público reside. Nesse sentido, tal oficina trouxe alguns deslocamentos voltados para Pernambuco e, também, para a cidade do Recife, capital do estado, como o dos chineses que trabalham nos bairros de São José e Santo Antônio, no centro da cidade, e dos indígenas Warao, de origem venezuelana, que também residem na área central da cidade.

Apesar da estruturação prévia e necessária para sua realização, a oficina contou com alguns percalços. O primeiro deles se referiu ao público-alvo. A princípio, orientada a estudantes do ensino fundamental, os participantes cursavam, em sua maioria, a graduação em Geografia, o que proporcionou momentos de diálogo mais aprofundados sobre o tema e permitiu a utilização de conceitos mais elaborados. Um segundo percalço que poderia ser apontado se refere ao uso de ferramentas de reunião *on-line*, alguns participantes não se sentiram confortáveis ou não tinham os meios para participar de uma forma mais efetiva da oficina.

Contudo, vale ressaltar que sua realização foi bastante profícua para quem a propôs, pois permitiu o exercício da prática docente, de forma autônoma, o que faz com que a/o professora/professor em formação se depare com os desafios do ensino/aprendizagem, que exigem o estabelecimento de diálogos constantes, assim como, a maleabilidade para lidar com dúvidas e questões apresentadas pelos demais sujeitos. Além disso, se salienta que a possibilidade de pensar o temário migratório, enquanto conteúdo pedagógico-geográfico, confere novos tons a própria discussão migratória que passa a ganhar sentidos, a partir da Geografia Escolar e da discussão com sujeitos diversos.

Quanto ao aprofundamento das discussões à hora da oficina, vale destacar que alguns elementos ganharam maior destaque, como a diferenciação dos tipos de migração, especialmente, a que se referia à condição de refúgio, que, apesar de constituir uma realidade bastante singular, sendo extremamente relevante para o debate migratório e para a compreensão de diferentes conjunturas geopolíticas mundiais, vem ganhando maior

repercussão no Brasil, pois este país se tornou um lugar de destino procurado por muitos destes sujeitos.

Dessa forma, se tratou dos refugiados sírios que e da Guerra iniciada em 2011, o que tem provocado o deslocamento de muitos cidadãos daquele país, tornando esta população a mais expressiva em termos de migrações compulsórias no mundo. Atualmente, o assunto mais em voga, entretanto, se refere à migração de venezuelanos, sendo este o caso que mais gera controvérsia no seio da população nacional. Apesar do reconhecimento da crise socioeconômica e humanitária na Venezuela, muitos brasileiros se colocam de maneira racista e xenófoba perante tal migração, desvelando uma face problemática de como a população enxerga não só o acolhimento dos venezuelanos, mas o acolhimento de migrantes em situação de vulnerabilidade.

Nesse ponto, reside outra importância substancial ao tratar dos deslocamentos migratórios, por questões humanitárias ou não, com estudantes em idade escolar que se refere ao preconceito e ao estranhamento para com o Outro, sendo o conhecimento a principal ferramenta no combate à ignorância, ao pré-concebido. Quando se contrapõe dados, relatos, imagens acerca da migração e do refúgio frente às perspectivas mais engessadas e preconceituosas, abre-se espaço para a diversidade e para o multiculturalismo, outro ponto relevante no debate. Assim, pode-se falar da diversidade linguística, cultural, de várias expressões artísticas, gastronômicas, dentre outras, privilegiando o enriquecimento que as trocas de experiências e saberes trazem às sociedades receptoras, para além da contribuição econômica bastante significativa.

Migração deveria ser um direito assegurado aos povos, como conclama vários movimentos sociais e protestos a favor dos migrantes que acontecem ao redor do mundo. Nesse sentido, foram exploradas algumas imagens que condensam três importantes frases que aparecem comumente em cartazes à hora das manifestações: “Somos todos imigrantes” (*We’re all immigrants*); “Nenhum ser humano é ilegal” (*No human being is ilegal*); e “Nós não cruzamos a fronteira, a fronteira nos cruza” (*We don’t cross the border, the border crossed us*).

Apesar de simples, essas frases são bastante precisas e convidam à interpretação, a primeira delas traz a migração enquanto inerente à condição humana e, sobretudo, à história dos países americanos, assim, somos todos imigrantes; a segunda parte de uma colocação óbvia de que no planeta Terra, habitado por terráqueos, nenhum ser humano deveria ser considerado ilegal, ou seja, o lócus de reprodução da vida é a Terra/planeta e a terra/chão; já a terceira desvela que, assim como os Estados-Nação, as fronteiras são construções humanas posteriores à diferentes formas de organização social, pautadas em

diferentes maneiras de se reproduzir socialmente, como é o caso dos Mapuches, povo originário que vive no Chile e na Argentina e entre esses dois países. A concepção de fronteira, nesse caso, não faz sentido e, em muitos outros, também não. Ora, se vivemos na Terra e precisamos da terra, se não podemos ser considerados ilegais neste planeta, qual o sentido de delimitar, categorizar, proibir ou permitir que determinadas pessoas ocupem o espaço geográfico?

É evidente, contudo, que há uma mecânica, não orgânica, na forma de organizar a vida socialmente, e que os Estados-Nação, assim como as fronteiras são realidades. Os convites que essas frases e essas reflexões propõem assentam, na verdade, numa inversão da lógica moderna, que desconhece o sentido das frases supracitadas em detrimento a um modelo de organização que se apresenta como uno, como histórico, permanente e verdadeiro. O que está além desse modelo se concebe sob o seu caráter antagônico, isto é, a-histórico, irrelevante, atrasado.

Assim sendo, dessas reflexões de cunho acadêmico, dos dados, mapas, charges e imagens, das propostas de se perceber enquanto sujeito de uma história migrante ou cuja experiência pretérita encontra a migração em pais, avós, bisavós, das reflexões que trazem os migrantes com suas poesias e depoimentos e, também, dos reclames dos movimentos populares, a migração vai sendo apresentada como algo comum e perde a distância que, muitas vezes, parece sustentar os diálogos, as reportagens e as folhas dos livros didáticos que abarcam o tema.

DIZERES CONCLUSIVOS

Migração, refúgio e diversidade são temas bastante atuais e que permitem diferentes abordagens. Neste trabalho, buscou-se encarar os deslocamentos, a partir de discussões teóricas e de alguns eventos atuais que desencadeiam processos migratórios, tanto de forma voluntária, quanto compulsória.

Da mesma forma, enquanto exercício didático, retrata algumas questões acerca da oficina proposta, onde se intentou apreender tal temário, a partir de uma perspectiva crítica e, sobretudo, não estanque, condensando experiências pessoais, o saber científico, dados, mapas e imagens que pudessem aproximar os participantes e, ao mesmo tempo, convidá-los a um momento de imersão sobre o tema.

Destaca-se, assim, que tal vivência foi de suma relevância para a estudante que se propôs a desenvolvê-la, se configurando como um desafio tanto na elaboração, quanto na aplicação da oficina, uma vez que a possibilidade de diálogo tensiona os conhecimentos

peçoais de quem desenvolve a atividade, ao mesmo tempo em que nunca esgota o tema, mas enriquece a experiência/vivência de maneira *sui generis*.

REFERÊNCIAS

ACNUR. **Refugiados**. s/d. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/quem-ajudamos/refugiados/#:~:text=S%C3%A3o%20pessoas%20que%20est%C3%A3o%20fora,direitos%20humanos%20e%20conflitos%20armados>. Acessado em 11 jun 2022.

BEAUJEU-GARNIER, J. **Demogeografia**: los grandes problemas de la población mundial. Barcelona: Editorial Labor, 1972.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_sit_e_110518.pdf. Acessado em 20 set. 2022.

CAVALCANTI, L. S. Os conteúdos geográficos no cotidiano da escola e a meta de formação de conceitos. *In*: ALBUQUERQUE, M. A. M.; FERREIRA, J. A. S. (Org.) Formação, pesquisas e práticas docentes. João Pessoa: Mídia Gráfica e Editora LTDA, 2013.

GEORGE, P. **Geografia da População**. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

HAESBAERT, R. **O Mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MARANDOLA JR., E.; DAL GALLO, P. M. Ser migrante: implicações territoriais e existenciais da migração. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**. São Paulo, SP, vol. 27. n. 2. jul/dez, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982010000200010> Acessado em 24 ago. 2022.

MASSEY, D. *et al.* Theories of International Migration: a review and appraisal. **Population and development review**. v. 19, n. 3. set. 1993.

OIM. **Glossário sobre migrações**. Genebra: Editora Organização Internacional para as Migrações, 2009.

OIM. **World Migration Report 2000**. International Organization for Migration, United Nations Publication, 2000. Disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2000_edited_0.pdf> . Acessado em 02 jul 2022.

OIM. **World Migration Report 2022**. International Organization for Migration, United Nations Publication, 2022. Disponível em: <<https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2022>> . Acessado em: 01 jul 2022.

PÓVOA NETO, H. Migrações internas e mobilidade do trabalho no Brasil atual: novos desafios para a análise. **Revista Experimental**. São Paulo. n. 2. mar, 1997.

_____. A criminalização das migrações na nova ordem internacional. In: PÓVOA NETO, H.; FERREIRA, A. P. **Cruzando fronteiras disciplinares: um panorama dos estudos migratórios**. Rio de Janeiro: Revan, 2005.

_____. O erguimento de barreiras à migração e a diferenciação dos “direitos à mobilidade”. **REMHU - Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, vol. 16, n. 31, 2008.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, M. A. *et al.* **Migração: uma revisão sobre algumas das principais teorias**. Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 2010.

O ENSINO DOS IMPACTOS AMBIENTAIS, POSITIVOS E NEGATIVOS, PARA ALUNOS DIAGNOSTICADOS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Myllena Sonaly Leite da Hora Fraga

Graduada pela UPE – Campus Mata Norte – Licenciatura em Geografia
myllena.fraga@upe.br;

José Jamesson de Miranda Neto

Graduado pela UPE - Campus Mata Norte - Licenciatura em Geografia -
jamesson.miranda@upe.br

Vitor Gabriel Moura Firmino da Silva

Graduado pela UPE - Campus Mata Norte - Licenciatura em Geografia
vitor.gabriel@upe.br

Helena Paula de Barros Silva

Professora Doutora - Universidade Federal de Pernambuco - Campus Mata Norte
helena.silva@upe.br

INTRODUÇÃO

Atualmente, a educação tem se mostrado bem versátil enquanto o seu método de ensino - aprendizagem. Isso porque durante muitos anos, o ensino tradicional foi questionado e refletido enquanto sua eficácia e eficiência. Por conta disso, enfatizamos nesta pesquisa que as novas metodologias, ou como também são chamadas, metodologias ativas podem contribuir fortemente para o ensino da Geografia Ambiental, inclusive para os alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) (CHAVES; ABREU, 2014, p. 6).

O Transtorno do Espectro Autista ou Autismo, tem como definição geral pessoas que ao longo da infância são diagnosticadas com algumas deficiências ou alguns distúrbios, como a interação social, ausência de contato visual e pouca comunicação verbal (BOSA, 2002, p. 13). Apesar da peculiaridade dessas crianças, todas devem conviver harmonicamente nos ambientes escolares, de acordo com a Lei N° 13.146, capítulo I - Disposições Gerais, onde afirma que a inclusão é destinada para assegurar e promover, em condições de igualdade, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2019, p. 08).

Por conta disso, essa pesquisa buscou trazer um plano de aula, que possa gerar interação e aprendizagem significativa para todas as crianças de maneira única. Com isso, definimos que o conteúdo programado do plano de aula é voltado para a aprendizagem da Geografia Ambiental. Visamos então a compreensão de conceitos básicos, como preservação,

conservação, impactos ambientais (positivos e negativos) e degradação, que ajudam os alunos no entendimento do espaço e reconhecimento deles como agentes que geram mudanças (MEDINA, 1999, p. 16).

Diante disso, o objetivo principal da pesquisa é fornecer contribuições de uma aprendizagem significativa para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir do estudo da Geografia Ambiental atrelada às Metodologias Ativas e Educação Libertadora. Já como objetivos específicos: concernir um arcabouço bibliográfico sobre as temáticas; compreender quais as características de alunos com TEA; e por fim, traçar um plano de aula.

Para a concretização desses objetivos escolhemos o método hipotético - dedutivo que consiste na construção de conjecturas, ou seja premissas com alta probabilidade, para a formulação e comprovação das hipóteses (GIL, 1999, p.30). A fim de explanarmos totalmente o conteúdo esperado desse trabalho, separamos em capítulos de cunho teórico, mas com um aprofundamento intelectual primordial para o andamento e entendimento da pesquisa, com o intuito de gerar compreensão e auxílio para os professores que procuram sobre a verdadeira inclusão social nas escolas.

METODOLOGIA

Para a realização desse trabalho se tornou necessária a escolha de um método, que direcionou o andamento da pesquisa de forma contínua com estabilidade. Por conta disso, o método foi Hipotético Dedutivo, que consiste na construção de conjecturas, ou seja, premissas com alta probabilidade, para a formulação e comprovação das hipóteses.

Para tentar explicar as dificuldades expressas no problema, são formuladas conjecturas ou hipóteses. Das hipóteses formuladas, deduzem-se consequências que deverão ser testadas ou falseadas. Falsear significa tornar falsas as consequências deduzidas das hipóteses. O método hipotético dedutivo procuram-se evidências empíricas para justificá-las (GIL, 1999, p.30).

Como corrobora Gil (1999), a formulação das conjecturas ou hipóteses têm por função guiar a pesquisa no intuito de comprová-las ou falseá-las, para que consigamos de fato obter uma verdade sobre determinado assunto. Dessa forma, foi definido como conjectura central: “A Geografia Ambiental, também pode ser compreendida pelos estudantes diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) através das metodologias ativas”.

As hipóteses previamente pensadas sobre a conjectura central foram: levar a aprendizagem significativa para os estudantes com TEA; evidenciar que a compreensão conteudista pode acontecer; mostrar que as metodologias ativas ajudam positivamente na

integração dos alunos com o conteúdo. Diante disso, a pesquisa está baseada no estudo e pesquisas bibliográficas, como Gil (1999, p. 65) afirma, que a pesquisa bibliográfica vai permitir “[...] ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais amplo do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Ressalto aqui que segundo Doxsey e De Riz (2002- 2003) :

É importante levar em conta um detalhe muitas vezes omitido sobre metodologia de pesquisa, que é a lembrança sobre a delimitação do foco do estudo. Foco é uma questão de escolha e especificação de limites. É essencial determinar qual será a principal fonte das informações a serem coletadas (DOXSEY & DE RIZ 2002-2003, p. 44).

Esse projeto é de cunho explicativo, onde tem por objetivo estudar de modo mais aprofundado a realidade, como corrobora Santos (2007):

Esta se ocupa dos porquês de fatos/fenômenos que preenchem a realidade, isto é, com a identificação dos fatores que contribuem ou determinam a ocorrência, ou a maneira de ocorrer dos fatos e fenômenos. Não é demais afirmar que as informações mais importantes, componentes de várias ciências, são originárias deste tipo de pesquisa, já que visa aprofundar o conhecimento da realidade para além das aparências dos seus fenômenos. E, por natureza, envolve o pesquisador num nível também mais elevado de responsabilidade para com os resultados obtidos. (SANTOS, 2007, p. 27).

Tendo como finalidade, ser uma pesquisa aplicada a qual produz um conhecimento que tenha aplicação prática, sendo eles voltados para a solução de problemas reais e específicos, como a inexistência dos docentes com alunos do TEA. A abordagem dessa pesquisa foi a qualitativa - quantitativa que consiste na relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, trazendo juntamente a teoria e as informações numéricas que as embasam (DOXSEY & DE RIZ 2002- 2003, p. 55).

Então, para o andamento foi definido como público alvo os alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), que estejam na faixa etária de 4 a 6 anos de idade, matriculados no ensino regular. Vale ressaltar que o público do TEA é muito diversificado pois conta com graus/níveis que medem a gravidade do transtorno, podendo ele ser dividido em três: leve (nível 01), moderado (nível 02) e severo (nível 03) (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 34).

Esta pesquisa poderá servir como forma basilar de seguimento, podendo ser modificada de acordo com as dificuldades ou necessidades de cada estudante. É importante dizer ainda que, esse projeto pode ser aplicado em todas as classes sociais, ou seja, pode ser adaptado quando a abrangência de recursos for ampla ou pode ser simplificado quando as condições para a sua aplicação forem baixas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A EDUCAÇÃO LIBERTADORA E SUAS CARACTERÍSTICAS

Com o passar dos anos e evoluções de algumas metodologias trazidas desde a época da colonização, o educador Paulo Freire traz em sua obra denominada "*Pedagogia do Oprimido*", de 1987, duas concepções sobre a educação. A primeira concepção, está relacionada com a Educação Bancária, que segundo Paulo Freire (1987), está intrinsecamente relacionada à forma como o educador trata o educando, onde nega de forma autoritária a capacidade do aluno de pensar e construir convicções críticas.

Dessa forma, fica claro que a característica primordial dessa educação é apenas a sonoridade e não o poder transformador da educação. O bancarismo apenas influencia os alunos a produzirem e reproduzirem a memorização mecânica de informações (FREIRE, 1987, p. 34). Por conta disso, o bancarismo vai estimular a contradição e as divisões em seus espaços, como por exemplo: o educador que educa, os educandos são educados; o educador que sabe, os educandos nada sabem; o educador é o que fala, os educandos os que escutam. Essas contradições, são fundamentais para que a credulidade do professor não seja abalada, assim como o arquivamento de informações para a anulação da consciência crítica dos alunos (FREIRE, 1987, p. 36).

Dito isto, será abordado agora a Educação Libertadora, segundo Paulo Freire, em 1987:

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 1987, p.63).

Desta forma, a Educação ou Pedagogia Libertadora precisa de fato ser feita em conjunto por aqueles que já foram oprimidos e não para os oprimidos, precisamos junto transformar as formas de ensino e aprendizagem tanto para aqueles que educam quanto para os que são educados. Por conta disso, o pensamento do educador só ganha autenticidade na autonomia do pensar dos educandos, sintetizando assim que o "homem" não pode se impor sobre o outro. Como Paulo Freire, 1987, afirmou grandiosamente: "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1987, p. 63).

A essência da Educação Libertadora, torna-se o diálogo homogêneo e contínuo entre o professor e o estudante, sendo agora chamados de "educadoreducando" (juntos para

demonstrar a unidade que agora representam), ambos fazem parte do processo e cresceram juntos no conhecimento. O trabalho do professor deve ser baseado então através de reflexões críticas para que os alunos consigam desenvolver posturas/pensamentos críticos em todas as situações da vida e do cotidiano. A educação problematizadora, como também pode ser chamada, rompe com os esquemas verticais da educação bancária, a prática libertadora se torna horizontal e linear.

A METODOLOGIA ATIVA COMO FERRAMENTA DE ENSINO

Associado com a Educação Libertadora, hoje vemos uma necessidade imediata de divulgarmos e socializamos os conceitos das metodologias ativas, as quais favorecem os alunos no processo de ensino e aprendizagem, dentro e fora da sala de aula. A Metodologia Ativa, consiste na concepção educativa, que estimula processos de construção de ação - reflexão - ação em que o estudante vai possuir uma posição ativa no seu processo de aprendizagem, por meio de resolução de problemáticas, pesquisas e descobertas (FREIRE, 1987, p. 65).

Sendo assim, é uma forma de desenvolver nos professores formas diferentes de pensar e agir, enquanto nos alunos influencia no processo de aprender a partir das práticas e realidades sociais. A utilização de tais metodologias e as mudanças cotidianas que ocorrem no mundo, provocam mudanças políticas, sociais e econômicas as quais de maneira direta atingem e transformam os modos de ensinar e o que ensinar (BERBEL, 2012, p. 13).

A partir disso, o papel do aluno, é de tornar-se capaz de buscar informações e questioná-las. Sendo ele agora responsável por realizar pesquisas e leituras, observações e pensamentos, imaginar e criar formas de desenvolver suas habilidades. Basicamente, os estudantes entrarão em um ciclo de aprendizagem onde primeiramente passam pelo processo de autonomia, seguidos de aptidão em resolução de problemas, colaboração de ideias, senso crítico, protagonismo confiança, aprendizado, empatia, hipóteses e por fim, participação ativa (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO. 2014, p. 284 - 292).

Já o professor, também possui um papel de fundamental importância, é responsável por avaliar e ajudar na evolução dos estudantes em sala de aula, ou seja, procurar intervir em momentos adequados, estimulando e provocando o senso reflexivo e crítico dos alunos, que por vezes se perdem em suas ideias. Selecionando de maneira eloquente as informações gerais e valorizando-as de forma intelectual, para a construção de pensamento crítico e positivo para a evolução do conhecimento (SANTOS, 2019, p.9).

Os conteúdos programados, por fim, não podem mais ter um papel informativo e simplesmente serem arquivados nos alunos, como se os mesmos fossem depósitos. Agora,

devem ser problematizados a partir de experiências de vida dos estudantes e dos locais os quais habitam. Eles devem ser descobertos e construídos, ao mesmo tempo adaptados à estrutura cognitiva de cada aluno. A aprendizagem assim, acontece pela interação entre o estudante e o professor, assim como com os colegas em sala, família e comunidade. Auxiliando na aquisição de novos saberes e experiências (BORGES; ALENCAR, 2014, p. 119).

A GEOGRAFIA AMBIENTAL PARA A MELHORIA SOCIAL

A partir da Educação Libertadora e o auxílio das Metodologias Ativas, inserimos os conceitos da Geografia Ambiental que deve buscar firmemente se orientar nas formas de sensibilização que podemos utilizar para o funcionamento positivo do planeta em função das ações dessas e de novas gerações. Morales (2004) afirma que, a Educação Ambiental se torna a condição primordial e básica para modificarmos as condições críticas, desordenadas e perturbadoras que vemos no nosso ambiente (MORALES, 2004, p. 15).

Devemos também, de acordo com Medina (1999), criar relações econômicas, sociais e principalmente culturais que sejam eficientes e capazes de respeitar e adentrar de fato nas transformações (MEDINA, 1999, p. 16). Dessa forma, a seguir serão discutidos algumas das principais temáticas e conceitos abordados pela Geografia Ambiental, para a explanação e reafirmação da importância dos mesmos.

Começamos então, com a Qualidade Ambiental, que constitui em um fator determinante para o alcance de qualidade de vida. Isso quer dizer que, a qualidade de vida e a qualidade ambiental estão intimamente entrelaçadas, sendo assim impossível uma análise individual. Contudo, os padrões de qualidade ambiental costumam variar dependendo do local, ou seja, campo e cidade ou centro e periferia. Sendo assim, esse padrão é inserido com o intuito de formular objetivos alcançáveis, mantendo ou eliminando determinada característica (GOMES; SOARES, 2004, p. 15).

Já os Impactos Ambientais “é qualquer alteração das propriedades físicas, químicas e biológicas do ambiente, causada por qualquer forma de matéria ou energia resultante de atividades humanas que, direta ou indiretamente afetam a saúde, a segurança ou bem-estar da população, as atividades sociais e econômicas e a qualidade dos recursos naturais” (MORATO, 2008 p. 55). Podendo possuir características enquanto suas magnitude (impacto em termo absolutos) e importância (impacto sobre o fator ambiental). Por conta disso, os impactos ambientais podem ainda ser divididos em: impactos positivos (melhoria do local) ou impactos negativos (danosos para o local).

Outro conceito extremamente importante é a Preservação Ambiental, que é a prática constante de proteger determinado ambiente, sejam eles nos níveis individuais, organizacionais ou governamentais. Essa preservação beneficia tanto o ambiente natural quanto a vivência da humanidade, ajudando assim na qualidade de vida. E a Conservação Ambiental, apesar de muitos acharem ser a mesma coisa que preservação, está relacionada às várias ações pensadas e feitas para a correção, restabelecimento ou manutenção da integridade do ambiente e da qualidade de vida e ambiental (WATANABE, 2011, p. 18-35).

Assim como os conceitos já explicitados, o entendimento da Sustentabilidade Ambiental também é importante para construção adequada dos conhecimentos e ideias da Geografia Ambiental. Com isso, a sustentabilidade está relacionada com os padrões de consumo e de produção sustentáveis. Como complementa Sachs (1993):

[...] a sustentabilidade ambiental pode ser alcançada por meio da intensificação do uso dos recursos potenciais [...] para propósitos socialmente válidos; da limitação do consumo de combustíveis fósseis e de outros recursos e produtos facilmente esgotáveis ou ambientalmente prejudiciais, substituindo-se por recursos ou produtos renováveis e/ou abundantes e ambientalmente inofensivos; redução do volume de resíduos e de poluição [...]; intensificação da pesquisa de tecnologias limpas (SACHS, 1993, p. 129).

Todos esses conceitos colocam em xeque toda a ideia de desenvolvimento da qualidade ambiental e da qualidade de vida, proposta na atualidade. Pois, a grande maioria dos avanços feitos, sejam eles tecnológicos ou expansionistas, não levam em consideração os princípios da Geografia Ambiental. Por conta disso, esse trabalho se torna relevante na sociedade atual. Pois, quanto mais cedo ensinamos os conceitos e princípios dessa ciência, mais cedo influenciaremos positivamente na melhoria da qualidade ambiental e consequentemente a qualidade de vida.

3.4 ENTRELAÇANDO OS CONCEITOS AO TEA

Com as explicações da temática e da metodologia que serão utilizadas em sala de aula que foram explanadas acima, daremos continuidade ao texto, apresentando as características do público alvo da pesquisa, que são os alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo Bosa (2002):

Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento do nosso desenvolvimento. Estudar autismo é ter nas mãos um “laboratório natural” de onde se vislumbra o impacto da privação das relações recíprocas desde cedo na vida. Conviver com o autismo é abdicar de uma só forma de ver o mundo - aquela que nos foi oportunizada desde a infância. É pensar de formas múltiplas e alternativas sem, contudo perder o compromisso com a ciência (e a consciencial) – com a ética. É percorrer caminhos nem sempre equipados com um mapa nas mãos, é falar e

ouvir uma linguagem, é criar oportunidades de troca e espaço para o nosso saber e ignorância [...] (BOSA, 2002, p. 13).

O autismo é compreendido, no sentido literal da palavra, como um estado ou uma condição que parece estar recluso a si próprio (PRAÇA, 2011, p. 25). Mas ao longo dos anos, muito se questionou sobre as características e especificidades da criança autista. Inicialmente foi, em 1911, que a palavra autismo foi usada pela primeira vez por um médico. Em 1987, que na revisão do DSM-III-R, foi abordado mais especificamente o termo Autismo Infantil, apresentando critérios e diagnósticos específicos para serem implementados, onde a criança deveria se enquadrar para receber diagnóstico (TAMANAHA, PERISSINOTO E CHIARI, 2008, p. 298).

Com isso, diversos estudos que foram sendo gerados, e apenas no ano de 2002, o DSM-IV-TR define três características basilares para a classificação do autismo, como está representado no quadro 01 criado pela *American Psychiatric Association* - Associação Americana de Psiquiatria (APA) em 2014 (APA, 2003).

Quadro 01: Critérios e Características para Diagnóstico em Crianças com TEA

Comprometimento Qualitativo da Interação Social:
(a) Comprometimento acentuado no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como contato visual direto, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular a interação social; (b) Fracasso em desenvolver relacionamentos com seus pares apropriados ao nível de desenvolvimento (i.e., à sua faixa etária); (c) Ausência de tentativas espontâneas de compartilhar prazer, interesses ou realizações com outras pessoas (ex., não mostrar, trazer ou apontar objetos de interesse); Ausência de reciprocidade social ou emocional.
Comprometimento Qualitativo da Comunicação:
(a) Atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem falada (não acompanhado por uma tentativa de compensar por meio de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica); (b) Em indivíduos com fala adequada, acentuado comprometimento da capacidade de iniciar ou manter uma conversa; (c) Uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática; (d) Ausência de jogos ou brincadeiras de imitação social variados e espontâneos próprios do nível de desenvolvimento (i.e., da sua faixa etária).
Padrões Restritos e Repetitivos de Comportamento, Interesses e Atividades:
(a) Preocupação insistente com um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesse, anormais em intensidade ou foco; (b) Adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos e não-funcionais; (c) Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (ex., agitar ou torcer mãos e dedos ou movimentos complexos de todo o corpo); (d) Preocupação persistente com partes de objetos.

Fonte: APA, 2014.

O quadro está dividido em três seções, a primeira elenca as características do comprometimento qualitativo da interação social, a segunda seção elenca o comprometimento qualitativo da interação social, e a terceira adentra nos padrões restritos e repetitivos de comportamento. Sendo assim, é necessário que a criança possua dos dezesseis critérios apresentados, seis aspectos, sendo: dois deles o comprometimento das habilidades sociais e um no comprometimento da comunicação (Figura 01) (SILVA; MULICK; 2009, p. 119).

Figura 01: Triade do TEA



Fonte: Autores (2022).

Além disso, o Autismo pode ser dividido em em três subníveis. O Nível 01- Leve, é onde as crianças apresentam, em relação à interação e comunicação social, prejuízos, mas não necessitam avidamente de muito suporte. Eles possuem dificuldade na interação social, no posicionamento de respostas atípicas e pouquíssimo interesse em relacionamentos. Já em relação ao comportamento no nível 01 é apresentado como dificuldades para trocar atividades, autocuidado, pouca organização e planejamentos (MORAL *et al.*, 2017, p. 30).

No Nível 02 - Moderado, é onde as pessoas em relação à interação e comunicação social, apresentam maiores prejuízos em relação ao nível 01, onde necessitam de suporte substancial, demonstrando déficits na conservação de interações, as quais, muitas vezes, precisam ser mediadas. Em relação ao comportamento, normalmente, apresentam dificuldades em mudar para ambientes desconhecidos, relutam em desviar a atenção ou foco das atividades interessantes aos seus olhos, necessitando assim de suporte em muitos momentos (MORAL *et al.*, 2017, p. 30).

Por fim, o Nível 03 - Severo, as pessoas em relação à interação e comunicação social, necessitam insubstituívelmente de muito suporte na realização de atividades, pois iram apresentar prejuízos graves na interação social. Em relação ao comportamento, irão apresentar extrema dificuldade com mudanças, necessitando assim de muito suporte para

realizar tais tarefas do dia a dia, incluindo as de autocuidado, higiene pessoal e atividades escolares (MORAL *et al.*, 2017, p. 30).

Com o arcabouço teórico cada dia mais evoluído, conseguimos entender a partir dos anos de 2007, de forma mais assídua a complexidade do autismo, como Mello corrobora:

um distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza por alterações presentes desde idade muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas de comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação (MELLO, 2007, p. 16).

Por conta disso, torna-se imprescindível a ampliação e disseminação de informações, de forma holística. Também é de extrema importância que saibamos algumas leis para a inclusão social das pessoas diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar. Em junho de 2015, foi sancionada a Lei N° 13.146, na seção de Disposições Preliminares (Capítulo I - Disposições Gerais), onde afirma que:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

Então, em dezembro de 2012, foi reafirmada a Lei de N° 12.764, instituída pela Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, que institui diretrizes para o tratamento das pessoas com autismo. Como está escrito no Parágrafo Único do Artigo 03 e na seção 1º:

Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado. § 1º A Ciptea será expedida pelos órgãos responsáveis pela execução da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, mediante requerimento, acompanhado de relatório médico, com indicação do código da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID) [...] (BRASIL, 2012).

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (LEI N° 14.154, DE 26 DE MAIO DE 2021), no capítulo IV. Assim como no Estatuto da Pessoa com Deficiência, no capítulo IV:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; [...] III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis [...]; [...] VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; (BRASIL, 2021).

Vale então, ressaltamos por fim, que é imprescindível, que as escolas, pais ou

responsáveis tomem ciência das atividades, sistemas, processos e métodos benéficos e eficazes para a boa convivência e aprendizado efetivo de alunos autistas dentro da sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com a finalidade de auxiliar os professores de Geografia em sala de aula, foi construído 01 (um) plano de aula com a utilização dos conteúdos abordados. O planejamento, de maneira geral, está presente constantemente no nosso cotidiano. Sendo assim, segundo Vasconcelos (2000), a utilização de planejamentos e planos de aulas são importantes pois:

O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo (VASCONCELOS, 2000, p.79).

Assim como complementa Libâneo (1994), afirmando que o planejamento escolar tem grandiosa importância, por referir-se a: “Um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (LIBÂNEO, 1994, p. 222). Com isso, fica claro a importância dos planejamentos escolares para o seguimento, articulação e concretização referente ao devido andamento e aproveitamento (logístico e intelectual) dos conteúdos abordados em sala de aula.

Por fim, é válido salientar, que “O planejamento não assegura, por si só, o andamento do processo de ensino (LIBÂNEO, 1994, , p. 225)”. O planejamento servirá apenas como um norte útil e funcional nas aulas, onde em nenhuma hipótese pode se tornar uma receita pronta a ser exercida e cumprida rigorosamente. O mais importante deve ser a postura e o comprometimento que o professor assume em cada aula planejada, visando sempre a prevenção da repetição, estagnação e acomodação.

A seguir foi apresentado o plano de aula, norteador para os professores, para um bom encaminhamento da aula, onde interliga a Geografia Ambiental, Metodologias Ativas e o TEA, para que assim possa fornecer contribuições e possibilidades de ensino. Vale salientar, que o plano apresentado não é de utilização exclusiva para alunos com TEA, e sim, foi produzido visando a verdadeira inclusão e participação comum em sala de aula.

**PLANO DE AULA: Introdução a Geografia Ambiental e Aprendizagem Significativa -
abordagem da Educação Libertadora**

PLANO DE AULA	
Temática da Aula:	Introdução a Ciência Geográfica - abordagem ambientalista
Duração:	02 aulas conjugadas de 50 min (01h:40min)
Conteúdos Abordados:	<ul style="list-style-type: none"> ● Conceituação sobre a Geografia Ambiental; ● Conceitos sobre Sustentabilidade, preservação e conservação; ● Importância de compreendermos os impactos ambientais (positivos e negativos).
Objetivos:	<p>Objetivo Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compreender a grandiosidade do mundo e algumas características essenciais que fazem parte dele. <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Descrever características do mundo; ● Identificar e comparar semelhanças e diferenças entre os lugares; ● Relacionar épocas passadas e atuais, referente suas características; ● Compreender o que são espaços antropológicos e naturais; ● Discutir a junção e consequências desses espaços; ● Discutir como se dá as degradações e impactos ambientais; ● Propor soluções para amenizar ou combater os problemas.
Questões Norteadoras:	<ul style="list-style-type: none"> ● O que são objetos naturais e objetos humanos? ● Quais problemas vemos no mundo? ● E quais problemas perto de casa? ● De quem é a responsabilidade de cuidar do mundo? ● O que podemos fazer para ajudar o nosso bairro?
Recursos Didáticos:	<ul style="list-style-type: none"> ● Lousa; ● Slide da Aula (preparado anteriormente pelo professor); ● Equipamentos Multimídia (Datashow, computador e som); ● Material didático (preparado anteriormente pelo professor para os alunos com TEA); ● Jornal, revistas e livros; ● Tesoura e cola.
Descrição da Aula:	<p>Inicialmente o professor começará a aula, dando as boas vindas a todos os alunos e questionando-os sobre como estariam se sentindo no momento. Logo após esse pequeno processo de socialização, o professor dirá aos alunos o que eles pretendem aprender, que é a importância do mundo e a importância da geografia ambiental.</p>

1º Apresentações dos Vídeos - Será apresentado para os alunos o vídeo denominado “Mundo Bita: Todos os Povos” e o outro denominado de “Mundo Bita: Nossa Casa” (encontrados no YouTube). Os vídeos servem de apoio para os alunos começarem a compreender visualmente as características existentes no mundo e em seus bairros, além de criar questionamentos futuros, como: Será que podemos estudar sobre as coisas que são construídas pela humanidade? Podemos localizar onde cada espécie de animal está no planeta? Como nós sabemos as características de quem vive na África ou no Japão? Quais as coisas boas e as coisas ruins que existem em nossos bairros? O que são impactos?

2º Apresentação do Conteúdo - Em seguida, o professor explicará os conteúdos e as questões norteadoras da aula, a partir da apresentação dos slides (apresentados nas imagens a seguir):

Slide da Aula:





Fonte: Autor, 2022.

Com o slide, os alunos compreenderão conceitos da geografia ambiental, como degradação, impactos ambientais, desmatamento, poluição, assim como sustentabilidade, reciclagem, preservação e outros.

3º Aplicação da Atividade - Depois, o professor deverá questionar os alunos sobre a ocorrência desses fatos nos seus bairros e no mundo, para que de fato compreendam que isso faz parte do nosso cotidiano. Então, chega o momento de exercitar. O professor irá pegar as folhas de ofício (previamente preparadas), como demonstrado a seguir como exemplo:

Imagens da Atividade de Classe:



Fonte: Autor, 2022.

O professor formará, juntamente com os alunos, um círculo no chão, ao qual ele mostrará as imagens uma por uma para que os alunos identifiquem se são imagens positivas do ambiente ou negativas. Por fim, o professor desenha na lousa dois grandes círculos, um representando os aspectos positivos separados pelos alunos e outro os aspectos negativos. Cada aluno, pegará uma imagem a colocará dentro do seu respectivo quadro, colando-o na lousa.

4º Realização do Quadro Mental - Em seguida, os alunos realizaram a construção de quadros fotográficos sobre as temáticas: Áreas Ambientais Positivas, Áreas Ambientais Negativas e Materiais Recicláveis. Funcionará da seguinte maneira, cada aluno receberá do professor três folhas de ofício (previamente preparadas com os títulos pelo professor), em seguida os alunos receberam livros, revistas e jornais usados, onde recortaram imagens relacionadas aos títulos, por fim os alunos colaram nos ofícios designados cada imagem.

Essa tarefa pode demorar, ou seja, pode ser finalizada na aula subsequente. Quando finalizada o professor, deverá plastificar os ofícios e emoldurá-los para realizar a entrega para os alunos.

Para os alunos diagnosticados com TEA, a dinâmica de ser só um pouco diferente. O professor deve preparar previamente o ofício com o título, mas deve plastificá-lo também, incluindo em seguida pequenos pedaços de velcro, na área onde é designada a colagem. Por fim, o professor, previamente, separa imagens e desenhos relacionados aos títulos dos quadros e plastifica-os colocando também a outra parte do velcro. O objetivo é deixar que o aluno construa seu material, podendo errar, retirar e atribuir a outro quadro, o modelo está demonstrado a seguir:

Material Didático da Aula para Alunos com TEA





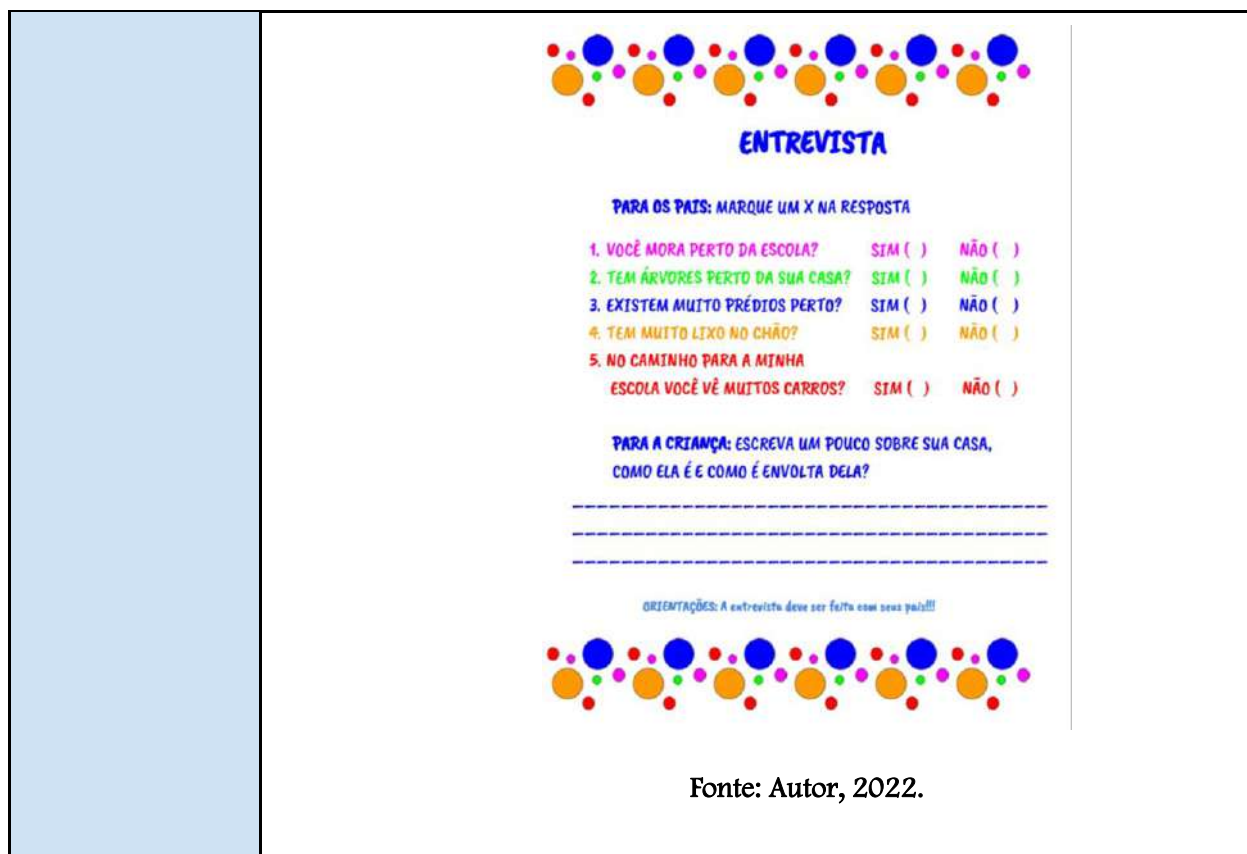
Fonte: Autor, 2022.

5º Exposição dos Quadros Mentais Construídos - Essa exposição pode ocorrer em outro momento, cabe ao professor analisar a quantidade de aulas e momentos que pode reservar para a construção desse material. Também pode redirecionar a construção ou finalização do material como atividade de casa. Contudo, com a finalização, o material deve ser exposto para para as outras salinhas da escola. Os alunos podem explicar como construíram e o porquê de utilizarem materiais recicláveis.

Atividade de Casa:

- **Atividade de Casa** - O professor pedirá na agenda, que os alunos façam uma pequena entrevista com seus pais sobre o bairro onde eles moram. A entrevista está a seguir:

Entrevista com os Pais



ENTREVISTA

PARA OS PAIS: MARQUE UM X NA RESPOSTA

1. VOCÊ MORA PERTO DA ESCOLA?	SIM ()	NÃO ()
2. TEM ÁRVORES PERTO DA SUA CASA?	SIM ()	NÃO ()
3. EXISTEM MUITO PRÉDIOS PERTO?	SIM ()	NÃO ()
4. TEM MUITO LIXO NO CHÃO?	SIM ()	NÃO ()
5. NO CAMINHO PARA A MINHA ESCOLA VOCÊ VÊ MUITOS CARROS?	SIM ()	NÃO ()

PARA A CRIANÇA: ESCREVA UM POUCO SOBRE SUA CASA, COMO ELA É E COMO É ENVOLTA DELA?

ORIENTAÇÕES: A entrevista deve ser feita com seus pais!!!

Fonte: Autor, 2022.

Fonte: Autores (2022).

Quando falamos de recursos didáticos, estamos nos referindo a todo material utilizado como forma de auxiliar no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto (SOUZA, 2007, p. 111). O primeiro destaque, é a importância da utilização de slides nas aulas. O slide, quando utilizado corretamente, pode se tornar o elo fortificante entre a linguagem falada do professor e a imaginação e compreensão dos alunos sobre a temática (SOUZA, 2007, p. 112).

O segundo é a inclusão de matérias audiovisuais, que também causam um efeito positivo nos alunos. Nos planos de aulas foram utilizados vídeos/músicas, e como afirma Jukes; McCain e Crockett:

[...] essas novas mídias não são apenas produzidas para consumo de forma passiva, porque isso não atende às expectativas dos jovens dessa geração. Eles não querem apenas ser telespectadores; eles querem ser atores. Eles esperam, querem e precisam de informação interativa, recursos interativos, comunicações interativas e experiências relevantes, da vida real. (JUKES; MCCAIN; CROCKETT; 2010, p.14).

Como terceira característica, temos a roda de conversa juntamente com as tomadas de decisões. A roda de conversa é um dos instrumentos que visa à livre expressão e, na dinâmica educativa, ela é, “[...] um momento privilegiado no atendimento à necessidade de exprimir sentimentos e ideias e comunicar-se com os outros” (FERREIRA, 2003, p. 30).

Sendo assim, é a livre expressão, que considera a voz dos alunos e suas necessidades. Rompendo assim, com a prática tradicional de ensino pautada no discurso monólogo do professor e professor ditador.

Por fim, a utilização das atividades de desenho, colagem e “mapas” mentais são essenciais para promover a criatividade, a autonomia, a expressão e a socialização das crianças, contribuindo para a construção e ampliação de habilidades artísticas durante seu processo de adquirir e construir o conhecimento (PONTUSCHKA, 2009, p.3).

Como podemos perceber, também, nos planos de aulas foram utilizados o modelo de PECS (Picture Exchange Communication System), com os alunos autistas, que é um sistema de auxílio para a comunicação (BONDY; FROST, p.725-744, 2001). Esse modelo é construído para que o aluno diga o que sente ou o que deseja, mas é baseado no processo de separação das imagens, normalmente plastificadas onde possam inseri-las em algum contexto.

Importante destacar ainda, que no plano de aula, é utilizado o modelo PECS (*Picture Exchange Communication System*) que é um sistema de comunicação desenvolvido, que ressalta a importância da relação interpessoal, ou seja, na autocomunicação. O processo de comunicação pelo PECS se dá a partir de seis partes, a 01 fazer pedidos através de figuras, 02 entregar uma figura para comunicação com o outro, 03 ver as diferenças entre as figuras e interpretá-las, 04 início da utilização de frases simples para comunicação, 05 responder perguntas e 06 emitir comentários não planejados (BONDY; FROST, 2001, p.725-744).

Ou seja, a separação das imagens será feita e a colagem do material no quadro mental facilitará de forma visual e dinâmica para todos os alunos, incluindo para os alunos com TEA. Isso ajudará o aluno a ter um contato maior, porém monitorado, com os alunos de sua turma de forma humanizada. Ajudando no processo de estruturação da interação social.

Vale ressaltar também, que a utilização das músicas em sala de aula pode ajudar os alunos autistas no aguçamento dos sentidos, da imaginação e da compreensão dos conteúdos (LOUREIRO, 2003, p. 86). Assim como, a utilização das cores adequadas para cada tipo de tarefa. As principais são a cor azul que está relacionada com o sentimento de calma e de maior equilíbrio para as pessoas, ajudando na sobrecarga sensorial (VALÉRIO, 2021, p. 41).

CONCLUSÃO

Conclui-se que nas últimas décadas o investimento das políticas públicas, no sentido de criar leis e sanções que integrem formalmente alunos com o Transtorno do Espectro

Autista, dentro da sala de aula, tem avançado. Proporcionando possibilidades, desde direitos para adquirir auxiliares com capacitação adequada até materiais diversos para a inclusão verdadeira de tais alunos. Contudo, ainda há um grande caminho, para que essas leis e sanções saiam dos projetos teóricos e passem para as implantações práticas em todas as escolas do Brasil, que ainda sofrem dificuldades visíveis e invisíveis (CHAVES; ABREU, 2014, p. 8).

Por conta disso, a temática proposta neste trabalho é tão essencial. Onde, podemos perceber de fato que todos os alunos possuem lugar, fala e importância dentro da sala de aula. Assim, a pesquisa consegue atingir seu objetivo principal, que foi, inicialmente, fornecer de maneira geral o conhecimento teórico sobre as temáticas apresentadas, que são: a Ciência Geográfica; Geografia Ambiental; Educação Libertadora e Metodologias Ativas; e o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Em segundo lugar, a formulação de possibilidades criativas para que os assuntos possam ser compreendidos por todos e que de fato gerem um ensino - aprendizagem significativa. Para que isso fosse possível, conhecemos e identificamos de maneira holística as peculiaridades dos alunos com TEA. Além, do estudo incessante da educação libertadora, para que os alunos pudessem de maneira confiante se colocarem como protagonistas no seu processo de aprendizagem.

Em terceiro, projetamos e traçamos o plano de aula, que possa servir de exemplos futuros para todos os professores e de todas as escolas, sendo elas de qualquer classe social. Com o objetivo único, de formular propostas eficientes, específicas e benéficas para todos os alunos e professores. Pois, a Geografia Ambiental é imprescindível para a compreensão do mundo e de suas características, desde o ciclo fundamental da vida até a criação de políticas e modelos econômicos que regem nosso país e mundo. Por conta disso, vale ressaltar por fim, que conforme Moreira (2010) o papel e desafio do professor é:

Saber ler o sentido e o significado do que dizem as imagens, que fazem do espaço a categoria por excelência de explicação do mundo como história. Desafio de mudar sempre de novo. E com isso habilitar-se à contemporaneidade espaço-temporal da sociedade do presente (MOREIRA, 2010, p.188).

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, recurso eletrônico, DSM-5**. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento, rev. téc. Aristides Volpato Cordioli, 5. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BERBEL, NAN. **A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma reflexão teórico epistemológica**. Londrina: EdUEL; 2012.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. – 3. ed. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

BRASIL. **LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112796.htm Acesso em: 18 de abril de 2022.

BRASIL. **LEI Nº 13.146, 06 DE JUNHO DE 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm . Acesso em: 18 de abril de 2022.

BONDY, A; FROST, L. **The Picture Exchange Communication System**. *Behavior Modification*. Atlanta:GA, 2001. v.25, p.725-744.

BORGES, T; ALENCAR, G. Metodologias Ativas na Promoção da Formação Crítica do Estudante: o uso das metodologias ativas no recurso didático na formação crítica do estudante no ensino superior. **Cairu em Revista**. 2014.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Claudio; BOSA, Cleonice (org.). **Autismo e educação: atuais desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CHAVES, Maria José; ABREU. Márcia Kelma de Alencar. **Currículo inclusivo: proposta de flexibilização curricular para o aprendente autista**. 2014. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/8627> . Acesso em: 03 dez. 2021.

DOXSEY J. R.; DE RIZ, J. Metodologia da pesquisa científica. **ESAB - Escola Superior Aberta do Brasil, Apostila**. 2002-2003.

FERREIRA, Gláucia de Melo (Org.). **Palavra de professor (a): tateios e reflexões na prática** Freinet. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, M. A. S. SOARES, B. R. Reflexões sobre a qualidade ambiental urbana. **Estudos Geográficos**. São Paulo: Rio Claro, 2004.

JUKES, I.; MCCAIN,T.; CROCKETT, L. Understanding the digital generation: teaching and learning in the new digital landscape. London: Corwin, 2010. In **Presença Pedagógica**, v.19, n 111, mai/jun. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo. Editora Cortez. 1994.

LOUREIRO, A. M. A. **O Ensino de Música na Escola Fundamental**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MEDINA, N. Formação de Multiplicadores para Educação Ambiental. In **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental - FURG**. Alagoas, Vol. 1, 1999.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. Colaboração: Marialice de Castro Vatauvuk. 7. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

- MORAL, Adriana. et al. **Cartilha - Entendendo o Autismo**. São Paulo: PRCEU, 2017.
- MORALES, A. Góis. **Educação Ambiental em Busca de uma Sociedade Sustentável**. 2004. Disponível em: www.amigosdanatureza.org.br . Acesso em: 15 novembro 2021.
- MORATO, S. A. **Curso de metodologia para avaliação de impacto ambiental**. MMA/PNUD/BRA, 2008.
- MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia: ensaios de história epistemologia e ontologia do espaço**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 188.
- PONTUSCHKA, Nidia Nacib, ET AL. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. Ed. 3. São Paulo: Cortez, 2009.
- PRAÇA, E. T. P. de. O. Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) Universidade Federal de Juiz de Fora .Instituto de ciências exatas. **Pós-Graduação em Educação Matemática**, Juiz de Fora, 2011. Disponível em: www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/Dissertação-E-lida.pdf . Acesso em: 25 Maio. 2021.
- SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento: includente, sustentável, sustentado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- SANTOS, R. A. dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.
- SANTOS, Taciana da Silva. **Metodologias Ativas de Ensino - Aprendizagem**. Pernambuco: Olinda, 2019.
- SILVA, M.; MULICK, J. Diagnosticando o Transtorno Autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicol. Cienc. Prof**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 116 - 131 , 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000100010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/RP6tV9RTfbLNF9fnqvrMVXk/?lang=pt#:~:text=Segundo%20os%20crit%C3%A9rios%20do%20DSM,e%20pelo%20menos%20um%20na>. Acesso em: 01 mar. 2022.
- SOUZA, C; IGLESIAS, A; PAZIN-FILHO; A. Estratégias Inovadoras para Métodos de Ensino Tradicionais - aspectos gerais. **Medicina**. São Paulo: Ribeirão Preto, 2014.
- SOUZA. S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, **XIII Semana de Pedagogia da UEM: Infância e Práticas Educativas**. Arq Mudi. 2007. p. 110 - 114.
- TAMANAH, A. C.; PERISSIMOTO, J.; CHIARI, B. M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da Síndrome de 20 Asperger, **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008.
- VALÉRIO, Gabriel Dutra. **Análise de Padrão de Cores em Interfaces Gráficas para Pessoas com Espectro Autista**. Yohrannes Santos Bigoli. – Americana, 2021.
- VASCONCELLOS, Celso. **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. Ladermos Libertad-1. 7º Ed. São Paulo, 2000.
- WATANABE, Carmen. **Conservação Ambiental**. Paraná: e-Tec Rede Brasil, 2011.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM DOIS DECÊNIO: DE POLÍTICA PÚBLICA DA ESQUERDA À POLÍTICA PRIVADA DE GOVERNO



Francisco Ringo Star Pinto

Mestre em Ensino – PPGE/UERN
chicopintoprofessor@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8723-834X

Rosalvo Nobre Carneiro

Professor Dr. Adjunto IV de Geografia UERN e do Programa de Pós-Graduação em Ensino PPGE/UERN
rosalvonobre@uern.br
orcid.org/0000-0003-3468-5194

Fábio Rodrigo Fernandes de Araújo

Mestre em Ciências Sociais – PPGCISH/UERN
fherodoto@gmail.com
orcid.org/0000-0003-0199-6228

INTRODUÇÃO

A educação brasileira apresenta-se com um sólido desenvolvimento desde a década de 2000 enquanto política de Estado gestacionada por partidos com ideologias de esquerda que chegaram ao poder no País. Visando a implementação de mudanças sociais de longo alcance, esta política educacional se incluía no contexto de retomada do desenvolvimento regional com forte apelo à dimensão espacial da sociedade, isto é, aos territórios. Por sua vez, a educação aparecia como uma saída para dilemas morais como a pobreza econômica, bem como o necessário e urgente desenvolvimento da cidadania humana enquanto princípios democráticos da Constituição Cidadã.

De encontro a essa educação pluralista e diversamente ampliada no Brasil, disciplinas como a Geografia em seu papel e legitimidade apresenta-se não apenas como descrição do mundo, mas, também, explicação desse mundo voraz, excludente e simultaneamente rápido devido ao papel do processo de Globalização exercido nos mais diversos territórios nacionais. Neste sentido, no ápice do desenvolvimento da educação brasileira, a Geografia enquanto ciência e disciplina era imprescindível à nossa formação enquanto cidadão que reflete o mundo em que vivemos, desde às particularidades do lugar de existência à relação do mundo-global numa perspectiva complexa e dialética da

realidade, isto é, da cidadania, da construção de um mundo melhor e ao mesmo tempo a problemática da desigualdade socioespacial, que, conseqüentemente, alastra-se pelo papel perversamente atribuído do sistema neoliberal.

Desde a década de 1970, porém, às pedagogias tecnicistas se sucedem as pedagogias críticas no decênio seguinte e desde 1990 se misturam no conjunto das Leis e Diretrizes Curriculares tanto do ensino superior quanto da educação básica. Especialmente entre 2003 e 2015 no contexto dos governos de esquerda geridos pelo Partido do Trabalhadores e os mandatos do presidente Luis Inácio “Lula” da Silva e Dilma Roussef, predominaram perspectivas libertárias de libertadoras. Desde então, retrocessos conservadores se avolumam com as “reformas” implantadas pelo governo de Michel Temer e, na sequência, por Bolsonaro. Neste sentido, disciplinas como a Geografia, que até no ano de 2017 era uma disciplina sólida e obrigatória no Ensino Médio, com a nova reforma, passou a fazer parte das Ciências Humanas, ou seja, deixando de ser propriamente “a Geografia” para ser Ciências Humanas no Ensino Médio. Neste sentido, fica a Geografia, mercê das Ciências Humanas no Ensino Médio e os seus conteúdos agrupados a uma série de outros conteúdos por outras disciplinas, como Sociologia e História.

Diante disso, para onde caminha a educação básica, como política de Estado e como política de governo, desde o início do século XXI? Após o golpe de Estado de 2015, como é possível retomar os rumos desta política pública fundamental para as sociedades desiguais como a brasileira? A transformação de política pública de Estado em política de governo proíbe de aceitar esta última como pública, mas como um projeto privatista de grupos políticos associados a interesses econômicos oligárquicos e monopólios que visam objetivos próprios sem a consideração da sociedade civil.

Neste contexto, a primeira estratégia é a negação dos avanços conseguidos na primeira década do século XXI e em diversas frentes, desde a desqualificação dos professores e da escola pública tornada precária desde o discurso governamental, da negação do acesso gratuito e universal como um direito inalienável mediante o corte de investimentos e a defesa da sua privatização com voucher e o homeschool, até a desestruturação normativa e legal da educação nacional. Neste último caso, o retorno à pedagogia tecnicista, ao neotecnicismo assim como à sua articulação com a economia de mercado neoliberal e extremada, como ultraliberalismo.

A EDUCAÇÃO BÁSICA ENTRE 2003 E 2015 NOS GOVERNOS LULA-DILMA

Para dar viabilidade à discussão proposta é importante que possamos resgatar várias ações que puderam implementar as políticas educacionais no país, que visavam a melhoria

da educação escolar, bem como no ensino de Geografia. Políticas estas que buscavam cumprir as exigências de formação básica em uma sociedade caracterizada por significativos avanços científicos e tecnológicos, cujo mercado global se encaminhava à marcha da competitividade, como também, um novo padrão produtivo (CAVALCANTI, 2012). No que se refere a essas políticas e programas de implementação que norteavam um projeto educativo para o país, com a continuidade nos governos do PT, Cavalcanti (2012) destaca, entre outros:

A implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Programa Nacional do Livro Didático, o Exame Nacional do Ensino Médio, as Diretrizes Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica, a Resolução CNE/2002 e a Lei n. 11.274 de 2006, de ampliação do ensino fundamental para nove anos (p. 14).

Tais políticas apontadas fortaleceram evidentemente a questão do currículo, revelando um reconhecimento de que alguns são necessários nessa educação, pautada na complexidade da escolarização e ensino-aprendizagem, entre eles, os veiculados pela geografia tanto na sua potencialidade didática, como também a proposta de seus conteúdos que desafiam o aluno a compreender e refletir sobre o mundo à sua volta.

A educação básica no período supracitado mantém o seu trajeto como o proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em dezembro de 1996. A transformação do Fundef no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2006, por sua vez, revela-se como uma postura manifesta em favor do fortalecimento da docência no primeiro governo Lula.

A instituição do FUNDEB, como um fundo de financiamento que cobre a educação básica – compreendendo suas três etapas, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – pode ser considerado um avanço no sentido de que busca corrigir falhas que eram apontadas no FUNDEF. Além disso, a firme defesa do MEC em relação à regulamentação do piso nacional salarial dos professores de educação básica no Brasil pode ser apontada como uma tentativa política de recuperação do mencionado protagonismo. (OLIVEIRA, 2009, p. 208).

O tema da diversidade orientou um novo desenho das secretarias de governo Federal durante o primeiro governo Lula, o que não existia anterior.

O Ensino Médio como uma das partes integrantes da Educação Básica teve seus respaldos estabelecidos e de maneira consistente nos Governos de Lula e Dilma desde a redemocratização de 1988 e as políticas públicas de Educação que marcaram a LDB/1996, bem como os PCN's, a garantia do livro didático, bem como outras políticas em apoio ao Ensino Médio como o ENEM que garante a acessibilidade e a inclusão de alunos em Universidades Públicas do País. Todavia, esses pontos marcaram as fortes políticas

educacionais que legitimaram a importância e a prioridade do ensino médio na passagem desses governos.

É neste período que disciplinas como Geografia ganha importância e notoriedade na discussão do cenário mundial, com temáticas em sua base disciplinar que desafiam as reflexões construídas através do ensino do professor e da aprendizagem do aluno, tais como: a geopolítica, as disputas territoriais, a questão ambiental, a crise financeiro global que impacta na vida cotidiana das pessoas, como também o próprio cerne da questão neoliberal que coloca em cheque a proposta de uma educação inclusiva e de qualidade para as classes mais desfavorecidas.

A EDUCAÇÃO BÁSICA PÓS-GOLPE 2015 NOS GOVERNOS TEMER-BOLSONARO

Aprovada em 16 de fevereiro de 2017, a lei nº 13.415 institui reformas estruturais na modalidade ensino médio da educação básica, com o objetivo de modificar os espaços que o currículo irá ocupar nas escolas, como também o tempo em que o aluno será preparado para o mundo do trabalho e a sua instituição como pessoa

Em outros termos, essa lei delimita os conhecimentos necessários para a aprendizagem do adolescente em detrimento do que ele realmente se interessa em compreender para viver o seu próprio mundo da vida. Entendo que a lei explicita isso quando diz no art 35-A e seus incisos que a BNCC definirá os objetivos da aprendizagem mediante áreas do conhecimento, sem contanto deixar claro quais saberes serão apreendidos pelo educando na construção do seu projeto de vida.

Outro destaque na lei, é o que o currículo deve obedecer itinerários formativos para sua implementação mediante BNCC, como diz o parágrafo a seguir.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, p.02).

Entendo que isso implica na separação dos conhecimentos a ser ensinados e aprendidos em saberes disciplinares fixos e imutáveis, com objetivos centralizados não na construção formativa integral da pessoa, mas sim em sua apreensão de informações por áreas de conhecimento. Bugs; Tomazetti; Oliari (2020) discutem que a reforma implicou na modificação tanto da carga horaria, como na organização curricular da etapa ensino médio. O que interessa para a literatura educacional é mais a problematização do currículo na forma de itinerários diversificados. Mas especificamente segundo os autores teremos abordagens referentes a forma, conteúdos e meios de implementação da reforma.

Tendo isto em vista, os objetivos da reforma segundo seus comentadores como por exemplo Leão (2018), é atender aos padrões de desenvolvimento técnico e instrumental dos conhecimentos, com o enfoque no praticar (habilidades aprendidas) e no entender significados (ver quais as determinações produtivas de uma determinada prática, seja ela inerente às ciências tecnológicas ou matemáticas).

Em outras concepções, entende-se que a lei e seus anexos implica na formação de competências e habilidades para um tipo particular de formação, a formação de saberes para o trabalho e exercício da cidadania, sem contanto explicitar o que isso quer dizer para uma sociedade pluricultural como a brasileira. Essa proposição é compreendida pela interpretação do trabalho de Mendonça e Fialho (2020) sobre as reformas educacionais para o ensino médio desde o século XVIII.

A proposição da reforma segundo Franco *et.al* (2018) atende a preceitos não-condizentes com uma educação que se pretende emancipatória e integral, isto é, escola como mecanismo de reprodução do capital, separação entre ensino-aprendizagem especializado e ensino-aprendizagem interdisciplinar e implementação de ofertas fragmentadas dos conteúdos e práticas educativas a serem ensinadas. Desta maneira, complementam os autores,

Outros pontos importantes acerca da Lei Nº 13.415/2017 podem ser questionados, como: (1) a redução de conteúdos face à diminuição da carga horária das disciplinas; (2) a (re)configuração de disciplinas que passarão a ser contempladas como estudos e práticas (Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia) - embora não esteja claro de que forma isso ocorrerá; (3) a organização e oferta dos Itinerários Formativos, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, o que evidencia que a escola pública tende a ofertar aquele(s) que demande(m) menos investimentos e recursos humanos especializados; (4) a regulamentação do “notório saber” dos profissionais que poderão atuar na formação técnica e profissional, sem uma formação didática/pedagógica necessária; (5) a subordinação e adequação das licenciaturas à BNCC; (6) o estabelecimento de padrões de desempenho esperados para o Ensino Médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da BNCC; (7) a política de fomento para o Ensino Médio Integral, prevendo repasses de recursos pelo MEC para escolas por apenas 10 anos e somente para aquelas que se enquadrarem nos requisitos exigidos; (8) a modificação na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) que permite a atuação do professor em mais de um estabelecimento de ensino; (9) a revogação da Lei no 11.161/2005 sobre a obrigatoriedade da oferta do ensino da Língua Espanhola, desvalorizando o ensino do idioma; entre outros (FRANCO *et.al*, 2018, p. 64).

Por conseguinte, Lelles (2021) analise que a aprovação dessa lei acentua a exclusão de docentes e discentes nos processos de decisão referentes ao conteúdo e normas da lei, como também aos seus implicativos no currículo.

Além disso, ela concorda com reformas anteriores da educação, como por exemplo a reforma Capanema, nos anos 1970, com a lei 5.692/1971, e aos anos 1990, com o decreto

nº 2.208/1997, ao conformar mediante Souza; Costa Júnior; Souza (2021), com dualidades, fragmentações e hierarquizações nos sistemas, discursos, estruturas e linguagens do educar.

Logo, as racionalidades implicadas na reforma do ensino médio são inerentes a lógica do bom professor e do bom aluno para o mercado, intenções que deixam claras o aprender dos conteúdos e não o formar da pessoa e seus saberes de pano de fundo, e exclusão implícita das desigualdades entre os contextos públicos e privados da escola, seus currículos e agentes formadores.

Na sua versão final, a base nacional comum curricular (BNCC) foi publicada com o objetivo de definir “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica “ (BRASIL, 2018, p. 07). Isto é, as competências e as habilidades que os estudantes devem desenvolver para garantir sua formação integral.

Ela tem como marcos legais, a constituição federal de 1988, as diretrizes curriculares nacionais da educação básica, as leis e diretrizes da educação básica – LDB, o parecer CNE de 15/12/2017 e a resolução CNE/CP de 22 de dezembro de 2017.

Sendo que a elaboração da BNCC e sua conseqüente homologação final em dezembro de 2018, são dispostos cronologicamente a partir do ano de 2009, como visto no quadro 01.

Quadro 01: Eventos de construção da BNCC

Evento	Anos/Datas
Seminário Nacional Currículo em Movimento - Perspectivas atuais	2009
Após a aprovação do PNE, começa os estudos iniciais para a construção BNCC	2010
Elaboração do documento “A Política Curricular da Educação Básica: as Novas Diretrizes Curriculares e os Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento”	2011 e junho de 2012
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e elaboração dos “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental	Dezembro de 2012
Estudos acerca do tema Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento – realizado por grupos de trabalhos do MEC	2012 e 2014
A secretaria de educação básica publicou o estudo “por uma Política Curricular para a Educação Básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”.	Julho de 2014
Primeira versão da BNCC	Início de 2015
Segunda versão da BNCC	Mai de 2016
Terceira Versão da BNCC	Aprovada em 2017
Última versão da BNCC	Aprovada em 14 de dezembro de

Fonte: retirado do parecer CNE/CP 15/2017 e do sitio oficial da BNCC Adaptado pelos autores (2022).

O quadro mostra que a BNCC foi implantada a partir de espaços e tempos políticos diferenciados, ou seja, entre as passagens dos governos Lula, Dilma, Temer e o início do governo Bolsonaro. Na formulação do quadro, foi revelado a tendência centralizadora e fixa no tema aprendizagem, seus direitos e conteúdos a serem aprendidos como políticas vistas a partir de discussões dos atores docentes em detrimento dos atores discentes.

A BNCC foi produzida por meio dos objetivos e princípios de uma educação articulada como direito promulgado e garantido pelo estado e família, como também administrada pelos sistemas político-educacionais a nível de união, estados e municípios.

Michetti (2020) comenta que os discursos tanto de crítica como de legitimidade da BNCC ocorrem em uma perspectiva multidimensional de consensos, seja entre os agentes que a representam ou com os atores que a determinam como mecanismo de reprodução do capital e do poder político.

Entretanto Giroto (2018) esclarece que na discussão da base, houve ausências de conceitos e temáticas mais objetivas acerca da escola, seus objetivos e diagnósticos mais claros da educação brasileira, com suas desigualdades e condições infra-estruturais. Nesse sentido, entende-se que como política, ela age “como um jogo de disputas que reconhece o poder dos currículos praticados nas escolas e a força hegemônica que produzem (TRICHES e ARANDA, 2016, p.94)”.

Outro componente de destaque na base são as suas dez competências gerais, que explicitam em sua redação, intenções para um educar fundamentado no diálogo entre saberes, mundos e perspectivas diversas de vida. Algo que é articulado pela força racional da fala, emoções e conhecimentos em diversidade cultural e científica. Mas com outros consensos, chegamos a duas constatações acerca do cerne central da BNCC, que são as suas 10 competências gerais (BRASIL, 2018, p. 09-10).

Apesar de observar o valorizar, acolher e interagir com as diversidades culturais, os textos referentes às competências deixam ausentes reflexões sobre como tecer criticamente e politicamente as diferenças, seja numa perspectiva intercultural enquanto crítica (WALSH, 2019) ou decolonial (MALDONADO-TORRES, 2008). A intercultural refere-se ao reconhecimento dialógico entre pertencimento e diferença, passado e presente, inclusão e exclusão e controle e resistência. O decolonial é o enfrentamento ético, político e teórico contra o colonialismo nos conhecimentos e práticas das matrizes socioculturais que originaram as nações latinas.

Nota-se que nos consensos sobre as competências, seus objetivos, conteúdos e formas de implementação prática, não se ver discursivamente a voz de seus principais destinatários, os estudantes, como se a escola deve-se ser compreendida como formada por e somente os docentes e seus gestores, no qual os alunos assumem somente os papéis de repositórios de informações acerca de sua gestão e funcionamento curricular. Isso é considerado pelo questionamento de Trinches e Andrade (2018, p. 94) “Quem foi ouvido e quais vozes foram silenciadas?” no texto da BNCC.

Por outro lado, as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica é “um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na educação básica (...) que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas” (CNE/CEB, 2010, p.06). Em outras palavras, elas interpõem normativamente os princípios para o cuidar e o educar na sociedade brasileira.

Em síntese, esta política de governo abandona o sentido lato e forte de Política pública, pois o público é afastado da concepção, da regulação e do controle, cabendo apenas o uso final por determinação. Cabe, portanto, retomar os rumos perdidos da educação nacional capaz de atravessar os governos e se constituir como um esforço do Estado pela vida boa e o desenvolvimento social.

CONCLUSÃO

No período analisado, encontra-se ausências e emergências para as legislações educacionais e referentes curriculares oficiais, sobretudo no tocante à obrigatoriedade da Geografia no Ensino Médio.

As ausências seriam uma definição mais clara e convergente das vozes dos estudantes e professores nesses documentos, como também de fundamentos político-pedagógicos que explicitem o sentido e as estruturas da educação básica a partir de uma perspectiva brasileira e latino-americana, isto é, interpretações que entendem o educar a partir do nosso pensamento educacional, com suas filosofias e éticas diferenciadas. As emergências estariam centradas nos pontos elencados a seguir.

Inclusão de normativas mais concretas que atendam a formação docente frente a diversidade cultural do Brasil. Foco na formação humana e intersubjetiva dos atores da escola. Reformulação dos referentes curriculares mediante a criação de espaços simétricos e ideais para sua construção, nos quais a comunidade escolar como um todo deve participar de sua constituição.

Portanto, é de suma importância o fortalecimento das legislações e políticas educacionais que pautem no processo de inclusão, ensino-aprendizagem, escolarização e formação cidadã do aluno, de uma escola que seja espaço do diálogo e da ação comunicativa e uma Geografia sólida, legítima e independente do ponto de vista disciplinar que fortaleça o seu objeto de estudo científico em torno do mundo, da sociedade e do aluno enquanto sujeito do lugar e agente da produção do espaço.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017.

_____. **Parecer CN/CP nº 15/2017**. Dispõe sobre a homologação da base nacional comum curricular –BNCC. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, Brasília, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRANCO et.al, Emerson Pereira. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do ensino médio. **Debates em Educação**, v.10, n. 21, p. 47-70, 2018.

BUGS, Jonathan Dalla Vechia.; TOMAZETTI, Elisete Medianeira.; OLIARI, Gilberto. A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017): um estudo de revisão bibliográfica. **Políticas Educativas**, v. 14, n. 1, p. 86-97, 2020.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 207 p.

GIROTO, Eduardo Donizeti. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a Base Nacional Comum Curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 16-30, 2018.

LEÃO. Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro?. **Educar em Revista**, n.34, p. 01-23. 2018.

LELES, Karine Corrêa. A reforma do ensino médio: uma análise do discurso crítica da lei nº13.415. **Caminhos da Linguística Aplicada**, v.25, nº 02, p. 181-199, 2021.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 35, n. 105, p. 01-19, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, 2008.

MENDONÇA, Samuel.; FIALHO, Wanessa Cristiane Gonçalves. Reforma do ensino médio: velhos problemas e novas alterações. **Rev. educ. PUC-Campinas**, n. 25, p. 01-15, 2020.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva.; COSTA JÚNIOR, José Gerado Bastos da.; SOUZA, Francisca Leidiana de. A reforma do ensino médio: uma ameaça à formação integrada?. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 2, p. 01-13, 2021.

TRINCHES, Eliane de Fátima.; ARANDA, Maria Alice de Miranda. A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ação da política educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016). **Realização – Revista de Extensão e Cultural**, v. 3, n.5, p.81-98, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, v. 5, n. 01, p. 06-39, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19491/11317>. Acesso em: 26 ago. 2022.

O “LUGAR” DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: CAMINHOS E DESCAMINHOS DA TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE PERNAMBUCO

Eduarda Jesus Pereira Farias

Graduanda em licenciatura em geografia, IFPE.

E-mail: eduardafariss@gmail.com

orcid.org/0000-0002-8497-4114

INTRODUÇÃO

Este estudo faz parte do projeto de pesquisa “O ensino de geografia e a educação das relações étnico-raciais: análises a partir da temática história e cultura afro-brasileira e indígena”, o qual tem como pretensão refletir acerca dos desdobramentos da temática história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino de Geografia da rede pública de educação básica do Estado de Pernambuco.

Neste sentido, este trabalho buscou investigar e analisar as principais possibilidades e desafios impostas à educação básica, com ênfase a educação das relações étnico-raciais, pela pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19), dispendo como discussão as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da Geografia escolar para trabalhar as especificidades do tema história e cultura afro-brasileira, tendo como referência escolas do Ensino Médio da rede pública estadual de educação de Pernambuco localizada na Região Metropolitana do Recife (RMR).

A aprovação da Lei 10.639/2003²¹, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica, significa um grande avanço da educação brasileira, que passa a reconhecer oficialmente a importância da temática na formação do povo brasileiro. Segundo Santos (2010), essa Lei é uma conquista do movimento negro, tornando-se um instrumento fundamental de luta pela promoção de uma educação para a igualdade racial, abrindo possibilidades de discussões da necessidade de mudanças nos conteúdos ensinados em todos os níveis da educação, o que perpassa pela descolonização do currículo e do saber.

²¹ Em 2008, esta norma jurídica foi ampliada com a Lei 11.645/2008, que tornou obrigatório, também, a inserção da temática história e cultura indígena no currículo escolar da educação básica.

Sendo assim, as instituições de ensino da Educação Básica na Região Metropolitana do Recife (RMR) juntamente com as práticas pedagógicas desenvolvidas são primordiais no processo de efetivar a implementação da Lei citada anteriormente, além de ser fundamental no processo de promoção de uma educação para a igualdade étnico-racial.

É importante ressaltar que o cenário contemporâneo, imposto pela pandemia provocada pela COVID-19 (uma doença infecciosa causada pelo Novo Coronavírus SARS-CoV-2), acentuou ainda mais as desigualdades educacionais, socioespaciais e econômicas da população, especialmente de brasileiros vulnerabilizados, “a quem vem sendo negado o reconhecimento social como cidadãos de direitos” (SPOSATI, 2020, p. 103). As medidas sanitárias de proteção para minimizar a contaminação e os efeitos da COVID-19 impactaram, entre outros diversos setores, diretamente a educação em nosso país, provocando prejuízos ao direito à educação, principalmente aos brasileiros mais vulnerabilizados, pessoas que não têm garantido igualdade de direitos no enfrentamento dessa doença e no acesso efetivo ao ensino remoto, pois grande parte da população que vive nas cidades e áreas rurais não têm acesso à equipamentos tecnológicos informatizados e internet, demonstrando que as desigualdades sociais são acompanhadas de exclusão digital (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020).

Neste sentido, este trabalho busca analisar, discutir e compreender a seguinte questão de pesquisa: como a Geografia escolar do Ensino Médio da rede estadual de educação de Pernambuco vem abordando a temática história e cultura afro-brasileira diante dos desafios impostos à educação básica pela pandemia do Novo Corona vírus (COVID-19)?

Ainda são muitos os desafios conferidos ao desenvolvimento da educação, especialmente ao ensino da história e cultura afro-brasileira, que, apesar dos avanços e conquistas, ainda encontra resistências nas diversas esferas do sistema educacional do Brasil. As discussões, reflexões e pesquisas que envolvem a educação das relações étnico-raciais, especialmente em tempos de pandemia, coloca em evidência a complexidade do processo de reconhecimento e fortalecimento da cultura e da identidade afro-brasileira, que ainda tem um longo caminho a percorrer, principalmente no que se refere a formação de um ser humano que reconheça e valorize a pluralidade cultural, étnica e racial do povo brasileiro.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

- Analisar como a temática história e cultura afro-brasileira está sendo abordada no componente curricular Geografia no contexto da pandemia do Novo Corona Vírus (COVID-19) no ensino médio da rede estadual de educação do estado de Pernambuco.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Examinar as orientações, estratégias e diretrizes educacionais do Estado de Pernambuco, no contexto pandêmico, para o ensino da história e cultura afro-brasileira e analisar seus desdobramentos no componente curricular Geografia em escolas do Ensino Médio campo de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Geografia do IFPE – Campus Recife;
- Compreender os desafios e possibilidades, em tempos de pandemia, do ensino da temática história e cultura afro-brasileira a partir da Geografia escolar ministrada no Ensino Médio da rede pública estadual de educação de Pernambuco.

METODOLOGIA

Considerando a questão central de pesquisa e os objetivos propostos, a abordagem metodológica deste trabalho tem caráter qualitativo, visto que esse tipo de abordagem busca compreender o objeto de estudo dentro do seu contexto e a partir de interpretações de informações não numéricas, reunindo procedimentos, instrumentos e técnicas de pesquisa variadas (DENZIN; LINCOLN, 2006). Para tanto, foram realizadas as seguintes etapas para desenvolvimento da pesquisa: revisão bibliográfica, pesquisa documental e aplicação de formulário de perguntas via *Google Forms*.

Na primeira etapa, foram realizadas as leituras bibliográficas que têm por finalidade conhecer as diferentes concepções científicas acerca do objeto de estudo, fazendo-se consultas a livros, teses, dissertações, artigos científicos, o que contribuiu para maior aprofundamento teórico-conceitual do tema proposto.

Na segunda etapa, sucedeu o procedimento da pesquisa documental, construindo o levantamento e análise documental, especialmente de leis, decretos, diretrizes, pareceres jurídicos, relacionados à implantação da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica e do desenvolvimento da educação no contexto da pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19). Também foram efetuadas a análise do Censo Escolar da Educação Básica de 2021 realizado pelo Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, e de outros bancos de dados relacionados à educação; além das demais plataformas online servindo de apoio para rede estadual de ensino de Pernambuco em tempos pandêmicos.

Foram aplicados, ainda, 20 (vinte) formulários de perguntas, no formato digital (Google Forms), com professores de Geografia de escolas do Ensino Médio campo do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Pernambuco – Campus Recife, localizadas em municípios da RMR: Abreu e Lima, Araçoiaba, Cabo de Santo Agostinho, Camaragibe, Igarassu, Jaboatão dos Guararapes, Olinda e Recife. Esse procedimento foi realizado com o intuito de analisar a percepção desses docentes em relação aos desafios, estratégias e possibilidades do trabalho com a temática história e cultura afro-brasileira no âmbito da escola e do ensino de Geografia em tempos de pandemia.

O tratamento e análise dos dados e informações – levantados a partir da pesquisa documental e aplicação do formulário de perguntas – foi realizado a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), buscando-se evidenciar as acepções dos núcleos de sentido e significação das informações por meio da análise temática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Santos (2010), a Lei nº 10.639/2003 é um instrumento de luta dos povos negros construído a partir das reivindicações do Movimento Negro, que visa uma educação de igualdade racial. Destarte, a importância da cultura afro-brasileira no ensino, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008 com a inserção da temática indígena; ambas as leis são aparatos jurídicos que propõem na educação básica a obrigatoriedade da inserção da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar.

A promulgação da Lei no 10.639/2003 incentiva e valoriza a discussão sobre a luta dos negros no Brasil, a história e cultura do povo negro brasileiro, além de destacar a contribuição deste grupo na formação da sociedade brasileira, tanto quanto, nas áreas social, econômica, literária e política (BRASIL, 2003).

A pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19), “parou” o mundo no século que é considerado dos grandes avanços tecnológicos, científicos e da intensificação da globalização, deixando em colapso a saúde e hospitais, até mesmo aqueles de países considerados desenvolvidos. Após o surgimento do vírus e sua proliferação no mundo foram adotadas medidas para bloquear o avanço da doença, medidas estas que fechou vários

setores da economia ou quaisquer tipos de atividade que provoque aglomeração e não seja considerado serviço essencial. (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020).

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A LEI Nº 10.639/2003 NO CONTEXTO DA COVID-19

Segundo Lopes (2006), o Movimento Negro tem sido o principal alicerce para a luta racial, contribuindo para construção de um currículo antirracista em simultâneo à Lei 10.639/2003 norteadora desta luta. Por sua vez, Santos (2010, p. 142) corrobora falando que “todas estas pautas são articuladas na busca pela construção de uma educação para a igualdade racial, que é o objetivo das lutas do Movimento Negro no campo da educação”. Ou seja, os movimentos sociais se tornam imprescindíveis para que todos tenham oportunidades de conhecer sua história e cultural, plenamente no processo de ensino-aprendizagem e socialização dentro e fora do espaço escolar. No Brasil é obrigatória a implementação desta Lei nas diretrizes curriculares, visto que é uma maneira de mitigar o racismo e entender a cultura afro-brasileira.

Nesse sentido, o currículo tem o papel fundamental para a construção de uma luta antirracista tanto em sala de aula, quanto no ambiente escolar e social. No entanto, no cenário atual nos deparamos com a pandemia da Covid-19, a qual tem provocado mudanças profundas em todo cenário social, enfatizando as desigualdades sociais já existentes anteriormente.

A pandemia escancarou a vulnerabilidade socioeconômica de parcelas de grupos específicos, grupos estes que a maior parte são afro-brasileiros e indígenas. De acordo com o levantamento da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), a população negra tem o maior risco de contaminação do vírus devido à vulnerabilidade existente (FIOCRUZ, 2020).

Vale salientar que este estudo é de grande interesse para a Geografia, tendo em vista os grupos afetados, aspectos econômicos, urbanos, demográficos e global. Além do mais, tudo que engloba espaço e sociedade, epistemicamente, é de encargo da Geografia analisar. Sendo assim, estudar as relações étnico-raciais no contexto pandêmico é compreender toda a complexidade a qual estamos inseridos atualmente e isto requer um aperfeiçoamento das diretrizes curriculares perante este cenário, o que, por sua vez, determina uma reorganização do ensino.

CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ÂMBITO DA GEOGRAFIA ESCOLAR

Segundo Santos (2010), as relações raciais são construídas em meio a colonização e disputa de espaço e poder. O autor acrescenta alguns pontos primordiais para tal análise

que diz respeito ao processo geocultural que compõe a ideia de raça, desvalorizando a cultura dos grupos étnico-raciais e regiões. São estabelecidos “uma visão tecnicista e cartesiana” (LOPES, 2006, p. 150) na projeção de mapas como vêm sendo abordadas no ensino, sendo especificamente realizados de uma forma limitada devido à racionalização de uma única visão de mundo: científico-ocidentais.

Dessa forma, a concepção de mundo sobre a visão eurocêntrica dicotômica de países desenvolvidos e subdesenvolvidos ressalta a ideia de que devem ser seguidos aqueles que são “desenvolvidos”; em outras palavras, aqueles que se auto estabeleceram como sendo os superiores aos demais perante as relações sociais. Boaventura conceitua dizendo que existe uma “monocultura do tempo linear”²² ressalta que a evolução tem um único sentido a ser seguido (SANTOS, 2004 *apud* SANTOS, 2010, p. 146).

Silva e Santiago (2019) corroboram dizendo que embora o processo educativo esteja interligado no contexto social e especule questões culturais, gênero, sexualidade e meio ambiente, o currículo é um território de disputa social pelas quais se constituem os modos de gestão e a política docente se efetiva, se materializa e ganha vida. Essa disputa constrói o currículo a partir da concepção defendida por cada uma das partes interessadas.

Em termos gerais, o currículo muitas vezes se assemelha à cultura do homem branco, promovendo protagonismo europeu no mundo contemporâneo, relacionando os processos econômicos, públicos, sociais, culturais, entre outros. Isto acaba repercutindo no ensino e negligência a gama de diversidade cultural e racial do nosso país, trazendo à tona a imagética europeia.

Segundo as autoras, o currículo ainda é “estruturado de forma dicotômica e hierárquica”, de um lado estão as áreas do conhecimento; do outro, os temas considerados transversais, como é o caso do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Apesar de especular a pluralidade, ainda assim, existe preconceito e discriminação étnico-racial (GONÇALVES, 1985 *apud* SILVA; SANTIAGO, 2019).

Em resumo, todos esses pontos demonstram quão a geografia ainda reproduz um ensino eurocêntrico que contribui para construção de uma única leitura de mundo permanecendo na “monocultura do tempo linear”, cujo embargo resulta no racismo e nas desigualdades raciais.

Ademais, os resultados da pesquisa mostram nos depoimentos dos docentes que há uma grande dificuldade em realizar práticas pedagógicas com assuntos transversais, especialmente história e cultura afro-brasileira e indígena. Um dos professores que

²² Boaventura de Souza Santos chama de “monocultura do tempo linear”, que caracteriza o pensamento ocidental, uma forma de ler o mundo segundo a qual a história tem sentido e direção únicos”. (SANTOS, 2010)

colaboraram com esta pesquisa relata que: “encontrei resistência na comunidade escolar, pois queria trabalhar mitologia e religião afro-brasileira. É importante salientar que essa resistência se deu porque o bairro é tomado pelas igrejas neopentecostais”.

As religiões afro-brasileiras são as que mais sofrem discriminação. No primeiro semestre de 2022 foram registradas 383 denúncias de intolerância religiosa no Brasil, número 45,6% maior do que as queixas feitas de janeiro a junho de 2021 ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, sendo que grande parte das notificações denunciadas foram por pessoas praticantes de religiões de matrizes africanas, como a umbanda e o candomblé (DIAS, 2022). Ao fazer uma relação entre as religiões de matriz africana e a temática afro-brasileira e africana, Silva (2013) ressalta que:

As religiões de matriz africana ganham centralidade apresentando-se como principal ponto de tensão no desenvolvimento do trabalho sobre história e cultura afro-brasileira e africana. Por serem consideradas como práticas religiosas inferiores, essas religiões foram, sistematicamente, apresentadas à população brasileira como práticas demoníacas, associadas à bruxaria e à loucura, causando medo naqueles que não a conhecem.

Segundo Silva (2007), o processo histórico do desenvolvimento teológico e doutrinário do pentecostalismo ocorreu no século XX, posteriormente ganhando força entre as décadas de 1950 e 1960, período em que o movimento religioso se consolidou e expandiu mais igrejas. Assim, resultando em maior visibilidade. Com isso, os ataques às religiões afro-brasileiras foram intensificados.

Infelizmente, a extensão dos casos de ataques neopentecostais às religiões afro-brasileiras são várias, neste caso foram compiladas informações sobre as injúrias dos últimos anos, tais como: 1. Ataques cometidos no espaço dos cultos das igrejas neopentecostais; 2. Ataques as cerimônias realizadas em locais públicos; 3. Agressões físicas contra terreiros e seus membros. (SILVA, 2007).

A liberdade de crença é um direito constitucional. A Constituição Federal, no seu artigo 5º, VI, estipula ser “inviolável a liberdade de consciência e de crença, assegurando o livre exercício dos cultos religiosos e garantindo, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias” (BRASIL, 1988, art. 5). Não devemos tolerar sob nenhum aspecto que fomentem o racismo e a discriminação voltada às práticas religiosas de matriz africana.

Percebemos que, até os dias atuais, há um grande preconceito na comunidade externa, consequência advinda do nosso processo social e histórico que desencadeou estereótipos e intolerância a cultura do outro, neste caso dos povos africanos e afro-brasileiros, as religiões de raízes africanas como o Candomblé e a Umbanda, mais praticadas no Brasil, sofrem discriminação devido a supremacia tomada pelas igrejas neopentecostais.

A SUSPENSÃO DAS AULAS PRESENCIAIS DURANTE A PANDEMIA SUCEDU EM UM NOVO FORMATO DA SALA DE AULA

Com a intensificação da pandemia do COVID-19 em 2020, foi necessário criar novas estratégias para o novo formato da sala de aula, tendo em vista que o ambiente de outrora já não é mais o mesmo após a suspensão das aulas presenciais. Abruptamente todo corpo escolar, os educadores, gestores, pedagogos, estudantes tiveram que se reinventar e repensar suas práticas pedagógicas, saberes docentes e vivências, bem como a maneira de transpor didaticamente o ensino-aprendizagem mediada pela tecnologia. (PERNAMBUCO, 2021)

Nesse contexto, o estado de Pernambuco promulgou a Lei de nº 17.468, de 4 de novembro de 2021, que retrata a acessibilidade às aulas remotas das escolas públicas e privadas, assegurando aos estudantes, com ou não deficiência, o direito de participarem das aulas no formato virtual.

Entretanto, é notório que nesta primeira instância a Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco (ALEPE) não respaldou os estudantes que vivem em situações de vulnerabilidade, cuja grande parte é representada por Pretos, Pardos e Indígenas, de acordo com o levantamento da FIOCRUZ, realizado no ano de 2020.

Por outro lado, a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE) adotou medidas para a educação no contexto pandêmico, como método de assegurar o ensino aos estudantes, foram reelaborados métodos que são essenciais ao ensino básico em tempos de pandemia, a exemplo do Cartão Alimentação, Conecta Aí, Educa-PE e Protocolo de Segurança (PERNAMBUCO, 2021).

- **Conecta Aí** - O Programa “Conecta Aí” oferece internet gratuita aos estudantes da Rede Estadual durante o ano letivo de 2020, visando minimizar os impactos da pandemia da Covid-19. O “Conecta Aí” funciona por meio de patrocínio de pacotes de dados de internet para acesso gratuito ao material da Plataforma Educa-PE, do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e do Google Classroom.
- **Educa-PE** - O Educa-PE é um ambiente de apoio digital à educação não-presencial em Pernambuco e visa contribuir com a formação dos profissionais da Rede e ampliar a oferta de conteúdos pedagógicos aos estudantes, através de uma educação mediada por tecnologia.
- **Protocolo de Segurança** - Para que as atividades presenciais sejam retomadas de forma segura e responsável durante a pandemia da Covid-19, a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco elaborou um **caderno de protocolo**. (PERNAMBUCO, 2021).

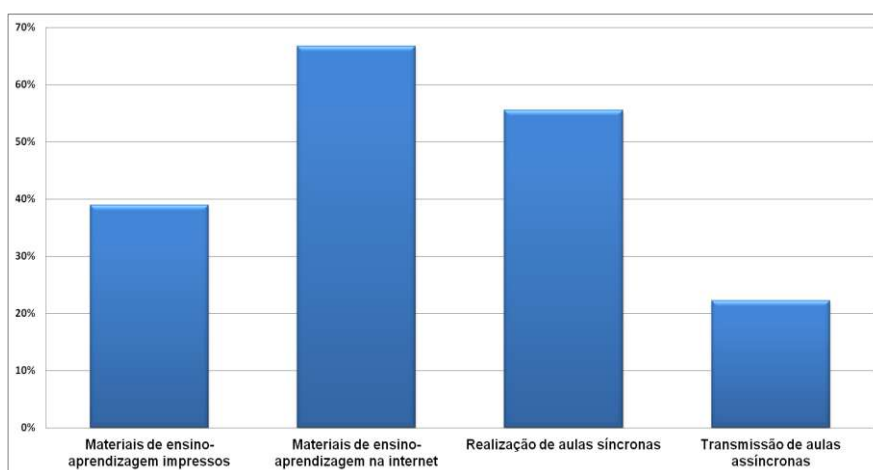
A priori, foram abordados os parâmetros que correlacionam com o nosso estudo e ensino remoto; Conecta Aí e Educa-PE (PERNAMBUCO, 2021). A proposta do estado é garantir as aulas para os estudantes, cujo programa “Conecta Aí” possibilita oferecer

internet gratuita aos alunos da Rede Estadual. Sendo assim, uma maneira de mitigar os impactos que a pandemia da Covid-19 propagou. O acesso a este programa ocorre através das plataformas Educa-PE, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e *Google Classroom* (Google Sala de Aula), visando ser um apoio digital à educação não-presencial em Pernambuco. (PERNAMBUCO, 2021).

Sendo assim, com intuito de entender qual o espaço sucedeu a realização das aulas não presenciais da rede estadual de Pernambuco, foi aplicado o formulário de perguntas *via google forms* com os professores da rede pública de ensino do estado de Pernambuco que atuam nos seguintes municípios: Abreu e Lima, Araçoiaba, Cabo de Santo Agostinho, Camaragibe, Igarassu, Jaboatão dos Guararapes, Olinda e Recife.

No ensino remoto as tecnologias ganharam maior destaque no cenário educacional, sendo utilizadas como recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem em tempos de pandemia. O computador, tablet e smartphones com advento da internet foram as ferramentas que estiveram presentes no cotidiano dos educandos e professores (INEP, 2020). A internet passa a ser essencial para auxiliar nas práticas pedagógicas, contudo, no gráfico 1, podemos destacar as ferramentas e meios de comunicação que foram mais utilizados pelas escolas da rede estadual de Pernambuco. Cerca de 65% utilizaram a internet como meio de interação e disponibilização de materiais didáticos para o ensino-aprendizagem dos educandos.

Gráfico 1: Disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem nas aulas não presenciais



Fonte: INEP, 2021

Entre esses materiais destacam-se: os Materiais de ensino-aprendizagem impressos (livros didáticos impressos, apostilas, atividades em folha, etc.); Materiais de ensino-aprendizagem na internet (vídeos, podcasts, publicações em redes sociais, plataformas

virtuais); Realização de aulas ao vivo (síncronas) mediadas pela Internet; e Transmissão de aula previamente gravadas (assíncronas: Internet, rádio, TV). Cerca de 55% das aulas síncronas foram administradas através da plataforma *Google Classroom* (Google Sala de Aula) e mais de 65% dos materiais de ensino foram disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Esses dados mostram que foi imprescindível o uso da internet no ensino não presencial.

Em vista disso, Moreira e Sclemmer (2020) descrevem que o Ensino Remoto ocasionou uma forma diferenciada de ensino e aula proporcionando um distanciamento geográfico entre os professores e estudantes, em função dos protocolos impostos pelo Novo Coronavírus (COVID 19) que acarretou mudanças organizacionais nas instituições de ensino. Para tanto, os mesmos afirmam que:

As mudanças organizacionais são muitas vezes dolorosas e implicam enormes desafios institucionais de adaptação, de inovação, de alterações estruturais, de flexibilidade, de enquadramento e de liderança, e este é, claramente, um momento decisivo para assumir a mudança, porque a suspensão das atividades presenciais físicas, um pouco por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas. (MOREIRA; SCLEMMER, 2020, p. 7).

Nesse contexto, o ensino remoto trouxe mudanças repentinas na reelaboração da metodologia, práticas pedagógicas e na transmissão de conteúdo. Para os educandos, essa mudança abrupta desencadeou um déficit no ensino-aprendizagem, pois essa forma de ensino ocorreu praticamente sem nenhum preparo tanto dos professores quanto dos estudantes, que tiveram que se adaptar ao ensino remoto. (MOREIRA; SCLEMMER, 2020, p. 7).

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 95,6% das escolas da rede pública participaram do Censo Escolar 2021. Este levantamento permitiu identificar quais ações foram implementadas pelas escolas diante da necessidade do enfrentamento ao novo Coronavírus. Uma das ações adotadas é o “Continuum curricular” o qual objetiva mitigar a evasão escolar e garantir o processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

Vale salientar que as desigualdades sociais foram evidenciadas pela pandemia. E assim, abre uma lacuna no que diz respeito a educação igualitária para todos, além de que, segundo estudo “Desigualdades raciais em saúde e a pandemia da Covid-19” no Brasil, a população negra obtém o maior índice de vulnerabilidade na pandemia do novo coronavírus, pois as desigualdades têm raça, cor e etnia (GOES et al., 2020). Ou seja, ainda há uma grande disparidade na sociedade entre população negra e branca, pois o processo

histórico estruturado ao longo de décadas define quais lugares ocupam as pessoas de cor, nos referimos às pessoas negras como pessoas de cor ou etnia, onde, infelizmente, os negros têm maiores indicadores negativos. (GOES, et al. 2020).

O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS (COVID-19)

Maciel e Garzoni (2018) afirmam que os livros didáticos podem cooperar no desenvolvimento da reflexão acerca da realidade vivenciada pelo país em relação a população negra e indígena e o combate ao racismo. O Brasil possui o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), surgido em 1985, que estabelece regras para elaboração e distribuição dos materiais em todo território brasileiro. Portanto, as autoras conceituam que tais materiais poderiam ser de grande utilidade, sendo um caminho importante para incitar o conhecimento de temas relacionados à diversidade étnico-racial. (MACIEL; GARZONI, 2018).

Entretanto, a pandemia do Novo Coronavírus ocasionou a implementação das aulas remotas nas redes de ensino; decreto estabelecido pelo Ministério da Saúde. Em virtude do ensino remoto, a abordagem supérflua da implantação da Lei de nº 10.639/2003 acarretou na menor relevância dos conteúdos aplicados sobre a temática história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas devido a redução dos assuntos abordados.

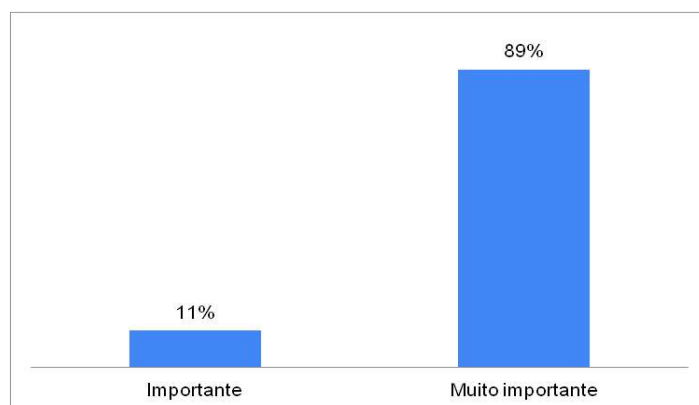
Assim, foi provocada uma inquietação de nossa parte ao pensar em novas possibilidades para aplicação da norma, para tanto, buscamos abordagens que pudessem viabilizar a temática sobre a História e Cultura Afro-brasileira na Geografia escolar no contexto pandêmico. A questão étnico-racial faz parte da orientação curricular da comunidade escolar e também da grade curricular da Geografia, assim como das demais disciplinas. Dessa maneira, devem estar presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs).

Diante disso, verificou-se a necessidade de analisar como sucedeu a temática História e Cultura africana e afro-brasileira no ensino remoto nas escolas estaduais de Pernambuco, bem como as práticas pedagógicas no componente curricular Geografia no ensino básico. A Geografia escolar busca discutir as representações socioespaciais de maneira a incluir as relações étnico-raciais, já que os povos originários e africanos fizeram e fazem parte da construção do território brasileiro.

Perguntamos aos professores de geografia da rede pública estadual de educação de Pernambuco que atuam na Região Metropolitana do Recife (RMR) de que forma a escola aborda a temática história e cultura afro-brasileira e seu grau de importância no componente curricular de Geografia, cerca de 89% dos inquiridos afirmaram que a temática

é muito importante, conforme o gráfico 2 representa, e só 11% diz ser importante. Importante dizer que nenhum dos professores que responderam ao questionário, afirmou que a temática não é importante.

Gráfico 2: Grau de importância da temática história e cultura afro-brasileira no componente curricular de Geografia, segundo os professores de Geografia da rede pública estadual de ensino de Pernambuco da Região Metropolitana do Recife – 2022

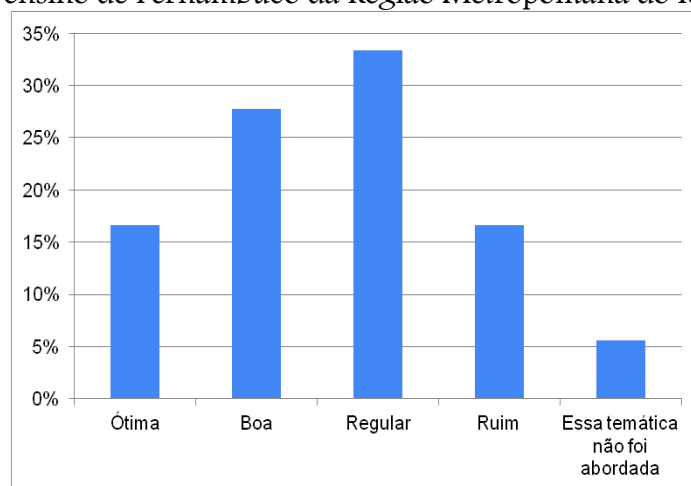


Fonte: A autora. Aplicação de formulários de perguntas online (*Google Forms*), jun. 2022

Estes dados demonstram que a temática afro-brasileira tem total relevância, mas é necessário maior aprofundamento sobre a discussão da educação das relações étnico-raciais, dado que, aproximadamente, 11% dos inquiridos disseram ser importante a temática nos programas de ensino do componente curricular geografia. Importante ressaltar que nenhuma das respostas disseram que a temática é pouco importante ou não é importante.

Apesar de a maioria dos professores que responderam o questionário afirmarem que consideram a temática muito importante, foi possível identificar que boa parte não abordou de forma satisfatória a temática durante o período das aulas não presenciais. Conforme o gráfico 3 representa, cerca de 30% consideram a sua abordagem regular e 20% disseram que foi ruim e/ou não abordou a temática.

Gráfico 3: Classificação da abordagem da temática história e cultura afro-brasileira durante o período das aulas não presenciais, segundo os professores de Geografia da rede pública estadual de ensino de Pernambuco da Região Metropolitana do Recife – 2022



Fonte: A autora. Aplicação de formulários de perguntas online (*Google Forms*), jun. 2022

Isto mostra que apesar de os professores entrevistados considerarem a temática muito importante, existe uma porcentagem de 50% que não cumpre de maneira satisfatória a inclusão da temática história e cultura afro-brasileira no componente curricular de Geografia. Esses dados revelam que é preciso aplicar as determinações da Lei 10.639/2003 de forma mais efetiva, caso contrário, se continuará abordando temas da educação das relações étnico-raciais de forma superficial e/ou marginal no contexto do currículo escolar da educação básica.

No contexto da pandemia, provocada pela Covid-19, foi possível evidenciar que o currículo de Geografia e os professores não estavam preparados para abordar a educação das relações étnico-raciais. Ainda há um longo caminho a ser percorrido para a efetivação da Lei e obtenção de um currículo (des)colonial ou decolonial. Contudo, é válido ressaltar que a colonialidade do currículo tem sido mitigada aos poucos. (MARQUES; CONTE; et al. 2021).

Os professores que responderam o questionário também relataram que a Geografia pode contribuir para a discussão da temática história e cultura afro-brasileira e na promoção de uma educação antirracista. Na fala de um dos professores, ele descreve que a geografia pode corroborar “de forma interdisciplinar com outras disciplinas de humanas, bem como em temáticas específicas como: geografia da população e geografia cultural, urbana, mundo globalizado e etc. Todas com foco relacionado à formação do povo brasileiro e sua diversidade étnico-cultural”.

Para tanto, quando se trata do componente curricular de Geografia, devemos ficar atentos sobre como a disciplina pode contribuir com a temática, não somente nas áreas de humanas, pois isto seria uma visão dicotômica da Geografia. Porém, devemos considerar todas as maneiras possíveis de abordagem, como a exemplo etnopedologia, que busca reconhecer os saberes dos povos indígenas e quilombolas que caracteriza a etnociência como forma de partilhar diferentes métodos de conhecimento da agricultura de subsistência e/ou local, além de valorizar os saberes dos povos originários e afrodescendentes.

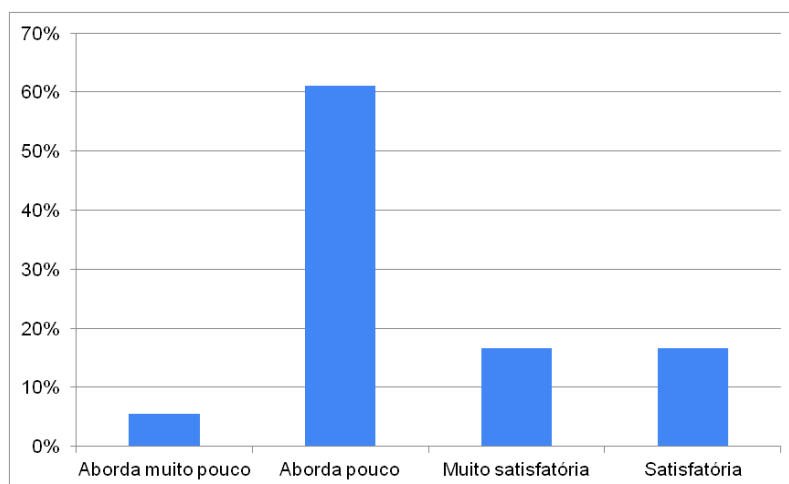
Vale salientar que boa parte dos docentes têm formação inicial no componente de Geografia, mais de 85% são licenciados na área e em torno de 20% possuem titulação de mestrado ou especialização, apresentando competência para desenvolver práticas pedagógicas voltadas ao tema da população negra e indígena, assim como sua importância em termos históricos e geográficos.

Tendo em vista os discursos dos professores, uma questão que deve ser dada maior importância a ser discutida é a dificuldade em relação a aplicação desta temática nas escolas, no qual um dos professores relata que “o maior desafio foi conseguir manter a participação dos alunos nas aulas on-line e possibilidade de utilização de vídeos produtivos sobre a temática” enquanto um outro docente diz “assim como todas as outras temáticas as dificuldades foram as adaptações às novas formas de ensino, bem como as limitações ligadas a falta de equipamentos por parte de muitos estudantes”.

Agostinho (2014) conceitua uma variedade de problemas que impede de elaborar com efetivação o ensino do tema proposto, seja por causa de desinteresse dos professores acerca da temática, o que acarreta ignorar ou por falta de subsídios que não são oferecidos, a exemplo material didático e a formação continuada. A formação continuada é essencial para que os profissionais da educação básica e afins tenham melhor desenvoltura para debater e incorporar práticas pedagógicas em Geografia com viés antirracista.

Para tanto, conforme mostra o gráfico 4, a temática história e cultura afro-brasileira quase não apareceram no programa de ensino do componente curricular Geografia em tempos de pandemia. Cerca de 60% abordaram pouco o tema, isso mostra que mais da metade dos docentes que responderam ao questionário não obteve um desempenho eficiente capaz de trazer à tona a educação das relações étnico-raciais.

Gráfico 4: Classificação da abordagem da temática história e cultura afro-brasileira no programa de ensino do componente curricular Geografia, segundo os professores de Geografia da rede pública estadual de ensino de Pernambuco da Região Metropolitana do Recife – 2022



Fonte: A autora. Aplicação de formulários de perguntas online (*Google Forms*), jun. 2022

Apesar do ensino público no estado de Pernambuco mostrar que ainda há uma lacuna no que diz respeito à abordagem da temática, desde 2015 vêm sendo realizadas propostas para intensificar a implementação da Lei por meios de formações continuadas, práticas pedagógicas e valorização do conteúdo, dando maior significado à temática através da Secretaria Estadual de Educação (SEE), que propõe diretrizes legais e estratégias que dão base para implantação da Lei 11.645/2008 e como devem estar inseridas nos conteúdos didático-pedagógicos (SEE, 2015). Abaixo, seguem as principais estratégias adotadas e normativas de inclusão a temática história e cultura afro-brasileira e indígena no estado de Pernambuco:

- Orienta procedimentos quanto à inclusão no Currículo Oficial das escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 04/2011 (DOE-PE 09/02/2011, p. 13).
- Orienta procedimentos para o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no âmbito das escolas do Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº. 006/07 (DOE 21/11/2007, p. 12)
- Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015 (PERNAMBUCO, 2015, p. 3-9) que conceitua em Promover a formação continuada dos profissionais da educação atuantes no ensino médio, assegurando-lhes que, ao longo do ano, participem de atividades de formação (cursos, simpósios, debates, encontros, congressos etc.) sobre a temática Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira, africana e indígena (ALEPE, 2015).

As estratégias, Leis e normativas são os principais instrumentos norteadores da Rede Pública Estadual de Pernambuco, que visa orientar a efetivação da inclusão da temática

história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, outros documentos jurídicos fundamentais são: o Plano Estadual de Educação 2015-2025, que integram diretrizes e estratégias que visam corroborar para implementação da Lei 11.645/2008. Além disso, tem-se o Plano Nacional de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o Art. 12. Do decreto nº 48.477²³, de 26 de dezembro de 2019, que diz respeito à obrigatoriedade nas unidades escolares o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena perante a lei, tais como: I - o estudo da história da África e dos africanos; II - a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil; III - a cultura negra e indígena brasileira; e IV - o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

A Normativa 04/2011 da SEE/PE juntamente com a Lei 11.645/2008 e demais pareceres, decretos e legislações que abordam a temática da educação das relações étnico-raciais possui como uma das finalidades efetivar a obrigatoriedade da temática no ensino. No Art. 3, que diz respeito a “prover as escolas de condições materiais e financeiras, assim como de acervo documental referente à legislação educacional específica, material bibliográfico e didático necessários” (PERNAMBUCO, 2011, p. 13).

Conforme a citação acima, os materiais didáticos e a formação continuada para desenvolver práticas pedagógicas voltadas à educação das relações étnico-raciais têm como pretensão garantir um ensino que busca efetivar as normativas, cujas devem ser garantidas pelo sistema estadual de ensino e pareceres jurídicos.

Foi possível observar no relato dos professores que lecionam o componente curricular Geografia na rede pública estadual de ensino de Pernambuco (RMR) a seguinte fala ao perguntar quais foram os principais desafios e possibilidades, no período das aulas não presenciais, do ensino da temática história e cultura afro-brasileira e indígena a partir do componente curricular da Geografia: "Assim como todas as outras temáticas, as dificuldades foram as adaptações às novas formas de ensino, bem como as limitações ligadas à falta de equipamentos por parte de muitos estudantes"; ter o material e o conteúdo e livros”.

Como podemos ver no depoimento dos professores participantes do questionário da pesquisa, em tempos de pandemia, boa parte dos docentes relatou a não obtenção de recursos didáticos para desenvolver ações e práticas pedagógicas. Dessa forma, por falta de

²³ **DECRETO Nº 48.477, DE 26 DE DEZEMBRO DE 2019.** Institui o Regimento Escolar Unificado Substitutivo das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco.

material de apoio houve uma insuficiência ao abordar a temática das relações étnico-raciais.

Em síntese, a Geografia é uma das disciplinas que pode contribuir para o ensino antirracista, tendo em vista a dinamicidade de assuntos que ela proporciona nos seus conteúdos. Portanto, tem potencial de viabilizar reflexões destinadas à valorização das relações étnico-raciais e, ao mesmo tempo contribui para combater o racismo e respeito com a população negra, destacando suas histórias, culturas e trajetórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo objetivou analisar as práticas pedagógicas da Geografia escolar no que diz respeito a abordagem da educação das relações étnico-raciais no contexto pandêmico do Novo Coronavírus (COVID 19), a partir da análise documental, decretos, normativas, leis e aplicação de questionário com os professores da rede estadual do ensino básico de Pernambuco do componente curricular Geografia.

Uma das principais problemáticas, de modo geral, no ensino remoto está relacionada à tecnologia, sobretudo, o acesso à internet. A Secretaria de Educação e Esporte de Pernambuco (SEE) desenvolveu estratégias e criou decretos para colaborar continuamente com o ensino-aprendizagem dos educandos, todavia sem grandes avanços. Na análise de dados permitiu perceber que um dos empecilhos para o ensino remoto estava relacionado à distância geográfica entre os alunos e professores e o acesso à internet capaz de atender à demanda do estudante.

Constatou-se, ainda, que o currículo de Geografia e os professores não estavam preparados para abordar a educação das relações étnico-raciais em tempos de pandemia e que há um longo caminho a ser percorrido para a efetiva implementação da Lei de nº 10.639/2003 (ampliada à Lei 11.645/2008). Com base nos dados da pesquisa, verificou-se que boa parte dos profissionais abordam a temática de forma superficial e sem aprofundamento. Cerca de 50% dos professores entrevistados não cumpriram de maneira satisfatória a inclusão da temática história e cultura afro-brasileira.

Em síntese, estruturar as abordagens em conjunto com esses temas é abarcar na progressão de um estudo amplo que inclui a obtenção de um currículo (des)colonial ou decolonial para executar com eficiência a temática pelo corpo docente e científico da educação. A efetiva implementação de uma educação das relações étnico-raciais se constitui em uma maneira de minimizar o racismo fora e dentro do espaço escolar e viabilizar uma construção de um currículo antirracista que repliquem em suas práticas pedagógicas reconhecendo toda a diversidade brasileira e não somente (re)produzir conteúdos

eurocêntricos.

Por fim, o ensino da Geografia possui papel fundamental no contexto da educação das relações étnico-raciais, no que precede às Leis, abre espaço para novas manifestações de estudos no próprio segmento geográfico, envolvendo assim, o plácido da Geografia com o saber e a educação. Ademais, pode contribuir de diferentes maneiras para obtenção do desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a temática história e cultura africana e afro-brasileira.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, C. S. et al. Práticas pedagógicas e relações étnico-raciais nas escolas de educação básica. **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa, v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/view/21860/12867> Acesso em: 24 ago. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto de France. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. Indicadores de vigilância em saúde descritos segundo a variável raça/cor, Brasil. **Boletim Epidemiológico**, Brasília. v. 48, n. 4, p. 1-35, 2017.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Ivonna S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Pâmela. Denúncias de intolerância religiosa nos estados aumentam 45,6% no primeiro semestre. **O Globo**, 31 ago. 2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/direitos-humanos/noticia/2022/08/denuncias-de-intolerancia-religiosa-nos-estados-aumentam-456percent-no-primeiro-semester.ghtml> . Acesso em: 2 set. 2022.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ). **Desigualdade social e econômica em tempos de Covid-19**. Rio de Janeiro: FioCruz, 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/desigualdade-social-e-economica-em-tempos-de-covid-19>. Acesso em: 21 fev. 2022.

GOES, E. F; RAMOS, D. de O; FONTES, A. J. Desigualdade raciais em saúde e a pandemia da covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/d9H84fQxchkfhdwbwzHpmR9L/?lang=pt> . Acesso em: 21 fev. 2022.

MARQUES, E. P. S. et al. Protagonismo docente na educação das relações étnico-raciais. resistência epistemológica em tempos de pandemia. Revista do programa de pós-graduação em educação. **Momento-diálogos em educação**, v. 30, n. 2, 2021. (p. 220-244). Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13220/9029> . Acesso em: 24 ago.

2022

MOREIRA, J. A. ; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, p.7, 2020.

PERNAMBUCO. **Decreto Lei de nº 17.468, de 4 de novembro de 2021**. Dispõe sobre a acessibilidade nas aulas remotas das escolas públicas e privadas no Estado de Pernambuco. Recife: Governo do Estado de Pernambuco, 2021. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=58568&tipo>. Acesso em: 21 fev. 2022.

PERNAMBUCO. **Decreto no 48.477, de 26 de dezembro de 2019**. Institui o Regimento Escolar Unificado Substitutivo das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco. Recife: Alepe Legis, 2019. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=48557&tipo=TEXTООRIGINAL>. Acesso em: 24 ago. 2022

PERNAMBUCO. Instrução Normativa no 04/2011. Orienta procedimentos quanto à inclusão no Currículo Oficial das escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Recife, n. 28, p. 13, 9 fev. 2011. Disponível em: <http://200.238.101.22/docreader/docreader.aspx?bib=2011&pasta=Fevereiro\Dia%2009>. Acesso em: 24 ago. 2022.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. **Dia Mundial da Educação é marcado pelas importantes conquistas da Rede Estadual**. Recife: SEE, 28 abr. 2021. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=&cat=37&art=6120>. Acesso em: 21 fev. 2022.

SANTOS, Renato Emerson dos. Ensino de Geografia e currículo: questões a partir da Lei 10.639. **Terra Livre**, São Paulo, ano 26, v. 1, n. 34, p. 141-160, jan./jun. 2010.

SILVA, Claudilene.; SANTIAGO, Eliete. História e cultura afro-brasileira na prática pedagógica escolar: possibilidades de organização do tempo curricular. **Debates em Educação**, v. 11, n. 23, p. 498–523, 2019. Disponível em: <https://seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6214>. Acesso em: 21 fev. 2022.

SILVA, Vagner Gonçalves da. Neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras: Significados do ataque aos símbolos da herança religiosa africana no Brasil contemporâneo. **Mana**, v.13, n.1, abr. 2007.

O “LUGAR” DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: CANINHOS E DESCAMINHOS DA TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE PERNAMBUCO.

Guilherme Alves Cardoso

Estudante de graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).

gac1@discente.ifpe.edu.br

orcid.org/0000-0002-1435-231X

Wedmo Teixeira Rosa

Professor Doutor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).

wedmo@recife.ifpe.edu.br

orcid.org/0000-0003-0435-9523

INTRODUÇÃO

Esse trabalho foi desenvolvido no âmbito dos estudos das questões étnico-raciais, tendo como base o projeto “O ensino de geografia e a educação das relações étnico-raciais: análises a partir da temática história e cultura afro-brasileira e indígena”. Desse modo, a nossa investigação se debruçou especificamente sobre a temática história e cultura indígena, buscando assim, saber como essa temática está sendo abordada no componente curricular de Geografia no contexto da pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19), tendo como recorte as escolas do Ensino Médio campo de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), Campus Recife.

De forma geral é preciso dizer que nesse contexto, destacar as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 se faz de suma importância, já que é prerrogativa dessas leis estabelecer as balizas que acomodam as diretrizes e obrigatoriedades que circundam o ensino da temática e história e cultura afro-brasileira e indígena. Em síntese, toda análise se baseia nas dimensões expressas pelas leis antes citadas.

Em 11 de março de 2008 foi promulgada a Lei Federal 11.645, que ampliou a Lei 10.639/2003 (que instituiu a obrigatoriedade do ensino da temática história e cultura afro-brasileira na educação básica) ao acrescentar a obrigatoriedade, também, do ensino de história e cultura indígena em toda a rede de ensino da educação básica do Brasil. Essa Lei é a concretização de reivindicações dos movimentos sociais negros e indígenas (BERGAMASHI; GOMES, 2012), constituindo-se em um importante instrumento na luta

contra a discriminação racial e étnica e do reconhecimento e valorização desses povos para a formação histórica, cultural e territorial do Brasil.

Vale ainda ressaltar que embora expressa por leis nacionais, a tratativa das questões étnico-raciais não se faz de maneira homogênea no Brasil, cada sala de aula acaba por suscitar uma dinâmica própria e muitas vezes singular, o que coloca essas tratativas na posição de negligenciadas e muitas vezes esquecidas do contexto educacional. Por esse motivo, é cabível que haja ainda mais incentivos no que se refere às investigações expressa por esse projeto de pesquisa. E, para além disso, é preciso fazer das reflexões e das discussões algo verdadeiramente palpável para que haja de fato a implementação do estudo da temática história e cultura indígena.

Nesse contexto, contamos com o tão necessário aprofundamento do debate em relação a geografia escolar e as dinâmicas escolares tão extraordinariamente ligadas a formação de uma cidadania e de várias identidades. É preciso romper com a negligência e a homogeneização de uma população múltipla e dar ênfase a práticas pedagógicas diversificadas.

OBJETIVOS

A lógica empreendida por essa pesquisa científica conta com o seguinte objetivo geral: **Analisar como a temática história e cultura indígena está sendo abordada no componente curricular Geografia no contexto da pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19) no Ensino Médio da rede estadual de educação de Pernambuco.**

Destacam-se ainda como objetivos específicos:

- Examinar as orientações, estratégias e diretrizes educacionais do Estado de Pernambuco, no contexto pandêmico, para o ensino das relações étnico-raciais e analisar seus desdobramentos no componente curricular Geografia em escolas do Ensino Médio campo de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Geografia do IFPE – Campus Recife;
- Compreender os desafios e possibilidades, em tempos de pandemia, do ensino da temática história e cultura indígena a partir da Geografia escolar ministrada no Ensino Médio da rede pública estadual de educação de Pernambuco.

METODOLOGIA

Considerando a questão central de pesquisa e os objetivos propostos, a abordagem metodológica deste trabalho tem caráter qualitativo, já que esse tipo de abordagem busca compreender o objeto de estudo dentro de seu contexto e a partir de interpretações de informações não numéricas, reunindo procedimentos, instrumentos e técnicas de pesquisa variadas (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Desse modo, o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos da pesquisa foi dividido em duas etapas:

- a) Etapa 1 - Foram realizadas a pesquisa bibliográfica e uma parte da pesquisa documental, que se debruçou sobre a legislação e documentos da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco e do Ministério da Educação, principalmente em relação às normativas elaboradas para educação no contexto da pandemia do novo coronavírus (COVID-19);
- b) Etapa 2 – Nesta etapa se fez a análise do Censo Escolar da Educação Básica de 2020 realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, além da aplicação de questionários online (Google Forms) com professores de geografia da rede estadual de educação de Pernambuco que trabalham na Região Metropolitana do Recife (RMR).

Quadro 1: Etapas da pesquisa

Etapas da Pesquisa	Atividades desenvolvidas
Etapa 1	<p style="text-align: center;">Pesquisa bibliográfica</p> <p style="text-align: center;">- Aprofundamento e ampliação das leituras que teve por finalidade conhecer diferentes concepções acerca do objeto de estudo, fazendo-se consultas a livros e artigos científicos que tratam da temática desta pesquisa.</p>
	<p style="text-align: center;">Pesquisa documental</p> <p style="text-align: center;">- Levantamento de documentos jurídicos, especialmente de leis, decretos, diretrizes, pareceres jurídicos, relacionados à implantação da obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena na educação básica no âmbito federal e estadual e do desenvolvimento da educação no contexto da pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19).</p> <p style="text-align: center;">- Levantamento documental de orientações metodológicas, diretrizes e parâmetros curriculares no âmbito da rede estadual de educação do Estado de Pernambuco voltados para o ensino de Geografia.</p>

Etapa 2	Análise do censo escolar - Análise do Censo Escolar da Educação Básica de 2021 realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).
	Aplicação de questionário Aplicação de questionário online (Google Forms) realizada com professores de geografia da rede estadual de educação de Pernambuco que trabalham na Região Metropolitana do Recife, especialmente para analisar as práticas pedagógicas de valorização da temática história e cultura indígena no âmbito da Geografia escolar durante o período de pandemia da COVID-19.

Fonte: Guilherme Alves Cardoso (2022).

O tratamento e análise dos dados e informações – levantados a partir da pesquisa documental e aplicação do formulário de perguntas – foi realizado a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), buscando-se evidenciar as acepções dos núcleos de sentido e significação das informações por meio da análise temática. As análises de conteúdo foram realizadas continuamente durante o desenvolvimento da pesquisa visando atender os objetivos propostos, caracterizando, portanto, as etapas desenvolvidas como sentido no qual os resultados desse estudo se manifestam no processo discursivo, enlaçado entre os documentos, os questionários e as perspectivas da legislação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E A PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS (COVID-19)

Na primeira etapa desta investigação, realizamos a pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica se debruçou sobre uma tríade significativa para o debate: a educação das relações étnico-raciais, em especial a indígena; educação e contexto pandêmico; e as práticas pedagógicas em geografia, dando ênfase aos dois alicerces anteriores. Nesse sentido, vamos trazer, neste trabalho, uma síntese da discussão que fundamenta o nosso trabalho.

Sobre a educação das relações étnico-raciais, é importante destacar que a inclusão da temática história e cultura indígena no currículo oficial da educação básica, valoriza a diversidade cultural e as questões étnico-raciais que fazem parte da história do povo brasileiro e permeiam as relações socioespaciais de uma sociedade multicultural e pluriétnica. No entanto, apesar da importância do tema e das discussões que envolvem a Lei 11.645/2008, sua efetiva implementação no contexto da educação básica brasileira, caminha a passos lentos. Em Pernambuco, esse cenário não é diferente, pois, como afirma

Silva (2012), as ações promovidas pela Secretaria de Educação para a eficaz inserção dessa temática na rede de ensino do Estado são pontuais e descontínuas, disponibilizando poucos recursos para desenvolver projetos sobre o tema, desconsiderando suas especificidades. Dessa forma, necessitamos destacar as leis como ponte que se estende para abrir caminhos para temáticas popularmente margeadas e comumente ignoradas, especialmente na geografia escolar.

Apercebemos o papel da Geografia escolar como bastante significativo em meio ao que se desvenda na diversidade e na desmistificação dos olhares em torno das comunidades indígenas, pondo em evidência a própria síntese formadora das culturas existentes na construção social brasileira. A disciplina de Geografia pode contribuir concretamente para novos entendimentos teórico-metodológicos em torno da temática étnico-racial, especialmente da história e cultura indígena, bem como estimular o senso crítico dos estudantes. (CARDOSO; ROSA, 2022, p. 177).

No entanto, as abordagens sobre as questões étnico-raciais no Brasil ainda são incipientes no âmbito de todos os níveis de ensino do sistema educacional, que se agravou ainda mais com a pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19). Nesse sentido, são muitos os desafios conferidos ao desenvolvimento da educação, principalmente no que se refere ao ensino da história e cultura indígena, pois é preciso dizer que o contexto pandêmico atual, trouxe uma grande gama de mudanças na educação, inaugurando assim novas perspectivas no modelo de ensino. Destacar esse novo cenário repleto de mudanças traz mais uma vez a ideia de desafios e possibilidades para a educação. Segundo Grandisoli, Jacobi e Marchine (2020, p. 1);

Apesar de fundamental nesse momento, as mudanças trazidas por esse novo modelo de ensino aliados aos desafios do afastamento social trouxeram impactos aos profissionais da educação, estudantes e também às famílias, que se viram à frente de uma nova realidade bastante desafiadora dos pontos de vista técnico e educacional, a qual precisa ser melhor compreendida em suas diferentes dimensões.

Concordamos e acrescentamos que com o viés da nova problemática há também a necessidade de se pensar e se discutir esse novo modelo, deixando claro que a educação, embora se faça na escala institucional e administrativa, é também formada por um corpo vivo que tem como base arterial e fundamental os estudantes, já que o processo educativo se projeta e se constrói em torno deles e para eles.

Segundo essa realidade, se faz também importante destacar que diante das medidas de enfrentamento ao coronavírus determinadas pelo segmento do DECRETO Nº 48.809, DE 14 DE MARÇO DE 2020, que acabou por suspender o funcionamento das escolas e universidades, bem como os demais estabelecimentos de ensino, públicos ou privados no Estado de Pernambuco. Dito isto, o Conselho Estadual de Educação de Pernambuco (CEE–

PE), elabora a resolução Nº 3 DE 19 DE MARÇO DE 2020 que “Regula, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado de Pernambuco, a adoção de atividades extra escolares, enquanto suspenso o funcionamento de instituições de Educação integrantes do Sistema de Ensino do Estado de Pernambuco”.

Sendo assim, é preciso explicar que na rede estadual de Pernambuco a primeira legislação definitiva que estabeleceu as regras de funcionamento para o ensino remoto em escolas privadas e públicas foi promulgada em 05/11/21 pela Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco (ALEPE), a Lei 17.468 estabelecendo, por exemplo, no seu Art. 1º que: “consideram-se aulas remotas aquelas que envolvem o uso de tecnologias e ambientes virtuais de ensino e aprendizagem.”

Além disso, é preciso dizer que mesmo antes de promulgada a referida lei, já existiam outras leis, diretrizes e decretos que acabavam por assuntar sobre o novo processo social, político e administrativo em meio a pandemia. Ao todo se somam um conjunto de 497 medidas. Essas medidas buscaram se colocar diante do quebra cabeça dos acontecimentos, sendo constantemente alteradas, revistas e modificadas ao longo do período.

Apesar disso, a rede estadual de Pernambuco em meio a sua articulação deu vida ao Portal Educa-PE, que desenvolvido e aprimorado em 2020, acabou por ter como proposta base “contribuir com a formação dos profissionais da Rede e ampliar a oferta de uma educação mediada por tecnologia para os estudantes.”(PERNAMBUCO, 2022).

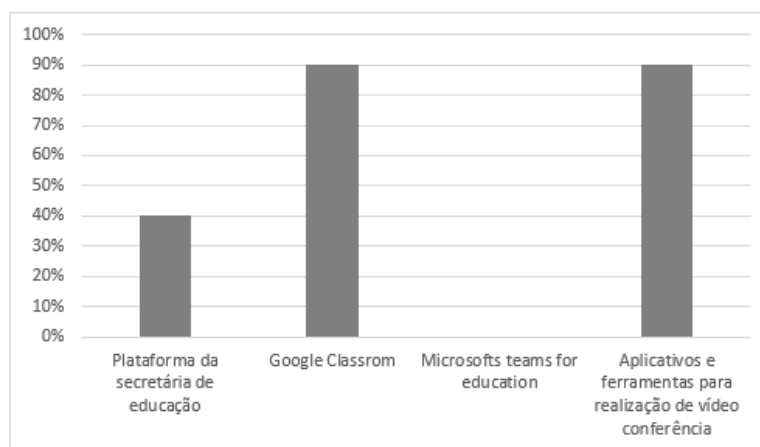
De algum modo, o portal tenta proporcionar o acompanhamento das aulas e atividades desenvolvidas pelas escolas, dando uma margem de acessibilidade aos estudantes. Além dessa proposta, a rede estadual também desenvolveu o “Conecta aí”, proposta que tem como mote o patrocínio de dados de internet.

Além disso, se faz mais que mera ilustração discorrer sobre os currículos e as práticas pedagógicas de geografia nesse novo cenário. Debater sobre esses aspectos, em síntese, permite uma melhor formação das concepções e das reais dinâmicas presentes na sala de aula, bem como joga luz sobre um assunto tão base que é a forma como a disciplina é abordada.

Levando em conta cada ponto citado, é considerável assinalar as condições nas quais se manifesta a nova sala de aula, e que sala de aula é essa afinal? No gráfico 1, podemos analisar as principais ferramentas digitais e plataformas (ambientes virtuais e outros) utilizadas na rede estadual de Pernambuco, segundo os professores de Geografia que colaboraram com esta pesquisa. Cabe ainda mencionar que cada escola teve a liberdade de escolher dentro da sua comodidade as ferramentas utilizadas.

A plataforma *Google Classroom* e os demais aplicativos e ferramentas para realização de videoconferência tem ambos (90%) de utilização segundo os professores, o que de fato corrobora com o censo escolar 2021, que coloca uma diversidade imensa de meios aos quais foram utilizados para a manutenção do ensino. Considerando esses diferentes meios podemos dizer que não houve em si um processo uniforme na tratativa da educação em tempos de pandemia.

Gráfico 1: Principais ferramentas digitais e plataformas utilizadas nas escolas, segundo docentes de Geografia da rede pública estadual de ensino de Pernambuco da Região Metropolitana do Recife – 2022

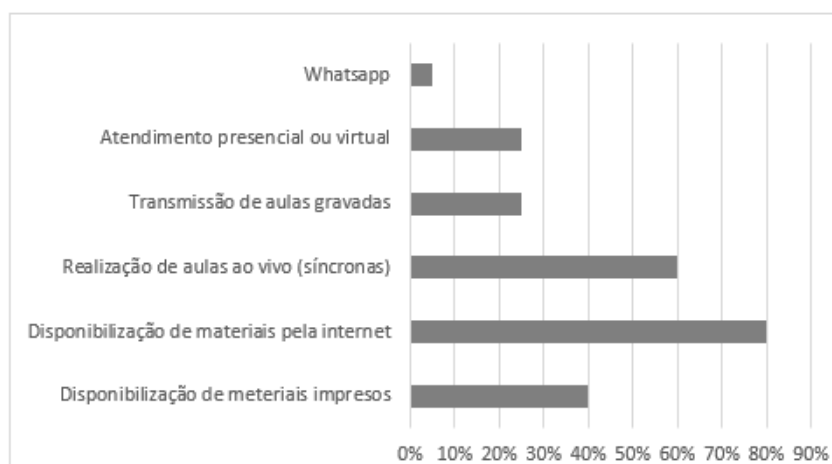


Fonte: O autor. Aplicação de formulários de perguntas online (*Google Forms*), jun. 2022²⁴

Além disso, há toda uma logística atrelada ao uso dessas plataformas, tanto quanto a necessidade de internet e meios tecnológicos para acessá-la. Compreende-se também, que essa carência não atingiu só professores, mas principalmente os estudantes, protagonistas da escola, seja ela de que forma for. Os gráficos 2 e 3 caracterizam, de acordo com os inquiridos, as estratégias e ferramentas adotadas pela escola no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem com os estudantes, bem como a forma como se deu a comunicação com eles.

²⁴ Nota: Nesta questão, os inquiridos poderiam responder mais de uma alternativa.

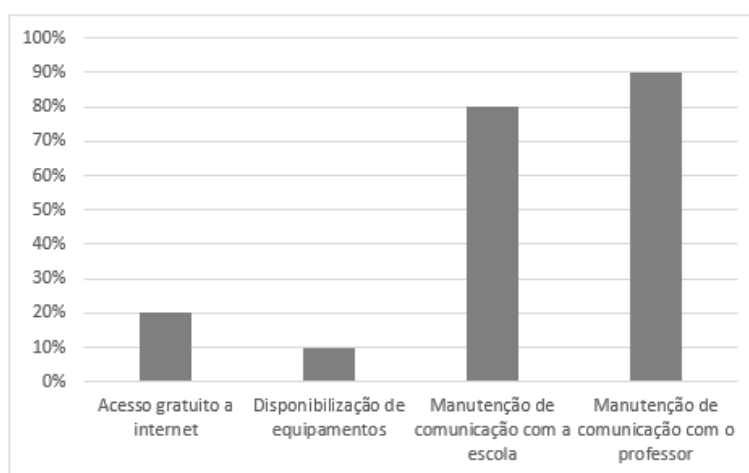
Gráfico 2: Estratégias e ferramentas adotadas pela escola no desenvolvimento de aprendizagem dos estudantes, segundo docentes de Geografia da rede pública estadual de ensino de Pernambuco da Região Metropolitana do Recife – 2022



Fonte: O autor. Aplicação de formulários de perguntas online (*Google Forms*), jun. 2022²⁵.

Aqui o destaque vai para a disponibilização de materiais pela internet (80%) e para as aulas ao vivo – síncronas (60%). Seguindo essa linha, é preponderante considerar a questão da comunicação com os estudantes (gráfico 3), visto que tanto a disponibilização de acesso gratuito à internet (20%) quanto a disponibilização de equipamentos (10%) foi baixíssima.

Gráfico 3: Estratégias de comunicação e apoio tecnológico para os alunos, segundo docentes de Geografia da rede pública estadual de ensino de Pernambuco da Região Metropolitana do Recife – 2022



Fonte: O autor. Aplicação de formulários de perguntas online (*Google Forms*), jun. 2022²⁶.

²⁵ Nota: Nesta questão, os inquiridos poderiam responder mais de uma alternativa.

²⁶ Nota: Nesta questão, os inquiridos poderiam responder mais de uma alternativa.

Esse fato, no campo das escolas estaduais, dialoga com o censo educacional realizado em 2021 pelo Inep, que teve por objetivo identificar as medidas pedagógicas estabelecidas durante a crise sanitária e de saúde pública na qual as escolas e universidades se mantiveram fechadas. De acordo com a pesquisa “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil”:

As escolas da rede federal foram as que mais ofereceram apoio de comunicação e tecnologia aos seus alunos. O acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio foi oferecido por 82,5% das escolas na rede federal, por 21,2% na rede estadual e por apenas 2,0% na rede municipal. (BRASIL, 2022, p. 18).

Percebemos, portanto, a real e considerável necessidade de se compreender em que pé está sendo interpelada as questões étnico-raciais na Geografia escolar, em especial a indígena. É preciso elucidar com máxima responsabilidade o novo cenário, e também as desigualdades que por estruturas socialmente vivas ele aponta. Corroborando a isso, o papel singularmente humano de uma Geografia que se ocupa de discussões factuais e cobertas de um senso cultural e formador das raízes do que se chama Brasil.

Diante de todo esse contexto, vale uma discussão sobre prática pedagógica. Souza (2009) afirma que ela pode ser entendida como uma ação social intencional, realizada institucionalmente e adotada pela comunidade escolar. A prática pedagógica perpassa pelos diferentes espaços e agentes que envolvem a ação escolar, envolvendo a instituição, gestores, professores, estudantes, coordenadores e a relação com a comunidade. Nesse sentido, a prática pedagógica deve ser entendida de forma ampla, que ocorre em diferentes espaços formativos e envolve diversos agentes. Além disso, ela deve estar diretamente interligada com o contexto social e espaço-tempo que ocorre. Assim, práticas pedagógicas e conteúdos escolares precisam considerar a realidade social na qual os sujeitos do processo educativo estão inseridos, especialmente este que estamos atravessando com a pandemia, para atender as demandas do campo educacional.

Em sentido real, essas práticas seriam a construção da disciplina, dando ênfase a formação do docente que ensina, até mesmo os materiais utilizados em sala de aula, como por exemplo, os livros didáticos. Fato é que a ideia dessa construção está intimamente ligada ao aprendizado e a transposição de um dado conhecimento já consolidado e filtrado. Daí a relevância de se pensar em uma educação para as relações étnico-raciais como ação educacional que transpõe e vai além, permitindo que dentro da geografia acadêmica e escolar se pronuncie a voz da inserção e da valorização de povos que fazem parte de nossa sociedade e que povoam as salas de aula.

Garantir práticas pedagógicas efetivas dentro do contexto descrito, é reiterar a compreensão de que a luta pela igualdade étnico-racial e pelo reconhecimento a cultura

do outro são imprescindíveis a formação de uma escola aberta, que defende a existência de ideais de igualdade, colaborando, nesse sentido para o enfrentamento de demandas como o racismo estrutural e a marginalização das populações afro-brasileiras e indígenas.

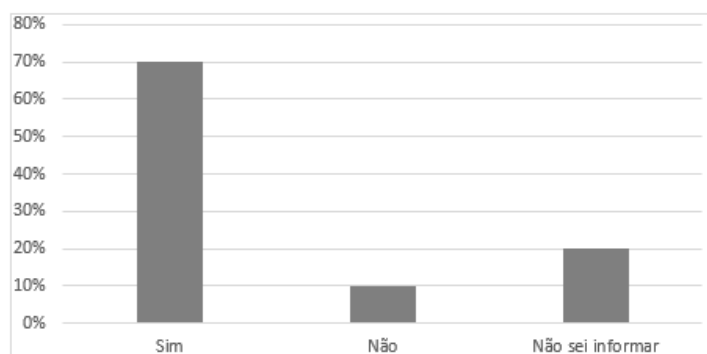
A HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NO CENÁRIO ATUAL DA GEOGRAFIA ESCOLAR

Considerando a relação clara entre a fragilidade da tratativa das questões étnico-raciais, e em específico a indígena - foco desta pesquisa -, podemos relacionar intimamente o processo pandêmico como um fator de dificuldade a mais em que a própria sala de aula, já desigual, foi convertida quase sempre em salas virtuais, nas quais as interações aluno-professor se mostraram ainda mais precarizadas.

Essa precarização é expressa pela maneira com que foi estabelecido o imprevisto da “educação remota”. Sendo assim, podemos destacar uma linha de raciocínio na qual a incerteza foi não apenas uma singularidade, mas algo muito comum no dia a dia dos estudantes. O próprio desconhecimento que imperou sobre o COVID-19 pode ser caracterizado como um desses agravantes.

Dito isto, buscamos discutir com base em pontos do censo escolar 2021 realizado pelo Inep, bem como o levantamento documental em torno de pareceres específicos que entraram em vigência logo no início de 2020, devido à pandemia, e além disso, no questionário digital elaborado com a finalidade de escutar agentes da educação estadual, em específico professores que dão aulas de geografia. Esse questionário tocou em pontos importantes que fazem a ilação entre a história e cultura indígena e o cenário atual de uma geografia escolar voltada para essa temática. O gráfico 4, traz a resposta dos professores sobre a abordagem da temática durante o período de aulas não presenciais:

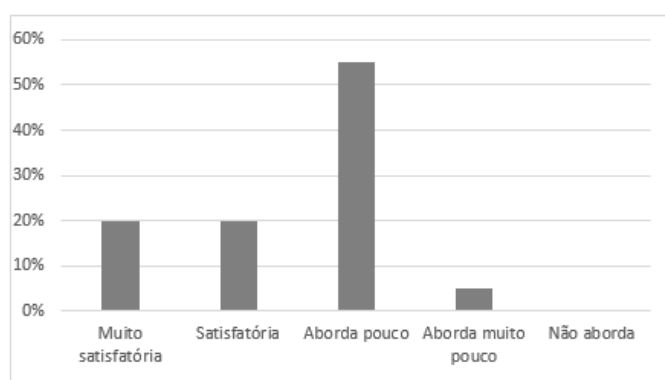
Gráfico 4: A tratativa da história e cultura indígena durante o período de aulas não presenciais, segundo docentes de Geografia da rede pública estadual de ensino de Pernambuco da Região Metropolitana do Recife – 2022



Fonte: O autor. Aplicação de formulários de perguntas online (*Google Forms*), jun. 2022.

É interessante notar que embora 70% dos docentes afirmaram que a abordagem existiu durante o período em questão, quando questionados em específico a respeito da disciplina de geografia (gráfico 5), 55% desses mesmos docentes afirmaram que a temática é pouco abordada. É preciso reafirmar nesse ponto o dever de uma geografia comprometida com a inclusão do debate étnico-racial, visto que existem pontos significativos na geografia escolar que formam, antes de tudo, um cidadão consciente de suas raízes. Cabe explicitar ainda que “o respeito pela diversidade deve ser trabalhado em todas as áreas do conhecimento, sendo uma das formas de efetivamente incluir a diversidade no currículo acadêmico e escolar.” (SOUZA, 2016, p. 9).

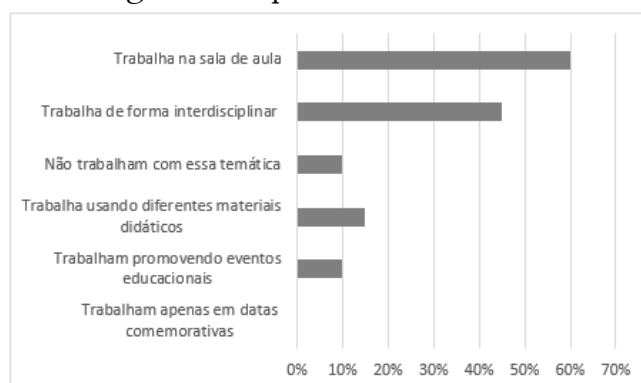
Gráfico 5: Classificação da abordagem da temática história e cultura indígena no componente curricular de geografia, segundo docentes de Geografia da rede pública estadual de ensino de Pernambuco da Região Metropolitana do Recife – 2022



Fonte: O autor. Aplicação de formulários de perguntas online (*Google Forms*), jun. 2022.

Curiosamente, o gráfico 6, que traz as construções em torno das práticas pedagógicas – práticas essas que nada mais são do que as dimensões de planejamento e didática utilizadas pelos professores através de metodologias diversas para alcançar um determinado fim ou ação educacional. Bom, nesse panorama há a clara menção ao trabalho na sala de aula (60%) e a interdisciplinaridade (45%) como protagonistas. Mas ainda assim, é preciso que se faça uma ponte entre as informações, que amarram em si a antítese entre o abordar a história e cultura indígena durante as aulas não presenciais, o abordar pouco e as práticas pedagógicas utilizadas durante todo o processo.

Gráfico 6: Práticas pedagógicas desenvolvidas com a temática história e cultura indígena, segundo docentes de Geografia da rede pública estadual de ensino de Pernambuco da Região Metropolitana do Recife – 2022



Fonte: O autor. Aplicação de formulários de perguntas online (*Google Forms*), jun. 2022²⁷.

É interessante mencionar ainda que um dos professores em resposta a uma pergunta aberta sobre possíveis outras práticas pedagógicas afirmou: “o debate sobre a importância desses povos, sua contribuição, é propriamente sua história.” Entra aí um aspecto interessante que se coloca a favor de quebras de estigmas comumente relacionais, na qual o indígena está segregado e é idealizado sobre uma única forma e etnia, o que de fato não é realidade. Aparece aí, uma das grandes dificuldades elementais: a de desconstruir “o índio do colonizador”.

Levando nosso debate adiante, segundo Albuquerque (2014, p. 2) A iniciativa de uma realização de proposta a respeito da feitura de projetos pedagógicos se faz pela carência de uma reafirmação da identidade ou da cultura que valorize positivamente uma determinada população: seja ela negra ou indígena. Ainda assim, é acertado que os passos possam se projetar além da elaboração, e se manifestarem como vivências reais do chão da sala de aula.

Dentre os desafios enfrentados em relação ao período das aulas não presenciais, podemos por exemplo citar a fala do professor 1, que ao seu modo sintetiza a fala dos outros docentes que participaram dessa pesquisa: “o principal desafio foi conseguir manter a participação dos alunos nas aulas online e possibilidade de utilização de vídeos produtivos sobre a temática.” Outro desafio foi a dificuldade de acesso à internet por grande parte dos estudantes. Há ainda que se apontar como desafio a acessibilidade a materiais e capacitação, já que muitos professores têm formações anteriores à lei 11.645/2008 e não participaram de formação continuada que tratem da educação das relações étnico-raciais.

²⁷ Nota: Nesta questão, os inquiridos poderiam responder mais de uma alternativa.

É preciso mencionar ainda a fragilidade na abordagem da educação das relações étnico-raciais na educação básica, além de ser possível dizer que embora haja em parte o processo de discussão sobre a temática história e cultura indígena, na geografia escolar ainda se necessita de pilares concretos nos quais se apoiem as dinâmicas de luta bem como a compreensão real dos espaços apreendidos no cotidiano e no território que se chama Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo em potencial buscamos de alguma maneira deixar claro a figuração contextual pela qual passa a educação das relações étnico-raciais em tempos de pandemia, especialmente no contexto da geografia escolar.

É inegável considerar que a ciência geográfica e, conseqüentemente, a geografia escolar seja completa sem a tratativa das questões étnico-raciais, sejam elas afro-brasileiras ou indígenas. Manter esse tema dentro dos debates dessa ciência e das escolas e dos seus respectivos currículos se configura de máxima urgência – não apenas pelo que é determinado pelas leis já citadas, mas por considerar que a inserção dessas temáticas na educação básica combate feridas abertas como o racismo e o preconceito.

Dito isto, concluímos nossas considerações afirmando a manutenção do debate, bem como a estruturação das competências formativas e didáticas para os professores, como fator decisivo nessa luta. É importante deixar claro, ainda, que essa é uma luta de várias frentes e que compete uma convergência do que se diz de modo amplo: político, escolar, social e geográfico. Com isso, devemos abrir uma nova perspectiva entre disciplina, lei e fundamentação das lógicas pedagógicas de uma geografia atuante e comprometida até com a reformulação dos seus estudos e segmentos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Zuleika Andradas. As relações étnico-raciais negra e indígena na escola: possibilidades de ações pedagógicas reduzindo o preconceito. **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.3, n.1, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto de France. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011

BERGAMASCHI, Maria Aparecida, GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

CARDOSO, Guilherme Alves; ROSA, Wedmo Teixeira. **A temática história e cultura indígena na prática pedagógica da geografia escolar:** possibilidades e desafios nas escolas públicas estaduais de Pernambuco. Recife: IFPE, PROPESQ, 2021. [Relatório Final de Pesquisa, PIBIC 2020/2021].

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de M. Porto. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID-19. **EDUCAÇÃO**, v. 8, n. 3, p. 200–217, 2020.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Ivonna S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GRANDISOLI, Edson; JATOBI, Pedro Roberto; MARCHINI, Sílvio. **Pesquisa educação, docência e a COVID-19.** São Paulo: USP Cidades Globais, IEA, 2020.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Portal Educa-PE.** Recife: Governo do Estado de Pernambuco, 2022. Disponível em: <https://educape.educacao.pe.gov.br/>. Acesso em: 27 ago. 2022.

SILVA, Ana Cláudia Oliveira da. **Diversidades etnicorraciais e a política educacional em Pernambuco:** a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena como conteúdo curricular. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE, Recife, 2012.

SOUZA, João F. Prática Pedagógica e Formação de Professores. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete (org.). **Formação de Professores e Prática Pedagógica.** Recife: EdUFPE, 2009.

SOUZA, Lorena Francisco de. As relações etnicorraciais na geografia escolar: desafios metodológicos e pedagógicos. **Revista produção acadêmica** – núcleo de estudos urbanos regionais e agrários/nurba, v. 2, n. 2, p. 04-19, dez. 2016.

SPOSATI, Aldaiza de Oliveira. COVID-19 revela desigualdade de condições da vida dos brasileiros. **Revista NAU Social**, v. 11, n. 20, p. 101-103, 2020

DESDOBRAMENTOS ACERCA DAS QUESTÃO ÉTNICO RACIAIS NA GEOGRAFIA ESCOLAR DO ENSINO BÁSICO

Susana Daiana Terto de Oliveira
Mestranda em Geografia pela UFPE
Susanaterto80@gmail.com
Orcid.org/0000-0002-8236-8903 ORCID

Jenner Everton dos Santos
Mestrando em Geografia pela UFPE
evertonjenner18@gmail.com
orcid.org/0000-0002-9083-2497 ORCID

INTRODUÇÃO

Os problemas enfrentados pela população negra no Brasil refletem bastante na sua trajetória de vida, emergindo na discussão sobre cotas afrodescendentes em setores de ensino públicos, sobre direitos da população negra, sobre o discurso da superioridade racial que vem perpassando a história do Brasil e fortalecendo cada vez mais as desigualdades raciais. Essa dinâmica é marcada pela história colonial do país, quando os portugueses, ao chegarem no Brasil, exterminaram grande parte da população originária, os povos indígenas.

Com eles foram trazidos povos de países africanos de diferentes etnias para trabalho escravo, constituindo assim uma sociedade de dominantes, no caso dos brancos, e de dominados, no caso dos negros e indígenas. Mesmo com a abolição da escravatura, se perpetuou uma divisão de classe e de cor no Brasil, principalmente com a vinda contínua de imigrantes europeus e asiáticos, fortalecendo mais ainda a ideia de superioridade racial e de classe.

Mesmo sabendo que a população está constituída em sua grande maioria por pessoas negras, no Brasil ainda há uma relativa segregação racial, pois esta população enfrenta condições sociais inferiores em relação ao restante da população. A discriminação sofrida por estas pessoas ocorre em vários setores da sociedade; internet, rua, trabalho, escola, etc. Porém, queremos enfatizar aqui a importância de munir os espaços escolares de saberes sobre questões étnico-raciais, sobretudo antirracistas, considerando-o como um ambiente inicial da socialização entre indivíduos. Para isso, é essencial compreender as relações construídas pela sociedade ao longo da história, e como as desigualdades se configuram dentro de ambientes de ensino.

A escola como num todo possui um papel social e democrático no exercício da abordagem da questão étnico-racial. E isso deve ficar claro desde a elaboração do planejamento político pedagógico escolar, sendo explicitado que o ambiente escolar é um meio plural e que deve ser um espaço da inclusão e da diferença e não o da exclusão.

Sabemos também infelizmente que em linhas gerais as questões raciais são escanteadas nos ambientes escolares, geralmente colocados em segunda plano e quando é lembrado, é apenas em pontos específicos como o mês de novembro, mês responsável pela consciência negra.

Segundo Castro (2021) a Geografia é uma ciência que possui uma extrema relevância pois fornece elementos que facilitam a compreensão tanto da formação territorial brasileira como também da formação territorial do continente africano, principalmente levando quando se é levada em consideração o enclausuramento de ambas as culturas.

Acreditamos que há uma grande responsabilidade da Geografia em tratar dos temas relacionados as questões raciais. E essa responsabilidade não pode estar restrita apenas no Ensino Básico. Tal responsabilidade acreditamos que pode ser iniciada desde a formação inicial de professores nos cursos de Geografia. Alguns cursos contam com a opção e o fornecimento de disciplinas relacionadas a Geografia Africana, mas ainda é o mínimo

É preciso abordar outras visões que coloquem em evidência a diáspora africana, e seus descendentes que estão espalhados ao redor do planeta e principalmente no nosso país, e que fazem parte da história e construção nacional.

As abordagens étnicas raciais entrelaçadas na Geografia escolar é de suma importância, pois além de conectar escola-sociedade, desperta também o senso crítico dos alunos, coloca em evidência construções culturais construídas numa ótica conservadora e que atualmente a emergência e o contexto social não mais podem compactuar com tal linha de pensamento.

É importante alcançar uma compreensão das relações construídas pela sociedade no decorrer da história, principalmente para que possamos entender como se configuram as desigualdades que nela prevalecem. Desde a implementação da Lei 10.639/2003, a discussão étnico-racial vem se constituindo e se fortalecendo a partir de conquistas importantíssimas com apoio dos movimentos sociais, e estão baseadas, principalmente, no direito de representação e valorização nos processos escolares. Desta forma, a presente pesquisa objetivou problematizar as questões étnico-raciais no contexto geográfico do ensino básico. Com a intenção de aprimorar conhecimentos, realizou-se uma revisão bibliográfica em materiais já publicados sobre a temática; artigos, teses, dissertações, leis,

monografias, revistas, jornais, livros e outras fontes, configurando o estudo como pesquisa qualitativa exploratória.

Trabalhos como esse possuem o objetivo externo de contribuir ainda mais com a literatura especializada, relacionada as temáticas raciais, além de colocar em evidências questões que dialoga, com a base curricular, que problematizem e que não mais sejam enxergadas como documentos prontos e acabados dentro do ensino escolar.

O contexto global atual requer da Geografia temáticas que acompanhem a realidade sociocultural da sociedade, principalmente quando o foco central são as discussões relacionadas a população e diversidade brasileira. As temáticas raciais sempre estiveram presentes na sociedade, mesmo que em espaços escolares não estivessem sendo amplamente discutidos. Atualmente é possível perceber uma maior aproximação e interesse da sociedade em geral relacionado a essas temáticas

É necessário também que os professores de Geografia possam se introduzir cada vez mais com a temática, possibilitando desta forma uma real conexão da sociedade para com a escola, afinal as questões raciais também estão presentes no ambiente escolar, porém é válido destacar que a responsabilidade não pode ser exclusivamente da escola, mas que ela possa ser um ponto de partida para uma real mudança estrutural.

CONTRIBUIÇÕES DA GEOGRAFIA ESCOLAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

É importante discutirmos uma reorganização da disciplina geográfica em direção a debates referentes a questões e relações étnico raciais. Entendemos que a educação faz parte do processo de desenvolvimento humano, pois é um espaço de socialização e construção de conhecimento e cultura. Aproximar as discussões sobre cultura africana e afro-brasileira sempre foi uma problemática bastante complexa, principalmente no ensino. De acordo com Castro (2021), a geografia possui ferramentas para que seja alcançada essa compreensão acerca dos processos de formação cultural, tanto do território africano, como do território brasileiro, e como eles são semelhantes na sua construção.

Os avanços de estudos na Geografia cultural possibilitaram uma série de inserção de novas perspectivas de estudos geográficos e com a questão étnico-racial não foi diferente.

A Geografia não se deve omitir ou desviar desse debate, já que o mito da democracia racial, é um fator determinantes em diversas das nossas áreas, como estudos de população, formação socioespacial brasileira, por exemplo, sendo aplicada tanto no meio urbano quanto agrário, e com isso em diferentes paisagens e contextos. Deste modo, enxergo os profissionais da ciência geográfica como um braço, um potencial extensão na ação e no trabalho de base do Movimento Negro no Brasil. (ROCHA, 2021, p. 34-35).

Dessa forma, entendemos que o ensino não pode ser imposto de uma forma única, trazendo como referência um currículo que se coloca contrário as diversidades presentes, ignorando o cotidiano dos sujeitos dentro e fora da escola. Segundo Souza; Machado (2021), a instituição de ensino é considerada um ambiente diverso no qual estão inseridos sujeitos pertencentes a vários contextos sociais. Considerando isso, a escola precisa priorizar uma organização e um planejamento voltados para ações que discutam sobre esta diversidade.

A BNCC oferece a possibilidade, ainda que de forma limitada, de lidar com as relações raciais, quando mostra a possibilidade de uma leitura sistemática de habilidades e competências por parte dos professores para desenvolver práticas pedagógicas interdisciplinares e se alinhar aos objetivos legais que este documento deve ter. Antes de considerar diretamente a geografia subjacente e as relações raciais, é necessário confirmar que a BNCC como documento é diretamente relevante para a política, o ensino e as escolhas curriculares (SOUSA JUNIOR, 2021b).

Historicamente sabemos que ciência geográfica foi pautada numa narrativa de soberania hegemônica encabeçada pelas grandes forças mundiais. Porém o contexto global atual exige de nós professores, uma narrativa que não mais pode ser contada e vista apenas a partir de uma única só ótica, ou linguagem (ROCHA, 2021).

Temos que ter muito cuidado ao depositar exclusivamente na escola o papel de combater o racismo, preconceitos e quaisquer outras formas de injustiças. Pois por diversas vezes esse espaço também pode ser para alunos, professores e também funcionários como um espaço que promova exclusões e opressões racializadas a exemplo disso Sousa Junior relata:

Há professores que desacreditam em estudantes negros, pois tendem a duvidar de sua capacidade intelectual, afinal os conhecimentos produzidos pelos intelectuais negros pouco são referenciados no ambiente da academia como saber válido. É racismo quando o professor olha para o estudante negro com o olhar de dúvida, de questionamento sobre sua capacidade ou não de tirar dez numa prova.” (SOUSA JUNIOR, 2021a, p. 46)

É claro que a escola enquanto instituição formal educativa, possui um valor e responsabilidade muito grande em trazer questões étnico-raciais para o ambiente escolar. Mas não se pode centralizar essa responsabilidade unicamente para a escola, pois ela sozinha não conseguirá combater injustiças e indiferenças que estão presentes na sociedade (SOUSA JUNIOR, 2021a).

A valorização do negro não mais pode ser vista de modo idealista dentro dos espaços escolares. Por isso é de suma importância que já atuante no ensino básico existam temáticas relacionadas a geografia do continente africano, como relata Castro (2021) o currículo

proposto pela rede Estadual de São Paulo possibilita uma abordagem desses conteúdos, além de influenciar no aprendizado da situação atual da África também ajuda numa possível desconstrução estereotipadas que não mais se enquadram nos dias atuais (CASTRO, 2021)

Ressaltamos também a importância da implementação da Lei nº 10.639/2003 na inserção de práticas pedagógicas que envolvam mudanças na compreensão das relações étnico-raciais no Brasil. Ela torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e privadas, no ensino fundamental e médio. Está construída com base nas novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana.

A Lei nº 10.639/2003, foi sancionada pelo ex-presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, que logo no início de seu mandato colocou em vigor a lei no dia 09 de janeiro de 2003, institucionalizando o Ensino de História cultural Africana e Afro-brasileira presentes no currículo base da educação. Já no ano de 2004 o conselho Nacional de Educação, decidiu aprovar determinadas proposições das DCN's voltadas a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História cultural Africana e Afro-brasileira (CASTRO, 2021).

A institucionalização da Lei 10.639/2003 possibilitou uma série de reivindicações históricas liderada pelo Movimento Negro, além de gerar possibilidades para o Estado na atuação de programas e políticas públicas centradas na população afro-brasileira (CASTRO, 2021).

Tais documentos normativos reforçam a ideia de um espaço escolar democrático no sentido de evidenciar temáticas que explicitem verdadeiramente a história de homens e mulheres negras, livre de estereótipos, e que destaquem a importância e contribuição na construção da sociedade brasileira.

Assim, a geografia e as relações étnico-raciais apoiadas em documentos e leis devem figurar nos planos de aula, na dinâmica teórico-prática da geografia. No entanto, sabe-se que aprender o assunto em sala de aula continua sendo um desafio, pois muitos professores não são preparados para abordar o assunto em sala de aula porque não entendem sua urgência e não intervêm sistematicamente na formação continuada ou se sentem em sua zona de conforto (SOUSA JUNIOR, 2021b).

É inegável que durante governos populistas passados, principalmente nos anos 2000-2010 houveram significativos avanços relacionados a leis, normativas, regulamentação curricular e outros documentos que valorizaram e colocaram em evidência a questão étnico-racial nos âmbitos escolares. Atualmente no contexto atual brasileiro, desde a última reforma do ensino médio vemos uma série de desmontes voltadas para a

Educação em si. A exemplo disso tudo, temos a própria Fundação Zumbi dos Palmares, que era assessorada inclusive por indivíduos que negavam veemente o racismo na sociedade brasileira, ao ponto de chamar essas questões como elementos oriundos de “vitimização”

De acordo com Sousa Junior (2021a) a geografia crítica possui uma característica peculiar no sentido de “bater de frente” com propostas de ensino que não compactuam com a diversidade, e a diferença entre os sujeitos, sendo capaz de questionar as construções que são narradas dentro do ensino e do currículo.

A responsabilidade acaba ficando também com os profissionais que atuam em sala de aula, ou seja, os professores, que precisam produzir seus planejamentos inserindo discussões étnico raciais e promovendo uma compreensão sobre a contribuição que teve o continente africano na nossa construção enquanto sociedade brasileira. Há várias formas de se equipar as escolas para que elas estejam realmente aptas a trabalhar essa temática, que vai desde os livros didáticos às ferramentas utilizadas na didática docente.

A falta de formações continuadas também age como uma outra problemática, pois muitos professores fundamentados numa “zona de conforto” não se sentem mais aptos, ou simplesmente não querem propor novas estratégias de ensino na Geografia.

Segundo Castro (2021) a formalização e obrigatoriedade do Ensino Étnico-racial no Brasil, se deu graças a pressão intensa encabeçada pelo Movimento negro e demais outras figuras negras que atuavam como membros da Frente Negra Brasileira (FNB).

Rocha (2022) em seu trabalho relata sobre a contribuição de alguns geógrafos na constituição de uma Geografia antirracista. Entre os nomes estão Milton Santos, Rafael dos Anjos, Renato Santos e outros não menos importantes.

Com ações afirmativas e políticas de cotas nas universidades públicas, números inéditos de jovens e adultos negros, marginalizados e/ou economicamente vulneráveis começam a se deslocar para espaços públicos, acadêmicos e políticos adequados, mesmo em um ambiente instável e incompleto. Esse fato fornece extensões culturais, intelectuais e epistemológicas à pesquisa acadêmica, pois essas populações historicamente foram privadas de espaço. Com isso, alunos negros, marginalizados e/ou de baixa renda começam a escrever suas próprias histórias e a inventar novas visões de mundo e formas de vislumbrar e construir espaços, relacionamentos e educação, escolas, bolsa de estudos e política (ROCHA, 2022).

A educação básica, composta pelo ensino fundamental e médio, objetiva contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos enquanto crianças e adolescentes em seus vários aspectos; físico, psicológico, intelectual e social. No decorrer do processo de socialização, a criança começa a adquirir suas concepções de mundo, e com isso, começa a agir a partir de

movimentos, sentidos, imaginação, saberes compartilhados e da relação com a família. SOUSA; MACHADO (2021) afirmam que:

Muitas vezes, a escola formal não compreende as crianças e adolescentes como agentes sociais que produzem suas próprias culturas e contribuem para a construção das sociedades adultas. Se considerarmos a importância destes sujeitos, sobretudo na sua capacidade de argumentar e construir um universo de possibilidades e espacialidades, a interpretação das relações raciais nesta etapa pode ser mais profícua e transformadora (SOUSA; MACHADO, 2021, p. 4).

As crianças e adolescentes trazem consigo uma diversidade de relações que se constroem a partir de sua interação com grupos sociais, e a escola deve considerar este aspecto, uma vez que cada sujeito possui uma trajetória individual constituída pelo gênero, raça, classe social e faixa etária. Com isso, ressaltamos a importância das políticas educacionais e de sua reorganização dentro dos ambientes escolares, é importante considerar que neste universo, as crianças e adolescentes constroem suas identidades enquanto agentes sociais capazes de interagir com as mudanças sociais, e capazes de se identificarem como sujeitos que pertencem a diferentes espaços da sociedade, principalmente no que se refere ao seu pertencimento étnico-racial.

Podemos afirmar, portanto, que todo conteúdo que envolve os objetivos de aprendizagem em geografia podem ser “racializados”, ou seja, são possíveis de terem o aspecto racial como parte da análise em sua dimensão espacial. Para que isso aconteça é necessário que a geografia na escola traga possibilidades didático-pedagógicas para que crianças e adolescentes se sensibilizem para a percepção da diferença racial como um elemento que interfere nas relações sociais e na produção e reprodução do espaço e compreenda a formação social brasileira e o processo de marginalização vivenciado pelos negros no Brasil ao longo da história (SOUSA; MACHADO, 2021, p. 5).

Consideramos que a geografia, enquanto disciplina escolar, se coloca como importante ferramenta na discussão das relações étnico-raciais no ensino básico, principalmente no que se refere ao ensino da cidadania, da compreensão do espaço e do lugar. Assim, os professores de geografia são apresentados como mediadores no processo didático-pedagógico, principalmente quando falamos sobre os desafios desta disciplina em relacionar os aspectos raciais a aspectos como as desigualdades sociais, a falta de direitos sociais e políticos, da segregação socioespacial, entre outros.

O trabalho de Sousa Junior (2021a) é um dos trabalhos que colocam em evidência a questão curricular do ensino da Geografia. Temas como Urbanização, industrialização, Guerra fria e outros, são postos como medidas sugestivas de abordagens que destaquem a contribuição étnico-racial. É preciso que nós enquanto professores, possamos entender que o currículo não é um documento fechado e com discurso único. Cabe também a nós,

decidirmos segundo a realidade social dos estudantes optarmos pelo enfoque maior em determinadas áreas e temáticas.

O professor de Geografia deve possuir capacidade de questionar a base, como algo acabado e pronto para aplicabilidade. É imprescindível que os conhecimentos geográficos devem dialogar com uma postura mais crítica, afim de suprir as necessidades de uma educação étnico-racial.

A aplicabilidade de maneira adequada da base dentro das linhas étnico-raciais, podem atingir patamares ideias dentro de sala, gerando um maior entendimento das desigualdades, das opressões, das invisibilidades provocadas por uma sociedade altamente desigual em seu contexto de formação.

Baseado nesta ideia Sousa Junior (2021b) contribui que no Ensino médio, a base curricular não consegue fornecer competências específicas que possam ser trabalhadas com a disciplina de Geografia. Levando a crer que não existe de fato um direcionamento geográfico. Tal problema acaba por incentivar na reprodução de ideologias ou políticas conservadoras que não conseguem dialogar com as necessidades concretas de formação da classe trabalhadora.

De fato, não é tarefa fácil para os professores atrelarem a Geografia para com as questões étnico-raciais. Primeiro de tudo, que diversos profissionais não tiveram em sua formação temas relacionados as temáticas, pois não existia tal “preocupação” e nem interesse por parte da própria rede acadêmica em questões de cunho racial.

Estar lidando com cidadãos e formando-os também requer do professor um conhecimento de mundo, que seja liberto de estereótipos, preconceitos e quaisquer formas de discriminações que existam na sociedade, pois apenas desta forma acreditamos que a educação étnico-racial em Geografia seria capaz de progredir.

Nas últimas décadas, o debate racial tem sido cientificamente transversal a diversos trabalhos de geógrafos, nos quais conceitos, teorias e novos conceitos são revistos e analisados a partir de novos conceitos e teorias. Portanto, é de extrema importância compreender essa nova geografia e utilizá-la em nossas operações, salas de aula, cartografia, interpretação e produção de análises geoespaciais e ambientais (ROCHA, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento feito dentro da presente pesquisa se mostrou de grande relevância, pois é uma temática que reflete e produz discussões sobre a história afro-brasileira, parte essencial na constituição da sociedade brasileira. Porém, dentro do ensino, ainda é tratada com base numa perspectiva euro-centrada. Com isso, entendemos que os conteúdos sobre a

cultura afro-brasileira não são reproduzidos de forma aberta, apesar de ter sido percebido um pequeno avanço na reprodução de conteúdo sobre as questões étnico-raciais. Com a pesquisa apresentada, foi possível entender os avanços e desafios encontrados ao inserir essas abordagens no currículo escolar.

Analisando os materiais didáticos voltados para o ensino de Geografia, percebemos a pouca referência de abordagens e especificidades étnico-raciais, causando uma ausência dessas discussões em sala de aula, conseqüentemente o desconhecimento de muitos sobre a história e cultura afro-brasileira. À medida que estas abordagens são pouco referenciadas nos currículos escolares, as discriminações raciais se enraízam mais ainda na sociedade, que já é preconceituosa e racista, e que por muitas vezes nega-se a aceitar os fatos, pois considera que sejam algo normal. Desta maneira, surge a necessidade de repensar uma nova organização do sistema educacional, baseando-se na igualdade racial e social, para contribuir em uma gradativa transformação da sociedade por meio dos ambientes escolares.

REFERÊNCIAS

DE CASTRO, M. S. . A questão étnico-racial e o ensino de geografia: o caso do sudão do sul. *Latin American Journal of Development*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 698–711, 2021. DOI: 10.46814/lajdv3n2-017. Disponível em: <https://latinamericanpublicacoes.com.br/ojs/index.php/jdev/article/view/256>. Acesso em: 24 oct. 2022.

SOUZA, L.F. MACHADO, L.H.B. O ensino das relações étnico-raciais a partir de conteúdos geográficos na educação básica. *Signos Geográficos: Boletim NEPEG de ensino de Geografia*, v.3 (2021) ISSN 2675-1526, p. 2 – 36. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/71517>.

SOUSA JÚNIOR, A. R.. A geografia e as relações étnico-raciais na bncc reflexões a partir de estudos formativos no programa residência pedagógica. *Conexão ComCiência*, v. 1, p. 1-18, 2021.

SOUSA JÚNIOR, A. R.. Introdução sobre as questões étnico-raciais na escola e na geografia escolar. *Pensar Geografia*, v. 5, p. 38-54, 2021.

SILVA DE CASTRO ; CASTRO, M. S. . A questão étnico-racial e o ensino de Geografia: o caso do Sudão do Sul. *Latin American Journal of Development* , v. 03, p. 698-711, 2021.

ROCHA, B. M. da. Geografia e antirracismo na educação: possibilidades no Ensino Fundamental a partir da BNCC. *Revista Ensaios de Geografia*. Niterói, vol. 8, nº 16, pp. 32-44, janeiro-abril de 2022.

GEOgraficando: AS CONTRIBUIÇÕES GEOGRÁFICAS PARA AS INTERPRETAÇÕES DOS DADOS SOBRE A COVID-19.

Paulo Sergio da Silva
ESTES/Universidade Federal de Uberlândia
paulo.silva@ufu.br

João Carlos de Oliveira
ESTES/Universidade Federal de Uberlândia
oliveirajotaestes@ufu.br

Luiz Vitor Leonardi Harter
luizharter@ufu.br

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 no mundo e no Brasil haviam iniciado com certa “normalidade” porque há um ditado popular que o tudo no país só “começa depois do carnaval”. A chegada desse grande evento de repercussão nacional e durante cinco dias praticamente “paralisa” algumas atividades, abrangendo praticamente todos os ramos da economia, política e a sociedade de forma geral.

Mas, não foi isso que aconteceu, após a ressaca do carnaval passar e o brasileiro acordando para um ano novo, todos foram surpreendidos com uma pandemia que alastrava o mundo afora e que já apresentava sinais de entrada no país e severo risco de atingir de forma muito agressiva todas as regiões do país.

Essa pandemia denominada COVID-19 no primeiro momento não causou tanto espanto assim, pois diziam que o vírus “não gosta de calor” e as regiões por onde ele estava circulando e repercutindo de forma avassaladora tinham temperaturas baixas e o risco de se multiplicar aqui no Brasil eram baixos.

Essa tese caiu e o vírus praticamente se tornou “endêmico” nas regiões mais quentes do país como nos estados do Ceará, Pernambuco, Maranhão, Amazonas e Acre, e essas regiões passaram a registrar cada dia a elevação no número de casos contaminados e mortes, que serão apresentados no formato de tabelas, gráficos e mapas.

A cidade de São Paulo concentra o maior número de casos no Brasil, seguido do Rio de Janeiro que também registraram altas temperaturas nesses dois meses de deflagração do vírus no país.

Diante da realidade sobre a contaminação e o aumento no número de casos, as medidas para tentar combater a disseminação do vírus no país e de forma regionalizada nos

estados e municípios foram as paralizações de algumas atividades para diminuir as aglomerações e o fluxo de pessoas nas grandes, medias e pequenas cidades e que mesmo assim continuam crescendo a cada dia.

A proposta desse artigo consiste em utilizarmos a versatilidade que a Geografia possui para contribuir na interpretação dos dados contidos nas tabelas, gráficos e mapas, condicionando a formação de novos dados mais “fáceis” de serem lidos ou analisados.

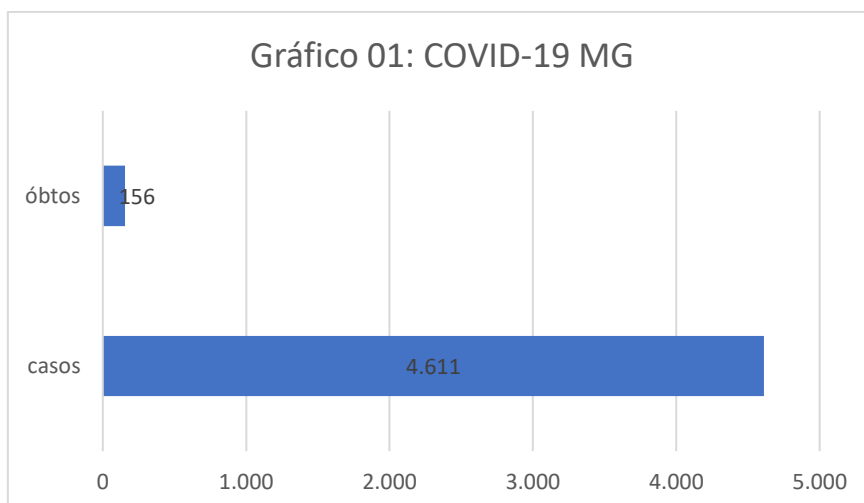
Há um bom tempo que a Geografia não está sendo tão requisitada para ajudar no entendimento das interligações que a COVID-19 geodesenhou no mapa mundo nesse século, assim apresentamos abaixo uma série desses dados dispostos em vários formatos para adotá-los como objeto de análise da Geografia. A tabela 01 nos mostra a realidade do COVID-19 no Brasil em 17/05/20 segundo consulta no site do Ministério da Saúde acessado em 17/05/2020 disponível em covid.saúde.gov.br.

Tabela 01: Casos por regiões.

REGIÕES	CASOS	ÓBTOS
Sul	10.979	349
Sudeste	95.938	7.938
Centro Oeste	7.531	171
Nordeste	81.537	4.673
Norte	45.277	2.987
BRASIL	241.080	16.118

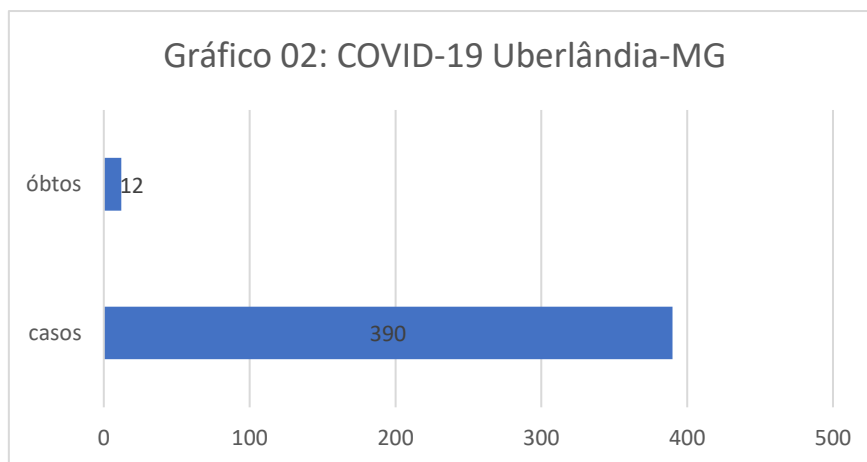
Fonte: covid.saude.gov.br/17/05/20. Aptado: SILVA, P. (2020).

No gráfico 01 é possível visualizar a situação do COVID-19 em uma escala geográfica reduzida, no caso o Estado de Minas Gerais, nessa data já registrava no estado 4.611 casos confirmados do COVID-19 no total de 156 mortos segundo dados da Secretarias Estaduais de Saúde, disponível em saúde.gov.br.



Fonte: Secretarias de Estado da Saúde, disponível//covid.saude.gov.br acessado 17/05/2020. Aptado: SILVA, P. (2020).

Reduzindo a escala geográfica agora um pouco mais, chegamos na cidade de Uberlândia-MG que segundo informações da Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais somam hoje (17/05/2020) 390 casos de COVID-19 com 12 óbitos, ilustrados no gráfico 02.



Fonte: Secretarias de Estado da Saúde, disponível//covid.saude.gov.br acessado 17/05/2020. Aptado: SILVA, P. (2020).

Realizamos esse percurso infográfico no sentido de demonstrar as possibilidades de uma análise espacial de números através das diferentes escalas de abrangências representadas aqui para o Brasil, Estado de Minas Gerais e para a cidade de Uberlândia-MG.

A Geografia esteve presente ao longo da história da humanidade pela capacidade que possui de promover a interface com diversas áreas do conhecimento, promover a ilustração, localização e interpretação de dados seja no mais antigo formato ilustrado nos mapas ou nos

dados digitais através do sistema de informação geográficas, muito utilizado no georreferenciamento.

Desde o início da pandemia do COVID-19 no mundo e em destaque no Brasil, há tempos que não víamos o emprego da Geografia de forma tão próxima e frequente, seja na interpretação dos dados, nas localizações, nas escalas de abrangência do vírus, no mapeamento das rotas do vírus pelas diferentes regiões do mundo, da territorialização da doença, de seus aspectos endêmicos e até na formulação de novas percepções sobre as paisagens no contexto da pós pandemia.

Pensando na importância e nas contribuições da geografia, com implicações e aplicações na saúde das pessoas, segundo Barcellos (2008) apud Santos (2008, p. 168) “Nesse caso, cabe à investigação epidemiológica e à Geografia da Saúde restabelecer esse elo.”.

Partindo para as contribuições da Geografia Médica (ou da Saúde), Lacaz (1972) e Pessôa (1978), estudiosos da Geografia Médica, anteciparam a importância dos “focos naturais e complexos patogênicos”, que comprometem a saúde da população, em função do contato direto, ou não, do homem com os ambientes naturais e/ou seus vetores.

A ideia dos “focos naturais” foi uma terminologia criada pelo parasitologista russo Evgeny Pavlovsky (1930), também denominada de “Teoria da nidalidade natural”, onde as doenças transmissíveis ocorrem em função das condições naturais do ambiente. Já para os “complexos patogênicos” foi uma terminologia criada pelo médico francês Maximilien (Max.) Sorre (1928), que corresponde às relações entre as doenças e as características geográficas, físicas, biológicas e culturais do lugar onde o homem se encontra.

Mas para Lacaz (1972) a Geografia médica é a disciplina que estuda a Geografia das doenças, isto é, a patologia à luz dos conhecimentos geográficos. Conhecida também como Patologia Geográfica, Geopatologia ou Medicina Geográfica, ela se constitui em um ramo da Geografia Humana (Antropogeografia) ou, então, da Biogeografia (LACAZ, 1972, p.1).

O que nos faz lembrar Troppmair (1987, p. 4), em seu livro “Biogeografia e meio ambiente”, quando aborda as subdivisões da Biogeografia, diz que a “Biogeografia Médica estuda a distribuição e as causas da ocorrência de pragas e moléstias. Preocupa-se, por exemplo, com: Onde, como e por que uma praga ou moléstia ocorre em determinado espaço? É endêmica?”

Mas nestes últimos anos, a Geografia e suas divisões, ampliaram os olhares para as diferentes territorialidades, permitindo aos pesquisadores e gestores novas possibilidades de ressignificar as relações ambientais estabelecidas ao longo do tempo e do espaço.

A História, que também pode ser outra Geografia, sobre a relação ambiente-saúde/doença é bastante antiga, quando se analisa a Geografia Médica, que de acordo com Pessoa (1979, p. 94-95), “O estudo da Geografia Médica nasceu na antiguidade, talvez com a própria história da medicina. (...), com o primeiro tratado de Hipócrates, lá pelo ano de 480 antes de nossa era e denominado ‘*Ares, Águas e Lugares*’, conforme Pessoa (1979, p. 96), na tradução da célebre obra diz que “Quem quiser investigar devidamente a medicina, deve proceder da seguinte maneira: observar as estações do ano, os ventos, a qualidade das águas, a posição do Sol.”

Para o caso da pandemia COVID 19, considerando os ambientes como focos das doenças Lacaz (1979), nos chama a atenção de que:

Na Geografia médica, o estudo do enfermo é inseparável do seu ambiente, do biótopo onde se desenvolvem os fenômenos de ecologia associada com a comunidade a que ele pertence. Quando se estuda uma doença, principalmente metaxênica²⁸, sob o ângulo da Geografia médica, devemos considerar, ao do agente etiológico, do vector, do reservatório, do hospedeiro intermediário e do Homem suscetível, os fatores geográficos representados pelos fatores físicos (clima, relevo, solos, hidrografia, etc.), fatores humanos ou sociais (distribuição e densidade da população, padrão de vida, costumes religiosos e superstições, meios de comunicação) e os fatores biológicos (vidas vegetal e animal, paritismo humano e animal, doenças predominantes, grupo sanguíneo da população, etc) (LACAZ, 1979, p. 1).

A partir destas considerações da importância da Geografia, a figura 01 ilustra a rota de espalhamento do novo coronavírus a partir de sua origem no território Chinês. Veja como a distribuição espacial do vírus exige uma interpretação geográfica a partir do que denominamos de bases conceituais que identifica os lugares, as regiões, seu fluxo e a escala, ou seja as territorialidades.

São múltiplas as possibilidades de aplicação dos conceitos da Geografia, ao aprofundarmos a interpretação da imagem podemos extrair inúmeros dados de cunho geográfico e, nele é possível extrair dados dos países por onde o vírus circula, em qual região ele aparece com maior e menor quantidade e/ou intensidade.

²⁸Segundo Lacaz (1979, p. 5) “Doenças metaxênica é aquela que possui um reservatório na natureza e um vector biológico no qual e passa uma das fases do ciclo evolutivo do agente infeccioso.”.

Figura 1: Mapa do projeto Nextstrain mostra rotas do novo coronavírus

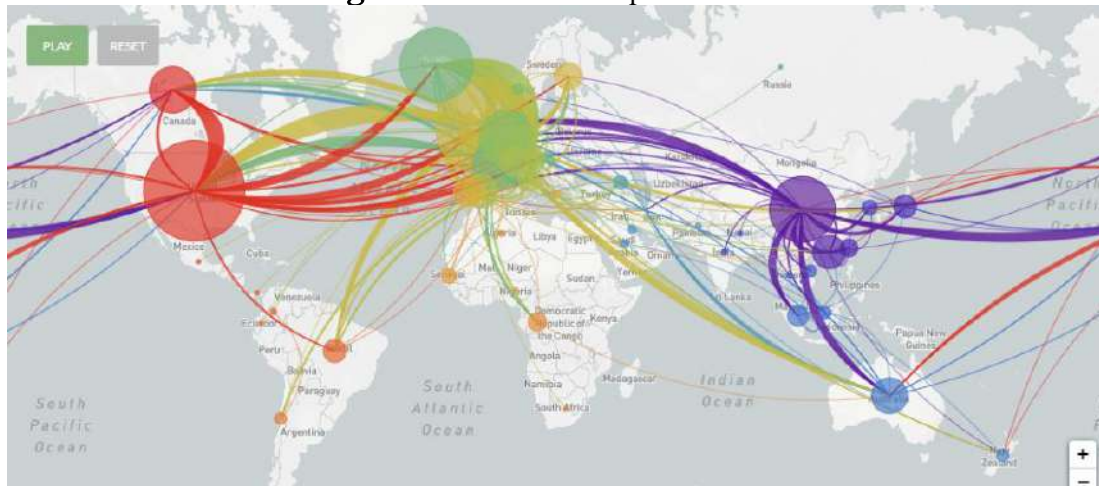


Fonte: Projeto Nexstrain, disponível www.societygenetics.com, acessado dia 17/05/2020.

Em outra perspectiva geográfica, observe a figura 02 e veja a interpretação através das cores. O mapa ilustrado destaca três tipos de vírus e o seu fluxo pelo mundo, veja que os epicentros estão onde há uma circulação muito grande de pessoas evidenciados pelo volume de tentáculos tanto de saída como chegada bem como sua abrangência regional.

Outra importante leitura da imagem está na interpretação por meio das cores. Veja que o vermelho predomina com mais evidência na região dos EUA, sendo possível perceber que esse país se tornou um epicentro da doença motivado tanto pela entrada como pela saída de pessoas. Podemos até ariscar que esse mapa pode ter sido utilizado pelo presidente daquele país para proibir a entrada de estrangeiros para tentar barrar o avanço do vírus.

Figura 2: Rota de três tipos de vírus

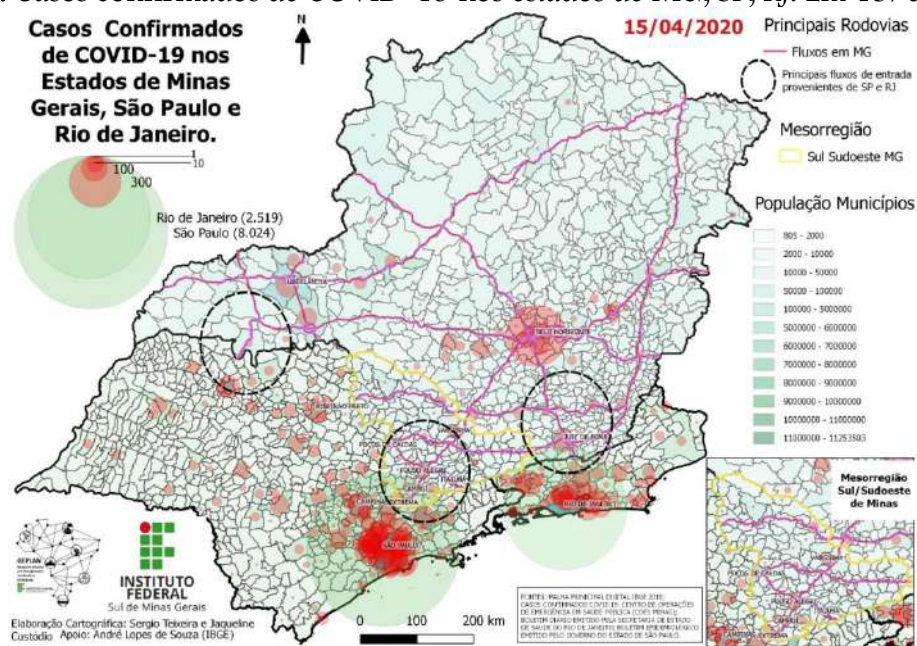


Fonte: www.google.com.br/search/canaltech/acessado, acessado dia 17/05/2020.

Agora vamos explorar a figura 03 sob o ponto de vista da escala cartográfica que usa medida de proporção para fazer uma representação gráfica do espaço (CASTRO, 1995, 117p) nela observamos o caminho da interiorização do vírus através dos grandes fluxos de veículos nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, representados por um círculo.

São exatamente os locais onde estão concentrados o maior volume de contaminados e mortes do país, que são as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, e, novamente as cores exercem sua função de representação, sendo o vermelho um sensor de identificação desses lugares, criando os territórios do vírus associados ao fluxo de pessoas.

Figura 3: Casos confirmados de COVID-19 nos estados de MG, SP, RJ. Em 15/04/2020.



Fonte: TEIXEIRA, S. CUSTÓDIO, J. (2020), disponível em portal.pcs.ifsuldeminas.campus/pocos, acessado em 17/05/2020.

Agora observe na figura 04 um trabalho novamente com cores e números fazendo uma representação espacial dos municípios do Estado de Minas Gerais no qual representa as notificações de casos de COVID-19.

Nessa perspectiva perfazemos uma avaliação extraíndo os dados primeiramente pelas cores no qual o sensor de identificação mostra primeiramente a cor vermelha agora detalhando o inverso, ou seja, a quantidade de municípios mineiros que não fizeram nenhum teste de notificação de caso mesmo as pessoas apresentando sintomas de terem sido acometidos do vírus.

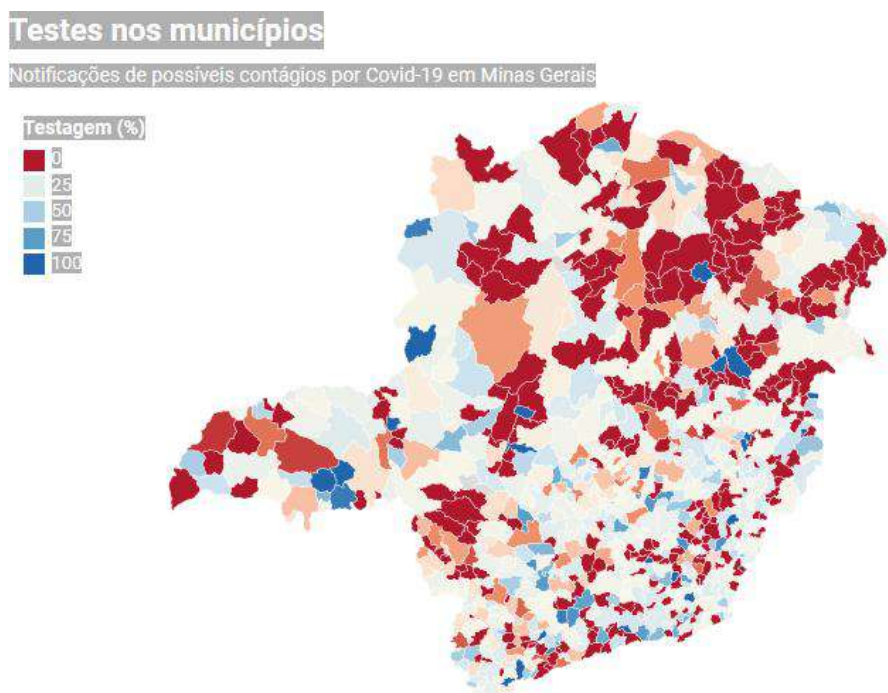
Por outro lado e nessa análise, a cor azul representa os municípios que já realizaram os testes do COVID-19 diante das notificações e na proporção aparecem em um número menor que aqueles que o vermelho representa.

Dados do projeto CORANAVIRUS-MG.COM.BR (11/05/2020), o Estado de Minas Gerais ultrapassou a marca dos 100 mil casos suspeitos de Covid-19 não testados em laboratório, os dados oficiais da Secretaria de Estado de Saúde (SES), 88,6% dos pacientes com algum sintoma da doença não foram submetidos a exames para comprovar ou descartar o contágio pelo novo Corona vírus.

Segundo o levantamento realizado por esse projeto uma a cada três das 840 cidades com notificações registradas até o momento (11/05/2020) ainda não testou ou não recebeu

o resultado de nenhum caso. São 277 municípios, nos quais se acumulam 2.707 pacientes nesta situação.

Figura 4: Notificação de possíveis contágios em Minas Gerais



Fonte: SES-MG/CORONAVIRUS-MG.com.br/acesado em 17/05/2020.

Finalizando essa análise por meio das cores demonstra que a Geografia da Saúde no Estado de Minas Gerais no que se refere o COVID-19 indica que a região Norte de Minas concentra os piores números com menos de 5% dos pacientes testados.

Retira-se uma outra análise a partir dessa informação sobre a possibilidade da virulência ocorrer nas regiões mais pobres do Estado, territorializando a doença associada a outras questões como acesso a saúde e o nível de qualidade de vida das pessoas.

A principal proposta desse artigo “Geograficando” é colaborar com a interpretação dos dados da COVID-19 dispostos nas tabelas, gráficos, mapas e possibilitar melhor compreensão das informações neles contidos e até mesmo criar novas versões cartográficas sobre essa pandemia.

Nossa proposta é promover uma brincadeira de interpretações (ressaltamos que a expressão brincadeira possui o significado de trabalhar com números, gráficos e mapas, não desconsiderando em nenhum momento a gravidade dos dados do COVID-19) principalmente adotando os múltiplos conceitos e caminhos que a Geografia proporciona.

Diante do volume de dados, que num primeiro momento são informações (Oliveira, 2020c) disponíveis nos diversos meios de comunicação (alguns dados) alguns mais outros menos confiáveis, as vezes fica até difícil de fazer uma interpretação dos mesmos sem recorrermos a profissionais especializados que nos auxiliem na compreensão.

Assim, propomos que as pessoas colem esses dados por mais complexos que sejam os gráficos, mapas ou tabelas e façam uma releitura dos dados de forma separada, por exemplo, ao depararmos com dados sobre o Estado de Minas Gerais distribuídos na quantidade de municípios que possui fica com certeza difícil de tirar dados, então se for uma mapa e que tenha cores, comesse por elas, veja as que mais possuem representatividade e vai agrupando as regiões e logo vai perceber que outras informações já aparecem como a circulação de pessoas, regiões mais pobres ou não e essa brincadeira aos poucos te ajuda na interpretação dos dados, sem esquecer claro de dar os devidos créditos aos autores.

Ao deparar com uma tabela com dados cruzados por exemplo, onde aparecem porcentagens, números e linhas, brinque com cada uma delas, sendo três dados em uma mesma figura, retire os dados mais expressivos, geralmente aparecem em números, liste-os em ordem crescente ou decrescente e logo você mesmo pode fazer um gráfico de cada dados e tirar sua própria interpretação.

Geograficando é possibilitar releituras e interpretações de dados sobre o COVID-19 na tentativa de fazer novas análises a partir das que já existem, principalmente no emprego das diversas categorias que a geografia proporciona e que são possíveis de serem identificadas quando conseguimos ler os dados, como por exemplo os novos territórios do vírus, as regiões mais afetadas pela pandemia, o transporte do vírus pelo mundo, as paisagens das cidades provocadas pelo lock down, a geografia da saúde que mapeia esses dados e muitas outras.

O objetivo principal consiste em organizar e interpretar os dados sobre o COVID-19 dispostos nos mapas, gráficos e tabelas fazendo uma releitura das informações sob o olhar da Geografia.

Entre os objetivos específicos destacamos:

- ✓ Pesquisar informações sobre o COVID-19 expressos em números nas tabelas, gráficos e mapas;
- ✓ Classificar os dados sobre o COVID-19 pela maior representatividade no Estado de Minas Gerais;

- ✓ Reconstruir mapas, gráficos e tabela por meio de dados coletados sobre o COVID-19 no Estado de Minas Gerais;
- ✓ Redigir novos textos interpretativos sobre os dados do COVID-19 pesquisados, interpretados, classificados e reconstruídos

Os procedimentos metodológicos adotados para a aplicação do “Geograficando” tanto na proposta de interpretação dos dados como para trabalhar em sala de aula são:

Na primeira etapa:

- ✓ Navegar pela internet, jornais, revistas impressas ou não, de preferência aqueles especializados com dados confiáveis e certificados em busca de informações no formato de dados sobre o COVID-19 no Estado de Minas Gerais;
- ✓ Buscar, de preferência dados que já estão expressos em gráficos, mapas e tabelas porque eles apresentam um grande volume de informações;
- ✓ Criar ou Organizar um banco de dados com informações sobre a COVID-19;
- ✓ Fazer interpretação dos dados mesmo que previamente e mesmo que não consiga entendê-los na totalidade;
- ✓ Analisar e compreender os dados como impactos da COVID 19 nas diferentes territorialidades. Tente fazer uma interpretação dos dados mesmo que previamente e mesmo que não consiga entendê-los na totalidade;
- ✓ Interpretar os dados, mesmo que previamente, como entendimentos parciais e/ou totais;
- ✓ Procurar para cada informação, outras informações sobre aquela região;

Na segunda etapa:

Formato dos dados	Como estão	Geograficando
Gráficos	Geralmente os dados estão expressos em linhas que contornam o Y (vertical) e X (horizontal): exemplo municípios estão no X e quantidade de óbitos estão em Y.	Trabalhar uma informação de cada vez, por exemplo: Se na linha X estão os municípios, lance esses dados em uma planilha Excel e você terá um gráfico único somente da ordem crescente ou não dos municípios

		<p>e os óbitos deles.</p> <p>Outro exemplo, se forem trabalhar com o número de óbitos, faça uma classificação por ordem crescente ou não e correlacione com os municípios e terá outro gráfico.</p>
Mapas	<p>Geralmente com as divisões dos municípios (limites políticos, administrativos) linhas, cores, círculos que provocam dificuldades na interpretação das informações.</p>	<p>Interpretar um elemento de cada vez. Comece pelo que mais te chama atenção, geralmente são as cores, veja o significado de uma e veja o quanto elas representam em relação ao todo, por exemplo. O vermelho no mapa representa o que? Mais ou menos? Em quantos lugares de Minas Gerais ele aparece, aí você terá um diagnóstico somente dos valores expressos nas cores. Se círculos, começando identificando quais os aros são mais expressivos e logo verá o tamanho da sua abrangência. Se for linhas, onde cada uma interliga com outra e qual a espessura delas, quanto mais larga, maior o número, reduzindo menos número. Se for divisão de municípios, logo saberá quantos existem no estado, os maiores, os mais pobres, os mais ricos, os mais povoados, os que possuem maior número da COVID-19.</p>
Tabelas	<p>Geralmente trazem um volume muito grande de dados expressos em colunas tanto na vertical como na horizontal e as vezes cruzam informações, por exemplo, o Estado de Minas Gerais e os números de casos do COVID-19, números de óbitos, número de recuperados, datas e finalizando por município.</p>	<p>Trabalhar separadamente cada informação e verá a quantidade de dados que você vai ter.</p> <p>Comesse pelo número de contaminados da COVID-19 em Minas Gerais, veja a evolução dos números ou retração logo após case essa informação com os municípios, onde mais onde menos, faça o mesmo exercício com os óbitos, recuperados, veja o histórico expressos nas datas (números) e verá se evoluiu ou não e por mim, elencar os municípios que possui um volume maior ou menor de casos da COVID-19.</p>

Na terceira etapa:

A partir de agora os dados podem ser (re) produzidos criando novos bancos de dados, ou seja, agora é possível GeoGRAFICAR as informações, brincando com dados da COVID-19 e não brincando sobre a COVID-19, assim possibilitará conhecer um pouco mais sobre fatores motivadores da virulência, as medidas de contenção, as redes, o avanço, o seu fluxo e a quantidade de casos, óbitos, recuperados, testados ou não no Estado de Minas Gerais.

Após essa brincadeira com números (re) interpretados, a ideia é gerar novos gráficos, novos mapas, novas tabelas, novos textos, novas análises sobre a COVID-19 no Estado de Minas Gerais e, temos a certeza que para cada dado novo obtido pesquisado será possível gerar novas informações para tentar responder o “POR QUE” esta ou aquela região está com mais ou menos casos.

APLICAÇÃO DO GEOGRAFICANDO NO CENÁRIO DA COVID-19

A partir do dia 18 de março de 2020, mergulhamos em uma profunda transformação em todas as relações que antes estabelecíamos, seja a forma de estudar, seja forma de comprar, de vender, de produzir, de nos inter-relacionarmos e na própria forma de pensarmos e convivermos.

O avanço da pandemia da COVID-19 pelo mundo e reduzindo a escala geográfica para o Brasil e em especial para o Estado de Minas Gerais e o advento da suspensão de várias atividades como aulas presenciais, trabalho, deslocamento, futebol, lazer, recreação, circulação, saúde e compras, passamos a “ficar” em casa conforme as determinações dos governantes que acreditam que ao diminuir o fluxo de pessoas, que ajuda na redução do fluxo do vírus, que ao mesmo tempo o sufocamento dos hospitais e os casos de mortes.

As instituições de ensino bem como as empresas engajadas nessa campanha do isolamento social propõem para as pessoas mesmo estando em suas casas, que mantivessem ativas por meio de atividades que realizadas sem “sair” de casa, os chamados home office. Esse artigo é resultado de um projeto desenvolvido na Universidade Federal de Uberlândia – UFU para caminhar junto ao #ufuemcasa e proporcionar principalmente para os estudantes e às pessoas de forma geral, compreender e tentar desvendar a infinidade de dados que o cenário da COVID-19 se apresenta hoje (2020).

A aplicação do Geograficando no cenário da COVID-19 é proporcionar novas formas de interpretação desses dados dispostos nos diversos canais de comunicação e a (re)formulação de novos cenários, mas, que eles sejam de formas mais individualizadas,

onde essa interpretação seja capaz de uma análise e entendimento dos números no Estado de Minas Gerais, possibilitando a produção inclusive de artigos e textos sobre os dados.

Como por exemplo ao depararmos com um mapa e uma determinada cor representar uma região com maior incidência da COVID-19 em Minas Gerais, a ideia é motivar quem está processando essa informação e motiva-lo ir além desses dados e procurar outras fontes de informação que possa servir de base para saber a maior ou menor índice de concentração na região destacada.

Explorando mais uma vez os dados sobre a COVID-19 no Estado de Minas Gerais, extraídos no dia 15/05/2020 e consultados no site www.saúde.mg.gov.br no dia 17/05/2020 refletem o estado de arte da pandemia. A pandemia espalhou o vírus por todo o estado, concentrando principalmente em cidades que tem uma referência regional e são concentradoras de pessoas devido sua importância econômica e de serviços, conforme mostra a tabela 02, destacando os municípios de Belo Horizonte, Juiz de Fora e Uberlândia.

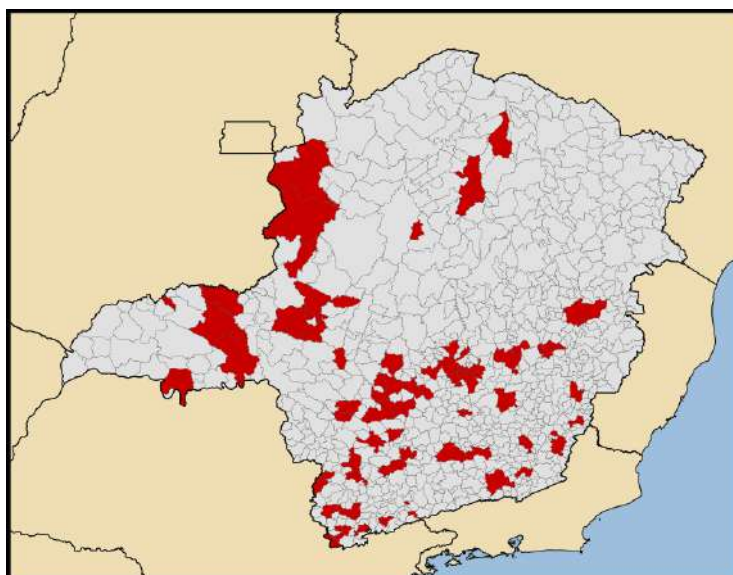
Tabela 02: Ranking de números de casos e mortes no Estado de Minas Gerais em 15/05/2020

Posição	Município	N.º casos	N.º mortes
1	Belo Horizonte	1.088	29
2	Juiz de Fora	400	15
3	Uberlândia	362	11
4	Divinópolis	122	1
5	Nova Lima	101	0
6	Contagem	98	3
7	Uberaba	89	5
8	Pouso Alegre	69	3
9	Governador Valadares	60	4
10	Extrema	56	3
11	Muriaé	50	2
12	Teófilo Otoni	47	1
13	Betim	45	3
14	Varginha	39	1

Fonte: www.saúde.mg.gov.br/acessado dia 17/05/2020.

A figura 05 também faz uma representação da distribuição geográfica de casos do COVID-19 no Estado de Minas Gerais.

Figura 5: Distribuição geográfica de casos confirmados no Estado de Minas Gerais



Fonte: www.saúde.mg.gov.br

Agora imagina a infinidade de novas interpretações somente nessa figura 05, citando como exemplo região do pontal do triângulo mineiro e tentar desvendar o que motiva a COVID-19 destacar nessa região do estado.

CONSIDERAÇÕES

A novidade no projeto Geograficando é possibilitar uma brincadeira com números sobre a COVID-19 no Estado de Minas Gerais e proporcionar releituras dos cenários da pandemia de diversas formas.

Os dados podem não ser novidades mesmo nos gráficos, mapas ou tabelas elaboradas da melhor forma possível, mas, a possibilidade de gerar novos elementos, novas interpretações por meio Geograficando, isso sim é novidade.

Diante desta proposta desejamos que as pessoas, mesmo que sejam em sua maioria estudantes, uma (re)leitura das informações apresentadas, que elas sejam melhores comunicadas, pois uma grande inquietação que temos, em nosso cotidiano, num mundo cada vez mais “rápido e virtual”, e que não dá oportunidade de melhor entendimento e apreensão daquilo que está sendo apresentado.

Por fim, Geograficar é brincar com dados, aplicar a Geografia no seu sentido mais abrangente possível, ir além de mapas e gráficos e estimular um outro olhar sobre os fatos, possibilitando novas releituras, novas paisagens, novos territórios e novos dados também.

REFERENCIAS

BARCELLOS, Christovam (org.) **A geografia e o contexto dos problemas de saúde**. RJ: ABRASCO, Saúde em Movimento, 2008, N° 6.

CASTRO, I. E. **O problema da Escala**. Geografia, conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

BRASIL. **Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19) no Brasil pelo Ministério da Saúde**. Disponível <covid.saude.gov.br> Acessado 17/05/2020.

FARIA, Rivaldo; BORTOLOZZ, Mauro de Arlêude. **Espaço, Território e Saúde**: Contribuições de Milton Santos para o tema da Geografia da Saúde no Brasil. Disponível <http://www.rets.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/espaco_territorio_e_saude.pdf> Acesso: março de 2010.

GUIMARÃES, Raul Borges. **Geografia da saúde**: categorias, conceitos e escalas. In: Saúde: fundamentos de Geografia humana [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, pp. 79-97. ISBN 978-85-68334-938-6. Available from SciELO Books .

JUNQUEIRA, Renata Dias. **Geografia Médica e geografia da Saúde**. HYGEIA, Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde - ISSN: 1980-1726. 5(8):57 - 91, Jun/2009. Disponível < www.hygeia.ig.ufu.br>

LACAZ, Carlos da Silva; BARUZZI, Robert G.; SIQUEIRA JUNIOR, Waldomiro. **Introdução à geografia médica no Brasil**. SP: EDGARD BLUCHER e EDUSP, 1972.

MARTINS, Cristiano; PASSARINI, Igor. Secretaria de Saúde (SES) de Minas Gerais. **Gráficos em escala logarítmica**. 2020. Disponível <www.coronavirus-mg.com.br/autores/>. Acessado dia 19/05/2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Saúde (SES) de Minas Gerais. **Informe epidemiológico coronavírus**. 2020. Disponível <<https://www.saude.mg.gov.br/coronavirus/painel#content>>. Acessado dia 17/05/2020.

OLIVEIRA, João Carlos de; SILVA, Arcênio Meneses da; COUTINHO, Ednaldo Gonçalves; FERNANDES, Paulo Irineu Barreto. (IN)FORMAÇÃO, MOBILIZAÇÃO E EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO MONITORAMENTO DE VETORES: possibilidades e desafios. In: FALEIRO, Wender; VIVEIRO, Alessandra Aparecida; ASSIS, Maria Paulina de (org.). **Ciências da Natureza e Formação de Professores. INOVAÇÃO & LETRAMENTO CIENTÍFICO**: caminhos e descobertas no ensino de Ciências da Natureza. Goiânia (GO): Kelps, 2020a. p. 297-320. Disponível <https://www.kelps.com.br/wp-content/uploads/2020/03/inovacao-letramento_ebook.pdf>

OLIVEIRA, João Carlos de; BONASSI, Vinicius; MELO, Guilherme Melo de. Educação, comunicação e mobilização social, estratégias de promoção da saúde no monitoramento de vetores em assentamentos rurais. **Revista Em Extensão**, p. 29-41, 1 maio 2020b. Disponível <http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/54369>>

RIBEIRO, Eduardo Augusto Werneck; FARIA, Rivaldo Mauro de; MACHADO, José Roberto; PESSOTO, Umberto Catarino; OLIVEIRA, João Carlos de (Organizadores). **Regionalização e Gestão dos Serviços de Saúde**. Coleção Geografia da Saúde, 1º edição. Blumenau(SC):

Instituto Federal Catarinense, 2019. Disponível <<http://editora.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/33/2019/09/regionaliza%C3%A7%C3%A3o2.pdf>>

OLIVEIRA, João Carlos de. **A importância da informação e da comunicação na pandemia de coronavírus: estratégias da promoção da saúde**”. PORTAL COMUNICA UFU. Seção 'Leia Cientistas'. Disponível <<http://www.comunica.ufu.br/node/15340>>. Atualizado em 08/05/2020c - 09:31.

SANTOS, Simone M. Desigualdades socioespaciais em saúde: incorporação de características da vizinhança nos modelos de determinação em saúde. In: BARCELLOS, Christovam (org.) **A geografia e o contexto dos problemas de saúde**. RJ: ABRASCO, Saúde em Movimento, 2008, Nº 6, p. 165-192.

Secretarias de Estado da Saúde, disponível//covid.saude.gov.br acessado 17/05/2020

1 MEDICAL GEOGRAPHY AND GEOGRAPHY OF HEALTH www.coronavirus-mg.com.br. Acessado dia 19/05/2020

www.coronavirus-mg.com.br/autores/ Cristiano Martins e Igor Passarini (2020). Acessado dia 19/05/2020.

www.saude.mg.gov.br/coronavirus/painel. Acessado dia 17/05/2020.

www.ufu.br/#ufuemcasa, 2020.

www.ufjf.br/gv/boletim-epidemiologico/mg. Acessado dia 19/05/2020;

www.societygenetics.com/Projeto Nexstrain/ Acessado dia 19/05/2020.

www.covid.saude.gov.mg.br. Acessado dia 17/05/2020.

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ESPAÇOS ESCOLARES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES TEÓRICO-METODOLÓGICAS ATUAIS.



João Manuel de Souza Marinho Calado

Departamento de Ciências Geográficas, Universidade Federal de Pernambuco,
joao.manuel@ufpe.br
orcid.org/0000-0003-4653-6719

Lucas Antônio Viana Botelho

Departamento de Ciências Geográficas, Universidade Federal de Pernambuco
lucas.antonio@ufpe.br
orcid.org/0000-0002-9426-5602

INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo central destacar dificuldades e possibilidades para a efetivação de uma educação socioambiental protagonista, inquieta, descobridora e empoderadora, principalmente, mas não apenas no cenário comunitário, através do ensino da Geografia no ensino básico, utilizando a pesquisa como mecanismo destes movimentos didático-pedagógicos. Ou seja, neste texto pretendemos tecer um debate focado em elementos teórico-metodológicos que versam sobre o papel e o lugar da Educação Ambiental nos tempos de crise que atravessamos, neste século XXI.

É necessário destacar o quanto ainda há desafios a superar, mas quantas possibilidades estes desafios nos apresentam. São oportunidades para buscar novas concepções, novos elementos que possam redirecionar as práticas formativas em Educação Ambiental dentro dos espaços escolares e, com isso, efetivar um trabalho cada vez mais aproximado da realidade local-global contemporânea. Tendo em vista o cenário socioambiental atual, precisamos destacar a urgência que nosso planeta vive de uma transformação ampla, não apenas ambiental, mas na verdade uma transformação socioambiental devido a indissociabilidade do ambiental com o social na atualidade em um planeta com quase 8 bilhões de habitantes (MENDONÇA, 2001; REIGOTA, 2008).

É urgente descobrir, conscientizar, inquietar e buscar soluções para as problemáticas socioambientais, ou seja, para o nosso ambiente compartilhado de vivência, onde experimentamos e exercemos cada vez mais influência. Dentro desse contexto, a educação básica surge como uma força transformadora capaz de mobilizar tal transformação, uma vez que é por intermédio desta que conseguimos pensar a sociedade em que vivemos, até mesmo há a oportunidade de estarmos mais próximos dela, como pontuado por Alarcão

(2001). Os processos educativos têm esse poder transformador na vida dos estudantes e quaisquer oportunidades de possibilitar não só o contato com os conceitos de meio ambiente, sociedade e com as problemáticas ambientais, mas também construir novas experiências de vida, sobretudo a partir do lugar onde vivem, é um caminho de mudança social indispensável.

Apesar do seu local estratégico, o ensino básico muitas vezes não apresenta com assertividade a urgência de temáticas como a Educação Ambiental, falhando na construção de estudantes atentos e que protagonizem a descoberta do mundo, construção de uma consciência ampla e transformadora, a inquietude e o inconformismo em querer tornar possível a busca de soluções para os problemas socioambientais em seu entorno. Ou seja, o que pretendemos com estas ideias é avivar e trazer novos elementos significativos à Educação Ambiental, de modo que seja possível promover o empoderamento e engajamento dos estudantes para se tornarem protagonistas da transformação socioambiental dentro de seus contextos comunitários. E isto só é possível quando há a abertura a um processo pedagógico disposto a criar situações de ensino-aprendizagem que lidem com a investigação das realidades, com a compreensão dos problemas, com a busca pelas soluções e com a construção de novas experiências socioambientais inconformadas e crítico-reflexivas.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CENÁRIO ATUAL: aproximações com a ecoformação

O atual cenário do século XXI é marcado por uma crise ambiental sem precedentes, com efeitos políticos, econômicos e sociais. A vivência de pessoas em situação de elevada vulnerabilidade social, cenário comum em diversos países ao redor do mundo, ainda é crescente, sobretudo em face dos elevados índices de pobreza e desigualdade social, exemplificando a grande problemática socioambiental que temos enfrentado já há alguns anos. A inconformidade com tal cenário de crise é a chave para a superação dos efeitos catastróficos causados por profundas cicatrizes deixadas pelas problemáticas socioambientais que estão cada vez mais arraigadas a vida das pessoas, em seus cotidianos, em seus lugares de vida especificamente.

O que ocorre, em muitas circunstâncias, é uma conformidade com tal situação, levando muitos sujeitos a não se importarem com tamanho descaso, com a perda da qualidade de vida, naturalizando certas problemáticas em seu dia a dia. Como tratado por Jacobi (2015), pode-se perceber que a questão ambiental é complexa e afeta todos os setores da vida humana, sobretudo por haver um desequilíbrio nítido entre as forças humanas e as forças da natureza, uma vez que estas primeiras tendem a se sobrepor e provocar os

desequilíbrios. É um movimento histórico, que tem reverberado com muito ruído nos dias atuais.

Os múltiplos cenários criados pela crise socioambiental atual demonstram não somente a fragilidade da natureza, duramente atacada, mas revelam a fragilidade da vida humana também, afinal são dimensões que não podemos dissociar e aceitar como incomunicáveis e independentes entre si. Na figura 1, podemos observar nitidamente o efeito catastrófico das marcas deixadas pela predação humana a natureza.

Figura 1: Palafitas erguidas à beira da “maré”, em Recife – PE



Fonte: Humans Right Watch - Bairros dos Coelhos, Recife - PE

Tão importante quanto criar estratégias para o desenvolvimento sustentável, no que diz respeito aos processos industriais, comerciais e produtivos de maneira ampla, é necessário também criar meios para que as pessoas tornem-se conscientes de seu papel numa frágil e saturada sociedade. Sociedade de risco, produzida em meio a um modelo predatório e inconsequente, provocador de muitos dos problemas atuais que atravessamos, como discutido por Soffiati (2008). É importante dizer que a crise socioecológica atual é fruto de um grande processo histórico de dominação dos seres humanos, e suas organizações sociais, sobre o meio, a natureza, criando inúmeras problemáticas que se intensificaram com os tempos, até os dias atuais.

Ainda sobre esta sociedade de risco, o que pretendemos destacar ao realizar tal discussão é a necessidade de elaboração de um conjunto teórico-prático de estratégias socioambientais, enviesadas pela participação política e popular, científica e pedagógica, com vista a diminuição dos consequentes avanços e efeitos provocados pela crise socioecológica, que põe em risco a sociedade-mundo (BECK, 1992). Dentre estas estratégias podemos nos aperceber da necessidade da Educação Ambiental como temática de grande

relevância formativa e de alta intensidade e urgência para compreender e combater tais avanços e efeitos.

Os alertas aqui realizados são importantes para que se entenda o papel e o lugar ocupado pela Educação Ambiental neste mundo contemporâneo, que ainda tende a instrumentalizar a natureza, seus processos ecológicos e seus fenômenos. De acordo com Morin (2000), há, diante de todos estes contextos, uma enorme carência de construir um percurso formativo capaz de promover outra hominização, ou seja, outro processo civilizatório. Este processo caracteriza-se pelo desenvolvimento de consciências plurais e coletivas, outra inteligibilidade humana pautada no diálogo com o planeta e, logicamente, outras sociabilidades configuradas por novos relacionamentos do ser humano consigo mesmo, com o outro e com o mundo (BOTELHO, 2021).

Neste sentido, entendemos a essencialidade da educação, enquanto trajetória através da qual a humanidade reaprende a humanidade, revendo a si mesma e todas as relações que a constituem, incluindo as relações com a natureza, com o ambiente, com o espaço. E, nisto, criar outras formas outras de relacionamento com esta castigada natureza, muito embora da qual tanto se depende e da qual fazemos parte; consigo mesmo, enquanto indivíduo que necessita pensar em suas próprias ideias e ações no que diz respeito ao mudo. Noutras palavras, significa “aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos. Devemo-nos dedicar não só a dominar, mas a condicionar, melhorar, compreender”, tal como Morin (2000, p. 76) tem argumentado.

E, a partir destes elementos, novamente destacamos o papel basilar da Educação Ambiental como eixo articulador de uma relação crítico-reflexiva entre o homem e a natureza. Ou seja, fala-se de um projeto de educação socioambiental comprometido com a busca pelo desenvolvimento do equilíbrio entre ser humano e natureza, dentro de um diálogo entre as dimensões política e cultural – compreendendo essas dimensionalidades como indissociáveis no trato dos desafios socioambientais contemporâneos (LOUREIRO, 2005; LAYARARGUES, 2006) –, da ecoconvivência – tendo como parâmetro a noção de meio ambiente como “lugar em que se vive” e “projeto comunitário” (SAUVÉ, 2005, p. 318) – da fraternidade e da solidariedade (GADOTTI, 2001).

E dentro dessas lógicas, que movem uma Educação Ambiental que se responsabiliza por mobilizar tais concepções de mundo e mobilizar os sujeitos a construir tais noções de si e do outro no mundo, entendemos as contribuições da ecoformação, enquanto perspectiva que nutre e fortalece a Educação Ambiental a partir destes tais

elementos. De antemão, partirmos das palavras de Jacobi (2015) para abrir caminho à ecoformação em Educação Ambiental:

O caminho para uma sociedade sustentável se fortalece na medida em que se desenvolvam práticas educativas que pautadas pelo paradigma da complexidade, aportem uma atitude reflexiva em torno da problemática ambiental, e os efeitos gerados por uma sociedade cada vez mais pragmática e utilitarista, visando traduzir o conceito de ambiente e o pensamento da complexidade na formação de novas mentalidades, conhecimentos e comportamentos. Isto implica na necessidade de se multiplicarem as práticas sociais baseadas no fortalecimento do direito ao acesso à informação e à educação para a cidadania ambiental em uma perspectiva integradora (JACOBI, 2015, p. 350-351).

É nítido o quanto precisamos adentrar a Educação Ambiental com maior força, sentido e significado, sempre conduzindo um debate que esteja além da mera sensibilização ou da pontualidade de práticas que pouco contribuem com o aprofundamento destas discussões e construções coletivas em sala de aula. Precisamos de um debate confrontador, problematizador, inquieto, questionador e comprometido com a mudança, levando os estudantes e professores ao reconhecimento de seu papel na sociedade e do potencial efeito de suas ações de dentro para fora dos espaços escolares. É a partir disto que destacamos as palavras de Acosta (2016), ao mencionar que

A humanidade requer respostas inovadoras, radicais e urgentes que permitam definir novos rumos para enfrentar os graves problemas globais. É necessário uma estratégia coerente para construir uma sociedade equitativa e sustentável, ou seja, uma sociedade que entenda que faz parte da natureza e que deve conviver em harmonia com ela e dentro dela. (ACOSTA, 2016, p. 141)

Ou seja, a relevância da Educação Ambiental perante os desafios seculares é justamente o quanto ela potencialmente contribui para promover reconexões entre os seres humanos e a natureza, criando novos meios que possibilitem uma inserção do ser humano não mais como consumidor voraz dos recursos naturais, mas um agente de cooperação para a conservação e o uso sustentável destes recursos. Uma nova convivência com o planeta, pautada no respeito à diversidade planetária em todas suas dimensões e na construção de novos aportes significativos para a defesa de um futuro comum.

A PESQUISA COMO ELEMENTO METODOLÓGICO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL: construindo protagonismos comunitários

A pesquisa é um elemento de construção de conhecimento que contribui amplamente para o desenvolvimento de novas expertises, experiências e compreensões (leitura e interpretação) dos fenômenos que circundam o cotidiano das pessoas, como colocado por Demo (2003). A pesquisa incentiva a descoberta das realidades e leva ao questionamento não conformista, ou seja, a buscar desconstruir verdades inabaláveis e

conhecimentos encerrados em si mesmos, abrindo espaço para algo gerado a partir da investigação, da curiosidade e do questionamento. Em Educação Ambiental, Tozzoni-Reis (2007; 2008) frisa a necessidade da pesquisa-ação, a partir da qual é possível criar outros laços com a realidade para além dos espaços intramuros da escola, ampliando o espaço de análise. Esta ampliação permite maior troca comunitária, ou seja, mais participação social, política e científica dos estudantes na vida comunitária, sobretudo por desenvolverem em si mesmos uma consciência sobre as realidades destes lugares, dentro de um processo de pesquisa.

Nesse sentido, queremos destacar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que criem nos alunos a inquietude e desejo pela descoberta do problema e, mais ainda, a descoberta de soluções possíveis, tanto de serem cobradas por eles aos entes responsáveis quanto de serem feitas por eles mesmos. A pesquisa escolar está amplamente embasada no desenvolvimento do protagonismo estudantil no âmbito dos contextos vividos pelos sujeitos da aprendizagem e das necessidades (problemáticas) que constroem tais realidades, indo além das fechadas paredes da sala de aula. A pesquisa tem como centralidade, no caso da Educação Ambiental, provocar os sujeitos a querer mudar os cenários que observam, leem, compreendem, e, que muitas vezes, têm esse cenário diretamente inseridos no seu cotidiano de vivência.

Criar o sentimento de inquietude, de busca por mudanças, como salientado por Fraga (2016), é extremamente importante para a desconstrução de comportamentos, ideias e atitudes nocivas à vida social comunitária e a vida global, como um todo. A pesquisa tem esse poder formador de construir novos panoramas e estender horizontes aos estudantes, levando-os a querer ser-fazer-viver melhor no lugar onde vivem. Tematizar as comunidades, reunir conhecimentos sobre elas e prospectar soluções a partir dos contextos mais diversos, adversos e não adversos que existem nela, como discute Guverich (2012), é uma necessidade da educação básica nestes tempos.

A comunicação com as comunidades, o estabelecimento de diálogos com ela e, conseqüentemente, firmar parcerias para o desenvolvimento de soluções, sobretudo por intermédio da escola quanto *locus* de investigação criativa, são caminhos para ressignificar o papel da Educação Ambiental na sociedade contemporânea, diante dos desafios intensos que se apresentam, mas também uma ampla oportunidade para reconstruir o papel da Geografia escolar, enquanto componente curricular que consegue enviesar-se amplamente de um processo formativo socioambiental, como destacam não só Botêlho e Santos (2017), ao promover tais aproximações dialógicas entre a Geografia e a Educação Ambiental, por

meio da ecocidadania, quanto ressalta Lache (2012) o papel e o lugar da Geografia contemporânea nos estudos da realidade para além da sala de aula e das escolas.

O desafio para o ensino de geografia é aproximar o estudante da sua realidade espacial real e concreta, mediante propostas metodológicas que não somente o permitam categorizar desde o saber científico as características que encontra em seu espaço geográfico específico. É necessário que o ensino de geografia recorra também aos saberes que se encontram fora da escola, como um complemento ou como um fator essencial nos currículos e nas propostas didáticas para a aprendizagem da geografia e de sua essência de estudo: o espaço social (LACHE, 2014, p. 116).

É preciso destacar o papel metodológico preponderante que a pesquisa deve tomar na construção e na efetivação da Educação Ambiental, capaz de trazer descobertas através da investigação protagonista dos estudantes e possibilidades de intervenção nas problemáticas descobertas, tanto de forma direta como de forma indireta, dentro do escopo da denúncia-cobrança aos responsáveis, como foi destacado. Dentro do cenário comunitário, a pesquisa-ação, como destacamos, tem papel de suma importância como possibilidade metodológica para dar sentido-significado e construir possibilidades na efetivação da educação socioambiental (TOZZONI-REIS, 2008). Aos professores e alunos, a pesquisa põe em evidência seu potencial transformador das realidades comunitárias, atuando como agentes que constroem conhecimentos e os descentralizam como um meio de transformação, sem deixar de lado as dificuldades que podem surgir nesse processo de construção.

De fato, o processo de construção da educação socioambiental é urgente no atual cenário, sobretudo no momento em que vivemos no século XXI. A pesquisa atua como oportunidade para construir coletivamente conhecimentos, possibilidades de mudança e efeitos reversores de contrastes socioambientais que há muito se propagam nas comunidades. A escola tem uma responsabilidade social e ambiental da qual não pode se negar. A pesquisa, metodologicamente falando, necessita ser encarada como caminho para construção de conhecimentos contextualizados, com o objetivo nítido de promover mudança, sobretudo pelo viés socioambiental aqui procurado e discutido. Nasce deste processo o inconformismo com as realidades investigadas, questionadas por assim serem, por terem estes problemas. E, deste sentimento inconformado, nasce também o querer mudar, o querer transformar. E é isto que tanto urgenciamos nos processos formativos escolares socioambientais na atualidade.

Apesar desse cenário que urge a construção e efetivação da Educação Ambiental, dificuldades diversas podem surgir no caminho e precisam ser destacadas, tais como as amarras curriculares, falta de estrutura escolar e disponibilidade escolar para

transpor os “seus muros”, juntamente da datação, como foi destacada no presente artigo, que muitas vezes acomete a questão ambiental sendo trazida apenas em dias específicos do calendário escolar, cenário que apesar de criar dificuldades, não inviabiliza a construção da educação socioambiental. Mesmo diante das intempéries processuais que surgem, a pesquisa ainda é considerada um mecanismo de fomento a práticas socioambientais que permitem modificações contundentes nos cenários reais, nas comunidades e vidas dos sujeitos que trafegam a compreensão destes cenários por meio dela.

Desde a discussão em sala de aula, passando à autoanálise – enquanto sujeito de experiência na comunidade –, à descoberta do problema e sua análise, até a construção do *corpus* de investigação e transformação socioambiental, acreditamos e defendemos a pesquisa como mecanismo para a Educação Ambiental neste século e para a escolarização enviesada pelo desenvolvimento de protagonismos transformadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, devido a urgência socioambiental sem precedentes em que vivemos no atual cenário do século XXI, destacadamente no contexto brasileiro, a construção e a efetivação da Educação Ambiental se torna cada vez mais urgente, com o ensino de Geografia dentro do ensino básico representando um período estratégico com amplas possibilidades para efetivar os conceitos da Educação Ambiental no cotidiano dos estudantes. Apesar dessa urgência, diversos desafios ainda se apresentam, destacando que, apesar das dificuldades apresentadas, elas são seguidas por possibilidades que permitem sua superação.

Nesse sentido, um elemento metodológico aliado e essencial a Educação Ambiental que abre diversas possibilidades é a pesquisa, elemento que permite a construção e a reconstrução de conhecimentos, abrindo espaço para a investigação, descobertas e busca por soluções, direta ou indiretamente, que permitam alterar o cenário socioambiental comunitário de vivência dos estudantes. Dentro deste caminho investigativo, de busca pela transformação, salientamos o desenvolvimento de protagonismos destes estudantes, de mudança de suas atitudes perante a descoberta dos desafios e necessidades que residem nestas realidades. Entender-se como agente de transformação é urgente. E a formação escolar, que se deseja cidadã, necessita adentrar mais fortemente o campo das práticas pedagógicas que criam protagonismos transformadores, sobretudo abrindo-se aos cenários comunitários e às realidades experienciadas pelos sujeitos.

À Educação Ambiental abre-se um caminho possível: a pesquisa socioambiental. A sugerimos e a discutimos, sobretudo através do viés da pesquisa-ação, que permite adentrar

as realidade, conhecê-las e propor soluções cabíveis para elas, no sentido de denúncia dos problemas existentes e busca por setores sociopolíticos que possam cooperar para a mudança indicada. Os estudantes, professores e todos os agentes escolares envolvidos nesse processo assumem o papel de agentes de transformação, de construtores de conhecimentos que servirão à busca de soluções que possibilitem transformar as comunidades, os lugares de vida imediato destes sujeitos.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016. 268p.

ALARCÃO, I. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, I. (org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BECK, U. **Risk society**. London: Sage Publications, 1992.

BOTELHO, L. A. V. **Ecoformação em Educação Ambiental no ensino superior: tessituras crítico-transformadoras para a formação de professores de Geografia**. 2021. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH, Programa de Pós-graduação em Geografia. 2021.

BOTELHO, L. A. V.; SANTOS, F. K. S. Ecocidadania, Educação Ambiental e Ensino de Geografia. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, Vol. 21 (2017), n.1, p. 54-64.

BOTELHO, L. A. V.; SANTOS, F. K. S. Ecoformação e protagonismo socioambiental: diálogos e possibilidades ecoeducativas contemporâneas. **Revista Brasileira do Ensino Médio**, v. 03, p. 63-75, 2020.

GADOTTI, M. Pedagogia da Terra: Ecopedagogia e educação sustentável. In: TORRES, C. (org.). **Paulo Freire y la agenda de la educación latino-americana en el siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

GUVERICH, R. Geografias escolares contemporâneas: práticas sociais situadas. In: CASTELLAR, S. M. V.; CAVALCANTI, L. S.; CALLAI, H. C. (orgs.). **Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos**. São Paulo: Xamã. 2012, p. 17-26

JACOBI, P. Meio Ambiente, riscos e aprendizagem social. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 26, p.346-364, set./dez. 2015.

LACHE, N. M. Pensar o espaço crítica e socialmente. Uma possibilidade de educação geográfica na escola. In: CAS-TELLAR, S. M. V.; CAVALCANTI, L. S.; CALLAI, H. C. (orgs.). **Didática da Geografia: aportes teóricos e meto-dológicos**. São Paulo: Xamã. 2012. 255p.

LAYARARGUES, P. P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: Loureiro, C.F.B.; Layarargues, P. P. & Castro, R. C. De (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, p. 72-103, 2006.

LOUREIRO, C. F. B. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, pp. 1473-1494, set/dez 2005.

LOUREIRO, C. F. B. (Org). **Cidadania e meio ambiente**. Salvador: Centro de Recursos Ambientais, 2003.

MENDONÇA, F. Geografia socioambiental. **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 139-158, 2001.

MORIN, E. **Sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina E. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RICHARDSON, Roberto. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2000.

SOFFIATI, A. Fundamentos filosóficos e históricos para o exercício da ecocidadania e da ecoeducação. In: LOUREIRO, F. B.; LAYARARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço do cidadão**. São Paulo: Cortez, 4. ed. 2008. p. 23- 68.

TOZZONI-REIS, M. F. C. Pesquisa-ação em Educação Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 3, n. 1, pp. 155-169, 2008.

TOZZONI-REIS, M F. d C. Pesquisa-ação-participativa e a educação ambiental: uma parceria construída pela identificação teórica e metodológica. In: _____ (Org.). **Pesquisa-ação-participativa em educação ambiental: reflexões teóricas**. São Paulo: Annablume, 2007.