

FRANCISCO KENNEDY SILVA DOS SANTOS
LUCAS ANTÔNIO VIANA BOTELHO
(ORGANIZAÇÃO)

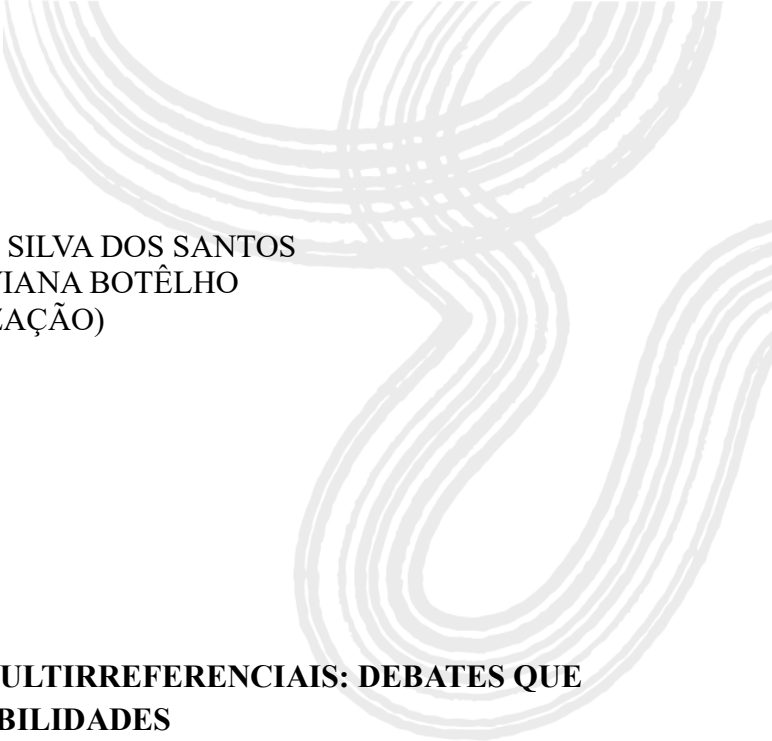


Ensino de Geografia & Diálogos multirreferenciais

Debates que criam possibilidades



Edições
LEGEP



FRANCISCO KENNEDY SILVA DOS SANTOS
LUCAS ANTÔNIO VIANA BOTELHO
(ORGANIZAÇÃO)

**ENSINO DE GEOGRAFIA E DIÁLOGOS MULTIRREFERENCIAIS: DEBATES QUE
CRIAM POSSIBILIDADES**

2º edição

Edições LEGEP/UFPE
Recife
2024

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/legeg

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/legeg

Capa: Lucas Antônio Viana Botêlho

Idioma: Português

Revisão: Comissão Editorial

O conteúdo e normatização dos textos que compõem esta coletânea são de inteira responsabilidade dos autores.

Comissão Científica e Editorial

Francisco Kennedy Silva dos Santos – UFPE

Priscylla Karoline de Menezes – UFPE

Alexandre Peixoto Faria Nogueira – UFMA

Ronaldo dos Santos Barbosa – UEMASUL

Laécio da Cunha Oliveira – UERN

Etevaldo Almeida Silva – UERN

Brígida Lima Batista Félix – UERN

Juliana Nobrega de Almeida – UEPB

Lucas Antônio Viana Botêlho – UFPE

Mateus Ferreira dos Santos – UFPE

Coordenadoria de Processos Técnicos Catalogação da Publicação na Fonte
UFPE/Biblioteca Central

Ensino de Geografia e Diálogos Multirreferenciais: debates que criam possibilidades. (2.: 2024: Recife, PE).
Ensino de Geografia e Diálogos Multirreferenciais: debates que criam possibilidades / Francisco Kennedy
Silva dos Santos e Lucas Antônio Viana Botêlho (Organização). – Recife, PE: Edições LEGEP/UFPE,
2024.il.

p.

1 PDF. (Livro Digital)

ISBN: 978-65-01-22368-1

Acesso: www.ufpe.br/legeg/publicacoes

1.Educação. 2. Educação geográfica. 3. Geografia. 4. Ensino – Ensino de Geografia (2023: Recife, PE). Dos
Santos, Francisco Kennedy Silva; Botêlho, Lucas Antônio Viana; Santos, Mateus Ferreira (Orgs.). II. Título.

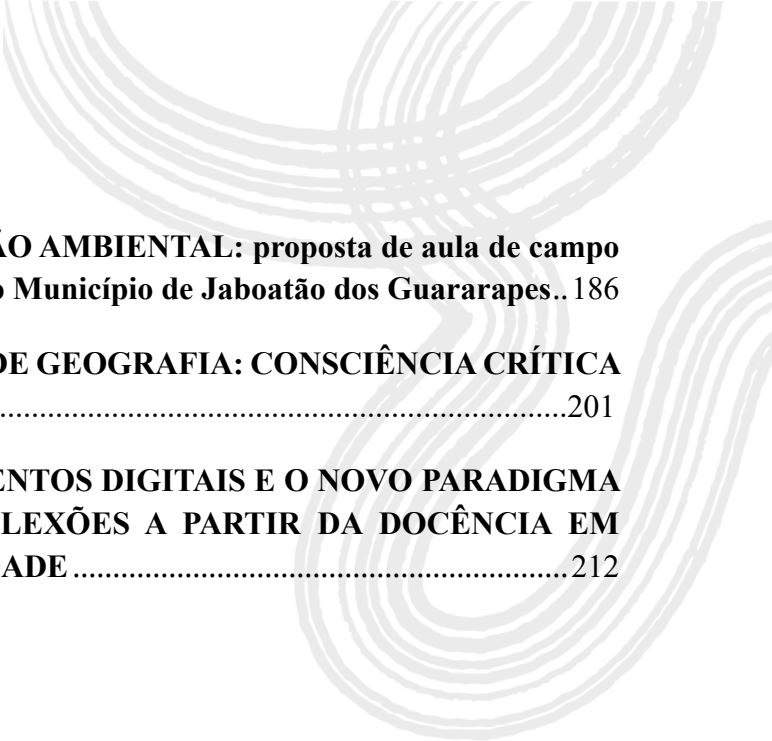
CDU: 370

CDD 370.71

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

SUMÁRIO

1. O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	7
2. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: DESAFIOS E CONSEQUÊNCIAS	19
3. DE CARTOGRAFIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SANTA MARIA, RS	33
4. RECURSO DIGITAL PARA A PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA POTENTE E INSURGENTE	44
5. A IMPORTÂNCIA DA INOVAÇÃO NAS METODOLOGIAS DE ENSINO PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA - UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO	57
6. O CONHECIMENTO DO CONTEXTO NO PROCESSO INVESTIGATIVO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA	68
7. TRILHANDO O CONHECIMENTO: A REUTILIZAÇÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS COMO UMA AÇÃO SUSTENTÁVEL.....	79
8. O LUGAR DOS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA NO CURRÍCULO ESCOLAR COM A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: PERCEPÇÃO DOCENTE EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE ASSÚ/RN	96
9. GEOGRAFIA CONECTADA: EXPLORANDO O ENSINO NA SOCIEDADE DIGITAL.....	115
10. ENTENDENDO O CONCEITO DE LUGAR A PARTIR DA APRENDIZAGEM BASEADA EM EQUIPE-TBL: UMA ABORDAGEM PARA O 1 ANO DO ENSINO MÉDIO.....	132
11. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS ATÍPICOS: ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS.....	144
12. A DISTOPIA JOGOS VORAZES COMO POSSIBILIDADE DE MEDIAÇÃO DO CONCEITO DE TERRITÓRIO	155
13. O JOGO DIGITAL COMO RECURSO PARA AS AULAS DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO.....	169



14. ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: proposta de aula de campo no Rio Jaboatão em Barra de Jangada, no Município de Jaboatão dos Guararapes..	186
15. CRIATIVISMO DIGITAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA: CONSCIÊNCIA CRÍTICA E SOCIAL.....	201
16. A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS DIGITAIS E O NOVO PARADIGMA DO PROFISSIONAL DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DA DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA NA CONTEMPORANEIDADE	212

PREFÁCIO

Em busca de criar possibilidades que construam outros debates e ideias para o ensinar-aprender Geografia na contemporaneidade, a coletânea *Ensino de Geografia e Diálogos Multirreferenciais* apresenta seu segundo volume, contendo, desta vez, textos de vários professores-pesquisadores que atuam na educação geográfica brasileira. Desde as práticas na sala de aula às teorizações sobre os caminhos já percorridos, ou ainda a ser percorridos, por professores, esta coletânea traz contribuições que visam lançar olhares sobre os movimentos que constituem os processos formativos em Geografia, quer seja na escola quer seja noutros espaços de formação.

Os processos e procedimentos que criam as possibilidades educativas para a Geografia, sobretudo na escola, carecem sempre de serem vistos e revistos para que os movimentos didáticos e pedagógicos não cessem de serem ressignificados e significativos para estudantes e professores. É importante que as reflexões componham não somente outros ritmos, ditos inovadores, mas consistam em tornar mais claro o contexto educativo em que a Geografia se insere como campo de conhecimento e de desenvolvimento dos sujeitos que ensinam e que aprendem.

Ditas estas palavras iniciais, convidamos cada leitor, interessado por esta coletânea, a uma imersão que os leve a construir os debates próprios e as ideias que possam tecer práticas pedagógicas que caminhem cada vez mais no sentido da contemporaneidade, das disputas, dos atravessamentos temáticos, das necessidades pedagógicas e didáticas que ainda precisam ser verificados e enfatizados. Cada leitor, sinta-se à vontade para dialogar com as ideias e compor, para si, a tessitura que melhor desejar para conduzir suas reflexões acerca da Geografia a ser ensinada, aprendida e, obviamente, vivida mundo *dentrofora*.

Comissão Científica e Editorial
Edições LEGEP/UFPE.

1. O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Emmanuel Rodrigues da Silva

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

emmanuel.rodriguess@ufpe.br

orcid.org/0009-0001-0613-198X

Priscylla Karoline de Menezes

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

priscylla.menezes@ufpe.br

orcid.org/0000-0001-6659-2799

Francisco Kennedy Silva dos Santos

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

francisco.kennedy@ufpe.br

orcid.org/0000-0002-4431-5632

Hádina Stéfany de Santana Silva

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

hadina.silva@ufpe.br

orcid.org/0009-0005-3946-9281

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa consiste em uma revisão bibliográfica basilar, problematizada em termos mais amplos sobre o ensino de Geografia, utilização de metodologias ativas e Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nos processos formativos de Geografia da Educação Básica para uma formação cidadã crítica.

Sendo assim, nos dias hodiernos não é difícil identificar, dentro do espaço geográfico, diversos problemas sociais e diferenciações socioeconômicas, que implicam em diferentes maneiras de condições de vivências e/ou sobrevivências Santos (2008). Desse modo, pensar o Ensino de Geografia como formador de cidadãos em direitos e deveres, acende nas práticas educacionais desta ciência uma grande responsabilidade.

Diante disso, pensar as potencialidades formadoras do ensino de Geografia é de extrema importância, para que ela seja problematizada, com o intuito de aprimorar os seus processos

formativos. Para que com isso, metodologias de ensino mais eficazes estejam presentes na realidade educacional, assim como aponta Cavalcanti (2016).

Com isso, essa pesquisa tem como objetivo principal identificar os possíveis meios de contribuição das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino de Geografia, voltado para a construção do pensamento crítico nos educandos da Educação Básica. Tendo em vista que, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino formal da Geografia escolar visa a formação cidadã, Brasil, (2018).

Estimular os educandos por meio do ensino formal da Geografia escolar a perceberem que os processos formativos extrapolam este ambiente e perpassam pelo cotidiano dos discentes, envolvendo ambientes familiares, de trabalho e de convívio na sociedade, é um dos possíveis meios para a problematização da vida cotidiana dos discentes e consequentemente promover olhares críticos e abrangentes sobre estes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e suas alterações compreende os processos formativos, como ao longo da vida, no entanto a educação escolar que é privativa das instituições educacionais, tem um papel fundamental na formação educacional e cidadã dos indivíduos que estão sendo formados para o exercício da cidadania. Posto isso, a LDB, no Art. 2º, afirma que a educação possui algumas finalidades, dentre elas o pleno desenvolvimento do educando; seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Conquanto, possibilitar o pleno desenvolvimento dos discentes e todas as outras finalidades educacionais, requer mudanças e atualizações no/ para o chão da escola, Brasil (1996).

Pois embora que os BNCC e LDB apresentem caminhos e diretrizes a serem seguidas para as práticas de ensino legalmente proveitosas, a realidade nem sempre propicia um cenário de aprendizagem significativa. Na Geografia escolar em específico, fazer com que o aluno (a) perceba sua cidadania com um viés crítico e consiga observar o seu lugar no mundo, durante a formação básica do ensino fundamental e médio, requer que um leque de habilidades e competências sejam trabalhadas direta e indiretamente no ensino de Geografia.

No entanto, a realidade que cerca os ambientes escolares é a de ensino com metodologias tradicionais que não estimulam o interesse e o aprendizado significativo dos educandos que estão inseridos em uma sociedade altamente impulsionadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação, (Dos Santos, 2016). Sendo assim, tendo como pressuposto as práticas docentes em Geografia na Educação Básica, que apresentam essas necessidades de serem constantemente

repensadas e inovadoras, tendo em vista o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, que está formando cidadãos.

Dentro dessa perspectiva, com a realização desta pesquisa, de cunho bibliográfico, foi possível identificar metodologias e meios de ensino em Geografia direcionado, para a formação crítica do cidadão e os recursos e abordagens que possibilitam um ensino e aprendizagem mais significativo e que consequentemente disponha para a sociedade indivíduos críticos, conscientes dos processos inerentes à cidadania e seu exercício.

Sendo assim, utilizando de modo guiado e direcionado nas práticas pedagógicas em Geografia da educação básica, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, que se apresentam como instrumentos e recursos atrativos para os alunos, sua utilização como parte do processo metodológico, agrega positivamente no processo de ensino, como apresentam (Grossi e Fernandes, 2014) em suas discussões sobre a utilização das TICs e os processos formativos, visando o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, é extremamente necessário que as práticas pedagógicas extrapolam a utilização de recursos tecnológicos, visando criar um cenário de independência destes. Pois, embora os recursos tecnológicos possam ser inseridos nas aulas de Geografia, eles não são as únicas alternativas de inserção para aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem e formação cidadã crítica na Geografia escolar. Pois, as TICs por si só não compreendem o processo de ensino de Geografia, sendo necessário a utilização destes como recursos facilitadores e que aprimorem qualitativamente os resultados escolares e consequentemente sociais.

Com isso, o ensino de Geografia não pode se limitar às TICs, pois embora a LDB (1996) legisle sobre Educação Digital há muitos anos, ainda existe inúmeros entraves que inviabilizem a utilização plena de tecnologias e recursos digitais em sala de aula e até mesmo nos planejamentos de aulas por parte dos docentes. Posto isso, levar para as salas de aula de Geografia o conteúdo programático, aproximando-o da realidade dos educandos, favorece um cenário de percepção e aprendizagem significativa, pois os discentes irão perceber a temática geográfica em seus lugares de vivência

Dentro dessa perspectiva, planejar e conduzir as aulas de Geografia com metodologias ativas e com um viés crítico-marxista, apresenta caminho para alcance dos objetivos de uma formação cidadã crítica e reflexiva. Que em conjunto com outros fatores determinantes para que o ensino seja mais efetivo, como a inserção e problematização da experiência cotidiana dos alunos, as classes

sociais e o meio em que os estudantes estão inseridos, estimula o raciocínio crítico na formação escolar em Geografia, como aponta Cavalcanti (2016).

No entanto, a junção de dispositivos tecnológicos, a utilização de metodologias ativas, com a aproximação, problematização e exemplificação dos conteúdos com a realidade vivenciada pelos discentes, possibilita um maior aperfeiçoamento, tendo em vista os resultados escolares e da cidadania que são previstos pela BNCC (2018).

METODOLOGIA

O presente Texto apresenta uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, que tem o intuito de fazer um diálogo com aportes teóricos sobre o tema, tentando avançar na discussão que abrange o ensino de geografia, o uso de tecnologias no campo pedagógico e a formação cidadã crítica. Dentro dessa perspectiva, para a realização da presente pesquisa foi necessária uma organização sistemática, tendo em vista o alcance da investigação e busca pelos resultados. A pesquisa em questão é do tipo bibliográfica, que por meio de navegações virtuais em periódicos e repositórios digitais, consultou diversos teóricos que discutem sobre a temática em questão, Lima (2007).

Sendo assim, foram consultados materiais bibliográficos como livros, artigos, dissertações e teses que subsidiaram o desenvolvimento da mesma. Dentro dessa perspectiva, a LDB e os BNCC de Geografia foram intrinsecamente importantes para a compreensão dos objetivos formativos da educação em geral e do ensino de Geografia escolar. Com isso, conseqüentemente, após realização do levantamento bibliográfico e todas as consultas teóricas-investigativas, os dados foram analisados, problematizados e discutidos, em busca da compreensão de seus significados e proposições.

DESENVOLVIMENTO

Nos últimos anos diversas foram as contribuições teóricas quanto ao ensino de Geografia, a criticidade como interesse formativo nos processos educacionais, com o intuito de promover significativas mudanças na sociedade. Com isso, posteriormente uma revisão de literatura, fundamentada na Geografia crítica, foi possível inferir diversas contribuições teóricas e documentais para essa pesquisa.

O Mundo nos dias atuais enfrenta diversos problemas relacionados às desigualdades sociais e espaciais, pois por ter relações globais, fundamentadas no Sistema Capitalista de Produção, favorece

o crescimento destes fatos. Dentro dessa perspectiva, o Brasil é um dos países que possui fortes indicadores de problemas urbanos e sociais como: Insegurança alimentar; desemprego; ausência e/ou precárias condições de moradia; violência; acessibilidade e permanência na educação; precariedade do Sistema Único de Saúde (SUS) etc.

A expressão "modo de produção" é controversa, mas para o propósito da minha argumentação proponho uma interpretação relativamente simples para ela. Acredito que todos nós concordamos de modo aceitável que a reprodução da vida cotidiana depende das mercadorias produzidas mediante o sistema de circulação de capital, que tem a busca do lucro como seu objetivo direto e socialmente aceito. Podemos considerar a circulação do capital um processo contínuo, no qual se usa moeda para adquirir mercadorias (força de trabalho e meios de produção, como matérias-primas, maquinário, insumos de energia etc.), com o objetivo de combiná-los na produção e fabricação de uma nova mercadoria, que pode ser vendida pela moeda gasta inicialmente mais o lucro. (Harvey, 2005)

Por isso, Harvey (2005) fala também que alguns problemas sociais estão sendo frequentes no âmbito do urbano e resultam das relações de produção ocorrentes no mesmo. Pois as variações econômicas advindas das relações de produção, favorecem algumas áreas e desfavorecem outras, ora ascendendo algumas em crises e ora soerguendo outras em acúmulo de capital. Com isso, pensar as estruturas econômicas das regiões é extremamente importante, pois o Sistema Capitalista e seus meios de produtividade, é um dos principais fatores que acentuam as desigualdades ditas em escala global, regional ou local.

Hoje, com a predominância cada vez mais efetiva das idéias universalistas, da política de portas abertas, estas misérias acabaram por transparecer. Por se apresentarem com inegável evidência, nos dados estatísticos das respectivas produções nacionais e nos diferentes índices reveladores das condições de vida das populações. (Castro, 1984)

Dentro dessa perspectiva, Castro (1984) fala sobre a fome como problema humanitário. Dentro de suas contribuições, o mesmo apresenta a mesma como um problema em escala mundial, o que nos leva a refletir sobre as políticas globais que regem um mundo atualmente e suas implicações, como apresentado anteriormente. No entanto, na escala nacional, o autor apresenta de forma regional a insegurança alimentar e seus indicadores.

Mediante a isso, em sua obra, Castro (1984) exhibe de forma crítica a questão da desnutrição no país, destacando a realidade de que o Brasil é um dos maiores produtores e exportadores de alimentos do mundo. Com isso, o papel do Estado fica evidente, pois a fome como problema social, em um país dinâmico em produção alimentar é inaceitável e passível de diversos questionamentos.

Também é preciso ter claro que a justiça espacial está diretamente associada à valorização espacial. Como demonstraram Moraes e Costa (1987), o espaço geográfico possui um valor em si e um valor para si, determinado por seus atributos próprios e externos. Ao valorizar uma área por meio de uma intervenção, o Estado, ou um agente privado, ao mesmo tempo desqualifica outra, pois a valorização, no capitalismo, deve ser diferencial para gerar uma disputa de mercado e a elevação do preço. (Ribeiro, 2017)

Diante disso, é possível perceber que são numerosos os problemas sociais ocorrentes no Brasil. No entanto, analisar as percepções da sociedade quanto a essas questões é extremamente necessário, para compreensão dos níveis de saberes quanto aos direitos dos cidadãos e por meio disso traçar estratégias para resolução desses problemas.

Portanto, como foi observado, o desconhecimento dos direitos e deveres pessoais ainda é presente na vida de muitos cidadãos, podendo ser causado pelas torrenciais informações que as redes e meios sociais produzem diariamente ou pela dificuldade de compreensão do texto jurídico ou, até mesmo, pela falta de acesso à educação jurídica constitucional. (Silva, 2019)

Mediante a isso, Silva (2019) fala sobre a realidade brasileira, onde grande parte dos cidadãos não possuem consciência ou saberes suficientes quanto aos Direitos Constitucionais, no tocante à cidadania. Assim sendo, faz-se necessário problematizar essa realidade, pois cidadãos que não estão a par de seus direitos, muito provavelmente se detenham ao conformismo social.

À vista disso, levando em consideração a importância da Educação Geográfica formal na sociedade, é possível afirmar que a mesma é apresentada como um caminho fundamental para o pensamento e busca de soluções para estas questões. Pois o Ensino de Geografia, abordando questões sociais, estimulando nos educandos o desenvolvimento do pensamento crítico, resultaria em cidadãos conscientes de seus direitos e deveres em sociedade e proporcionará também um possível incômodo social, possibilitando a luta pelos direitos.

Desde o começo mesmo da luta pela humanização, pela superação da contradição opressor-oprimidos, é preciso que eles se convençam de que esta luta exige deles, a partir do momento em que a aceitam, a sua responsabilidade total. É que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas “liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se”. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina. (Freire, 1987)

Contudo, Santos (2008) fala sobre a importância da Geografia Crítica na sociedade. Com isso, é possível afirmar que a Geografia Crítica, através de práticas pedagógicas eficientes, promoveria no alunado da Educação Básica e na sociedade como um todo, “a libertação” Freire (1987). No entanto, faz-se necessário a investigação e o direcionamento de mais estudos para essa temática, a fim de

possibilitar melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem em Geografia e a formação de indivíduos críticos, conscientes socialmente.

Formar cidadão é um projeto que tem como centro a participação política e coletiva das pessoas nos destinos da sociedade e da cidade. Essa participação está ligada à democracia participativa, ao pertencimento à sociedade. Assim, nesse conceito, pressupõe-se a conexão entre espaço público e construção da identidade dos cidadãos. A complexidade da noção requer, pois, que a escola e os professores definam com clareza conteúdos específicos para orientar o projeto educativo dos jovens, organizando ações que propiciem a discussão do conceito e ações que pressuponham o exercício da cidadania no próprio espaço escolar, certamente relacionadas ao cotidiano dos alunos. (Cavalcanti, 2016)

No entanto, a realidade que nos cerca no ambiente escolar, é a predominância do ensino tradicional em Geografia. Diante disso, nas práticas escolares ainda é muito perceptível aulas com metodologias que não estimulam o pensamento crítico, ocorrendo com frequência apenas a transferência do conteúdo, Dos Santos (2016). Essa realidade ascende às preocupações de revisão e aprimoramento das metodologias de ensino e inserção das TICs nos processos pedagógicos para que as aulas de Geografia possam ser mais proveitosas e consigam formar cidadãos conscientes das questões geográficas, em conjunto com problematização de temáticas gerais e locais dos discentes.

Com isso, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são excelentes aliadas das metodologias ativas, que com seus usos objetivados, tendem a propiciar o aprimoramento da ensisagem, como dito acima. Principalmente quando se trata das novas gerações que ocupam as salas de aula nos dias atuais, que estão vivenciado, mesmo que às vezes como telespectadores a presença das TICs em diversos setores da sociedade, como tratam (Rivoltella e Fantin, 2010) . Com isso, é possível perceber que cada vez mais, com o passar do tempo aumentam o contato dos discentes com recursos e instrumentos tecnológicos. Agregar os mesmos de forma objetivada como recurso didático é instrumento metodológico em sala de aula, pode surtir efeitos positivos ao processo de ensino e aprendizagem.

Porém, sobre o uso de equipamentos tecnológicos em sala de aula, abre espaço para diversos embates, tendo em vista que existem os defensores da não utilização e há outros que defendem a utilização mediada e direcionada, neste mesmo ambiente. A exemplo prático, o uso de dispositivos celulares em sala de aula, é um dos principais fatores que levam os discentes a distração e consequentemente a um menor rendimento na aprendizagem.

O uso excessivo de celular na sala de aula atrapalha o desempenho de alunos do Brasil e de outros países, segundo o Pisa 2022, principal avaliação mundial da educação. Os alunos que disseram se distrair com celulares tiveram 15 pontos a menos que os estudantes mais concentrados. "O desafio é promover a integração da tecnologia digital em ambientes de

aprendizagem, minimizando ao mesmo tempo o seu potencial de distração", afirma o relatório da OCDE (Bimbati, 2023)

É comprovado que de fato o uso excessivo de celular interfere nos rendimentos escolares dos discentes. No entanto, isso não significa que exista a necessidade abrupta de retirar os celulares dos espaços escolares, levando em consideração que o mesmo está ocupando uma posição de predominância gradativa na sociedade. Dentro dessa perspectiva, uma das possibilidades é a utilização do dispositivo de modo guiado e interesses pedagógicos.

O uso do telefone celular é apenas um exemplo de que os dispositivos móveis e até mesmo os fixos são possíveis de agregar ao ensino e promover resultados satisfatórios na aprendizagem. “O computador ou as diferentes mídias portáteis, como notebook, iPad e telefone celular podem ser utilizados para estabelecer conexão com redes sociais, blog, site ou a Web 2.0” (Grossi e Fernandes, 2014, p. 56).

Diversos os desafios que atravessam o chão da escola para a superação do ensino tradicional e seus pontos entreabertos. Sendo assim, a massividade ainda presente de aulas com metodologias tradicionais, impactam diretamente na qualidade do ensino e da aprendizagem, o que consequentemente afeta na formação e/ou nos indivíduos que já estão “formados” na sociedade.

Mediante a isso, formar cidadãos por meio da Geografia escolar requer a superação dos dilemas vivenciados no âmbito escolar e a inovação, levando em consideração os aspectos acima apontados. Pois, se o ensino tradicional vem impactando no rendimento escolar, consequentemente está impactando na sociedade, pois os alunos que estão em formação, estão sendo formados para exercer sua cidadania.

Como pôde ser verificado pelos resultados, o uso das tecnologias digitais no ensino vem sendo bem aceito por parte dos alunos, tanto os da instituição pública quanto os da particular, qualificando o processo de construção do conhecimento e oportunizando caminhos diferenciados e importantes à educação. Essas tecnologias atuam como mediadores no ensino possibilitando novos espaços e tempos, permitindo ao professor assumir um novo papel em sala de aula, utilizando sua formação e conhecimento de forma dialógico-problematizadora em formato digital. (Grossi e Fernandes 2014, p. 63).

A vista disso, lacunas e questionamentos ascendem, como os discentes podem e vão exercer uma cidadania plena consciente de seus direitos e deveres e seus lugares no mundo se o ensino que é ofertado ainda é preponderantemente tradicional e desestimulante para o aprendiz? Assim sendo, a implantação de metodologias ativas em conjunto com um direcionamento crítico-Marxista pode resultar em melhores resultados na formação escolar em Geografia.

Diante disso, a aproximação dos conteúdos geográficos com a realidade vivenciada pelos docentes, promove um ambiente de maior interesse e consequentemente de mais significativo aprendizado, quando somado com a utilização de metodologias tecnológicas e ativas. Com isso, propiciando um cenário de maior probabilidade de aprendizagem em Geografia, a formação geográfica e cidadã crítica será ainda mais proveitosa.

CONCLUSÃO

Com isso, foi possível a realização de uma discussão teórica, que propiciou a coleta de dados e materiais essenciais para esta pesquisa. O diálogo bibliográfico desta pesquisa, possibilitado por meio da revisão de literatura realizada, nos encaminha para uma maior percepção da temática e dos conceitos e categorias inerentes à mesma. Com isso, sendo ele basilar para a construção de conhecimentos específicos nesta temática em que sustentará teoricamente em parte da pesquisa de dissertação de mestrado em Geografia, ora em construção.

Diante da pesquisa bibliográfica realizada, foi possível discutir as potencialidades formativas do ensino de Geografia da Educação Básica, quanto ao desenvolvimento do pensamento crítico dos discentes. Dentro dessa perspectiva, foi verificado que de acordo com a LDB e a BNCC cabe ao ensino de Geografia a formação cidadã conscientes de seus direitos e deveres na sociedade. No entanto, há desafios que precisam ser superados, para que o processo de constituição cidadã seja ainda mais proveitoso, Cavalcanti (2016).

Pois, de acordo com os dados teóricos coletados e discutidos, foi possível inferir que boa parte da população não estão cientes de seus direitos na sociedade, o que implica diretamente nas condições de vivências e/ou sobrevivências nela, e de suas percepções e de como o ensino de Geografia pode colaborar para uma formação mais significativa, Silva (2019). Sendo assim, pensar de modo objetivado sobre questões sociais, desigualdades socioeconômicas e justiça espacial, no ensino de Geografia e a aproximando os estudos com a realidade vivenciada pelos discente, consequentemente pode possibilitar uma formação cidadã mais consciente, inserindo-os no processo de ensino e aprendizagem, abrindo espaço para estudos sobre cognição e metodologias de ensino. Tendo em vista que a consciência cidadã pode ser promovida de modo contundente por meio do ensino de Geografia, sendo a criticidade trabalhada direta e indiretamente nas práticas escolares.

A vista disso, consequentemente contribuiria para a minimização de alguns problemas sociais, tendo em vista os possíveis incômodos nos quais esta formação poderá promover nos educandos, que quando cientes, poderão requerer seus direitos e lutar por igualdade e justiça espacial, cabendo mais

estudos para analisar esses dados. No entanto, embora a prática do ensino de Geografia no âmbito escolar possa possibilitar uma formação cidadã e geográfica crítica, há entraves que precisam ser superados, para a existência de cenário mais apropriado que propicie esta formação com maior qualidade.

Sendo assim, superar práticas de ensino tradicional, abrindo espaço para inserção de TICs e de metodologias ativas em conjunto com reflexões crítico-marxista direcionadas, aperfeiçoam o processo formativo cidadão e geográfico. A utilização direcionada de dispositivos tecnológicos, como celulares, tablets etc. na sala de Geografia propiciam conseqüentemente um cenário de aprendizagem e formação mais significativa. No entanto, é necessário levar em consideração o fato de que nem todas unidades escolares dispõe de recursos tecnológicos e que em alguma a utilização dos mesmos torna-se inviável.

Assim Sendo, é preciso ter consciência de que é possível sim promover uma formação cidadã crítica no ensino de Geografia da educação básica, sem a utilização direta desses equipamentos tecnológicos. Planejar e conduzir as aulas de Geografia com um viés crítico, aproximando a temática abordada com a realidade vivenciada pelos alunos, também é um dos caminhos que possibilitam considerável aprendizado.

Contudo, refletir sobre as práticas docentes em Geografia na Educação Básica, faz-se extremamente necessário, tendo em vista que a ensinagem possibilita a compreensão dos elementos geográficos e pode estimular a consciência crítica, tendo em vista as diretrizes da disciplina escolar, Dos Santos (2016). Sendo assim, um caminho válido para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres na sociedade, tendo como pressuposto a possibilidade de engajamento social e busca por melhorias coletivas.

REFERÊNCIAS

BIMBATI, Ana Paula. **Distração com celular atrapalha desempenho de alunos na sala de aula.** - Veja mais em <https://educacao.uol.com.br/noticias/2023/12/05/uso-celular-desempenho-alunos-matematica-pisa-2022.htm?cmpid=copiaecola>. **UOL**, 2023. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2023/12/05/uso-celular-desempenho-alunos-matematica-pisa-2022.htm>. Acesso em: 23 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27839-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 set. 2024.

CASTRO, Josué De. **Geografia da Fome**. 10. ed. Rio de Janeiro: Antares, 1984.
CASTROGIOVANNY, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 11. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

CAVALCANTI, Lana De Souza. **O ensino de geografia na escola**. 1. ed. Campinas: Papirus Editora, 2016.

DOS SANTOS, F. K; BOTELHO, L. A. V.; SANTOS, M. F. **A educação ambiental e a geografia escolar: dimensões curriculares, possibilidades e desafios contemporâneos**. Caminhos de Geografia (UFU), v. 17, p. 126-143, 2016.
<https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/31858>. Acesso em: 30 abril. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 35 p.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; FERNANDES, Letícia Carvalho Belchior Emerick. Educação e tecnologia: **o telefone celular como recurso de aprendizagem**. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, v. 35, n. 35, set.-dez. 2014, p. 50.

HARVEY, D. **A produção capitalista do estado**. São Paulo: ANNABLUME, 2005.
LIMA, Telma Cristiane Sasso De; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Florianópolis: SciELO, 2007. v. 10.

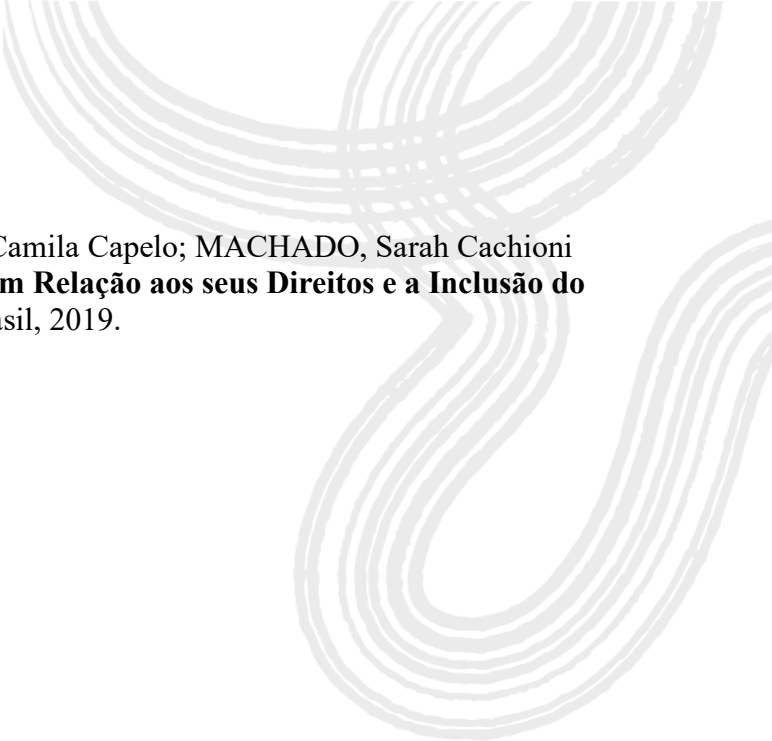
MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Economistas).

PEREIRA, Laís De Toledo Krücken; GODOY, Dalva Maria Alves; TERÇARIOL, Denise. **Estudo de caso como procedimento de pesquisa científica: reflexão a partir da clínica fonoaudiológica**. Porto Alegre: SciELO, 2010.

RIBEIRO, Wagner Costa. **Justiça espacial e justiça socioambiental: uma primeira aproximação**. São Paulo: SciELO, 2017.

RIVOLTELLA, Pier Cesare; FANTIN, Mônica. **Crianças na era digital: desafios da comunicação e da educação**. Revista de Estudos Universitários - REU, Sorocaba, SP, v. 36, n. 1, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/464> >. Acesso em: 31 ago. 2024.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2008.



SILVA, João Ricardo Anastácio Da; CHOUCINO, Camila Capelo; MACHADO, Sarah Cachioni Duarte. **A Falta de Conhecimento da População em Relação aos seus Direitos e a Inclusão do Direito Constitucional nas Escolas.** Online: Jusbrasil, 2019.

2. *A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: DESAFIOS E CONSEQUÊNCIAS*

Rafael de Souza Ferreira

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

rafaelsouzagomes99@gmail.com

orcid.org/0009-0007-9339-6823

INTRODUÇÃO

A reforma do Ensino Médio, implantada através da lei nº 13.415/2017, provocou diversas mudanças nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, impactando diretamente no ensino e aprendizagem do educando, como também na própria prática docente em sala. Essa nova estrutura de ensino, possibilita uma flexibilidade em relação às disciplinas ofertadas e, ao mesmo tempo, em que julga quais disciplinas são importantes para a formação e obrigatórias para o currículo escolar e desvalorizando assim, o campo de conhecimento de outras disciplinas, desvalorização essa que não se limita apenas nas áreas de conhecimentos, como também atinge a classe docente dessas áreas, com o desaparecimento ou redução das cargas horárias das disciplinas e a flexibilização para o profissional sem formação atuar na sala de aula.

Nesse sentido, a realização do Estágio Supervisionado em Geografia torna-se um desafio, seja para concluir a carga horária exigida e ministrar as aulas em tão pouco tempo destinado à Geografia no novo Ensino Médio, seja para desenvolver as aulas diante do esvaziamento dos conteúdos geográficos e a construção do raciocínio crítico dos estudantes e a própria identidade docente que o estágio possibilita com as experiências e vivências no ambiente escolar.

Portanto, a justificativa para o desenvolvimento deste trabalho, está respaldada na importância de discutir as mudanças do novo Ensino Médio e os reflexos no ensino de Geografia e, na prática docente no Estágio Supervisionado, apresentando como ela se configura na prática nas escolas do Estado da Bahia, em específico o Colégio Estadual Normal de Serrinha, locus da realização do estágio, relatando as principais dificuldades para o desenvolvimento das aulas de Geografia e as limitações na prática docente e na aprendizagem dos estudantes nesse novo cenário formativo da Educação Básica.

Nesse sentido, essa pesquisa visa contribuir na ampliação dos debates atuais sobre esse novo cenário educacional ainda em discussão e na reformulação das propostas aprovadas, apontando através da experiência de estágio os principais pontos positivos e negativos dessa reforma. Assim, entendo que essa discussão é de interesse público, principalmente para toda a comunidade interna e externa conectada à escola.

Tendo como principal problema em questão, como o novo Ensino Médio limita o desenvolvimento das aulas de Geografia, a prática docente, as aprendizagens dos estudantes e a atuação do estagiário nesse campo de conhecimento?

Diante desse contexto, a presente pesquisa tem em vista responder às seguintes perguntas norteadoras: Como a reforma do Ensino Médio impacta na realização do Estágio Supervisionado em Geografia? Diante das alterações nos currículos e consequentemente na aprendizagem do estudante com a reforma do Ensino Médio, de que maneira essas alterações dificultam o desenvolvimento das aulas de Geografia no estágio?

A partir dessas questões norteadoras, propõe-se como objetivo geral analisar as principais dificuldades, limitações e consequências impostas com a reforma do Ensino Médio nas aulas de Geografia, observadas durante a realização do Estágio Supervisionado no Colégio Estadual Normal de Serrinha. E como objetivos específicos estão: Apresentar os principais pontos da reforma do Ensino Médio; identificar as principais dificuldades encontradas durante o desenvolvimento das aulas de estágio em Geografia no cenário do novo Ensino Médio; discutir como a prática docente no estágio é comprometida com a reforma do Ensino Médio. Para tanto, a pesquisa está centrada na abordagem qualitativa, com levantamento bibliográfico em torno da temática em artigos e teses, a partir das contribuições dos autores: Beltrão (2019); Pimenta (1995); Cunha e Gonçalves (2023); Polon (2018), entre outros, que contribuíram para uma compreensão mais ampla e contextualizada do assunto. Além da parte teórica, o trabalho está metodologicamente centralizado em relatos de experiência, utilizando a realização do Estágio Supervisionado em Geografia enquanto um instrumento de pesquisa, que a partir das observações e experiências vivenciadas no Colégio Estadual Normal de Serrinha, com a turma do 2º ano do Ensino Médio, busco refletir e relatar os principais aspectos da reforma e limitações no novo Ensino Médio, na prática, esses procedimentos possibilitam avançar aos objetivos estabelecidos.

O ENSINO DE GEOGRAFIA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O ensino da ciência geográfica na sala de aula tem um importante papel na formação dos estudantes, ao ser desenvolvida por meio de arcabouço teórico e metodológico construído e discutido no âmbito acadêmico que proporcione uma análise crítica e transformadora da realidade, e seja praticado em sala de aula a partir da realidade dos estudantes, isto é, relacionando a teoria aprendida na universidade com a realidade dos espaços educacionais da Educação Básica no ensino de Geografia, aproximando e aplicando a teoria com a realidade do estudante, tornando uma aprendizagem significativa. Nesse contexto, os Estágios Supervisionados em Geografia proporcionam vivenciar e praticar essas ações pedagógicas.

Para o desenvolvimento de uma educação geográfica, é fundamental um arcabouço teórico-conceitual, particularmente no que se refere ao Estágio Supervisionado. E, segundo Carvalho e Azevedo (2014, p. 324), “este aparato é fundamental para que o professor demonstre um consistente lastro de conteúdos, relacionado aos fundamentos epistemológicos da Geografia capaz de dar conta da espacialidade dos fenômenos”. Mas, ainda é necessário que o professor tenha capacidade e habilidade de dialogar as estruturas teóricas com o lúdico-didático, onde a vivência do aluno seja contemplada (Cardoso e Queiroz, 2016, p. 05).

Nessa linha de raciocínio exposta pelos autores, ensinar a ciência geográfica em sala de aula exige sobretudo um domínio epistemológico do objeto de estudo da Geografia, e ao adentrar em sala de aula no ato da docência, é preciso possuir estratégias de ensino e aprendizagem que transformem ou aproximem as teorias em uma linguagem acessível e dialoguem com as realidades dos estudantes. Uma missão que é complexa e, ao mesmo tempo, importante para a formação discente, como ressalta Zuba (2006):

Transpor os conteúdos da Geografia acadêmica para a Geografia escolar, levando em consideração suas especificidades e propósitos que estão intrinsecamente relacionados, torna-se complexo, diante da diversidade de concepções teóricas existentes. É evidente que, para produzir transformações e inovações substanciais na qualidade do ensino-aprendizagem, não se pode desconhecer a importância de como aproximar os conteúdos às possibilidades concretas dos alunos, ou seja, atender às mediações didáticas necessárias e pertinentes para converter os conteúdos das disciplinas em conteúdos escolares (Zuba, 2006, p. 111).

Assim, transformar os conteúdos da Geografia acadêmica para a Geografia escolar, considerando as especificidades e realidades dos estudantes, é preciso ter um diagnóstico prévio dos alunos, conhecer suas realidades e contextos em que estão inseridos para assim, planejar um ensino de Geografia que proporcione uma construção do conhecimento, tendo como referência a realidade e

contexto dos estudantes, dialogando com a teoria e a realidade, construindo assim, uma Geografia escolar significativa e contextualizada.

Esse movimento teoria e prática é chamado de práxis, que vai além de uma simples relação que se dialoga, como afirma Marx, citado por Pimenta (1995): “Para Marx, práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico); é preciso transformá-lo (práxis)”.

Nesse sentido, a teoria subsidia a prática, mediante a sua capacidade em fornecer teoricamente um contexto real a ser estudado e interpretado de um determinado fenômeno, e a partir dessa análise crítica desse objeto em estudo, é preciso agir para sua transformação para um bem comum na/para sociedade/natureza, como bem colocou a autora, não basta só conhecer, é preciso transformar em uma práxis libertadora e crítica sobre o mundo, e a ciência geográfica oferece essa análise e intervenção, mas para isso,

[...] deverá permitir/estimular o aluno na sua capacidade de pesquisar, raciocinar, relacionar, argumentar, criar e aprender, superando a prática da cartilha e do exercício simples de memorização, sem negligenciar a importância dos conteúdos científicos sistematizados e sua apreensão como possibilidade emancipatória. Trata-se de assumir o papel de formação do cidadão para a sociedade, preparando-o para ser sujeito, questionador e transformador de sua realidade (Abreu, 2012 *apud* Polon, 2018, p. 03).

O ensino de Geografia para a práxis da transformação deve ter como protagonista o aluno na construção do conhecimento e o professor na condição de mediador dessa construção, auxiliando o estudante a desenvolver o seu raciocínio geográfico crítico entre a teoria e prática social da sua realidade, proporcionando debates e metodologias de ensino que estimule e insira o discente ativamente nesse processo de ensino-aprendizagem, formando cidadão crítico e questionador da sua realidade, e não seja só capaz de questionar/criticar, mas em transformar a realidade imposta. Isso requer do professor uma formação teórica e metodológica capaz de proporcionar debates críticos e reflexivos na sala de aula, que tenha percorrido o caminho da pesquisa e a extensão universitária, conhecendo de perto as demandas e necessidades educacionais e o papel da Geografia nesse contexto, além das formações continuadas com as pós-graduações e a formação inicial na graduação com os estágios que possibilitam o primeiro contato do graduando com a sala de aula e o ensino de Geografia. Assim,

no campo da reflexão sobre o que deve ser um professor no contexto social atual, de como deve ser sua formação para cumprir as tarefas sociais que lhe são exigidas, destacam-se: o processo de formação é de fato um processo de autoformação; a formação é um processo

contínuo; a formação inicial e continuada tem como princípio a articulação ensino-pesquisa, ação-reflexão; o exercício da atividade profissional tem como base a reflexão crítica do professor. Outro elemento que tem sido considerado importante na formação do professor é o da construção da identidade profissional e seu papel nessa formação (Cavalcanti, 2003 *apud* Barros; Silva; Vásquez, 2011, p. 512).

Destaca-se na formação do profissional docente a sua identidade, e essa construção é iniciada na graduação e fortalecida nos Estágios Supervisionados, quando conhecemos a realidade da sala de aula e os desafios, temos contato com a prática de ensino e troca com os alunos, outros professores e funcionários que trabalham na escola. Essa experiência e vivência contribuem significativamente para a formação da identidade docente do estagiário, por ser um momento em que somos inseridos no contexto real da sala de aula e observamos as necessidades, as dificuldades, os problemas, a relação professor-aluno e vice-versa, e é esse o momento de questionarmos: qual profissional quero ser? Qual é o meu papel enquanto futuro professor de Geografia na formação dos estudantes da Educação Básica? Questionamentos esses, que nos fazem refletir e a construir a nossa identidade docente inicialmente e ao longo da trajetória profissional e na formação continuada, essa identidade vai se consolidando e cada vez mais preocupada e envolvida com as questões sociais, políticas, econômicas, culturais, entre outras, entendendo que o processo de ensino deve estar para além das teorias e da sala de aula, a práxis envolve a sala de aula nas discussões e construção do saber, mas também todo o contexto social, econômico e político em que o estudante está inserido deve ser considerado nesse processo. Desse modo, Lorenzo (2015, p. 99) ressalta a importância dos estágios na formação da identidade docente e na práxis transformadora.

[...] Quando no ato do estágio ele aprende e ensina na perspectiva do saber fazer, motivando, sensibilizando e obtendo (in) formações e trocas de saberes, na construção do conhecimento. É, portanto, o momento em que conhecendo a realidade, refletimos e agimos sobre a mesma no sentido da práxis transformadora, capaz de contribuir na formação e no fortalecimento da identidade do/a educando/a.

O Estágio Supervisionado é um momento crucial para formação docente, momento de observar, refletir e agir com proposta de ensino que saia da memorização de conceitos geográficos e possibilite a construção do conhecimento e análise crítica e reflexiva da realidade, relacionando a teoria com a prática, a qual vai ao encontro dos saberes teóricos construídos durante a graduação e com a sua vivência social, cultural e com a diversidade presente no âmbito da sala de aula. Essa construção envolve o conhecer teoricamente e as vivências dos estudantes e o transferir a partir das

reflexões e análises críticas, tendo como referência o contexto de vivência em que o estudante está inserido, isto é, educar para transformar. Em contrapartida, a esse modelo de educação libertadora, crítica e transformadora, ocorrem as políticas neoliberais e hegemônicas que atuam para diminuir cada vez mais a formação crítica dos estudantes e torná-los alienados aos seus sistemas de produção. Um exemplo disso é a reforma do Ensino Médio que diminui consideravelmente a carga horária das disciplinas, em especial a Geografia, que desapareceu do currículo do novo Ensino Médio e isso impacta diretamente na realização dos estágios obrigatórios e na formação docente.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A formação dos discentes da Educação Básica do Ensino Médio tem sido pauta das últimas discussões educacionais, principalmente pelo Banco Mundial e outras instituições financeiras. Com discursos e justificativas de que o Ensino Médio ofertado é insuficiente para as necessidades dos estudantes para o mercado de trabalho, com isso, o Banco Mundial, com outras instituições privadas, apresenta novas propostas por meio de reforma educacional, a exemplo da nova lei nº. 13.415/2017, que propõe mudanças significativas no currículo e em toda a estrutura da Educação Básica. A respeito dessa discussão da presença capitalista na educação, Cunha e Gonçalves (2023), complementam como os organismos neoliberais interferem e impactam no ensino:

Dentre as justificativas que levaram à reforma do Ensino Médio, estão as altas taxas de evasão e o baixo desempenho dos estudantes nos índices de aprendizagens. Outrossim, a flexibilidade proposta foi um princípio obrigatório para todas as escolas do país e tem causado inquietude e questionamentos na medida em que a restrição de disciplinas obrigatórias pode refletir na qualidade do ensino, limitando o acesso dos estudantes a conhecimentos importantes para a formação da cidadania (Cunha e Gonçalves, 2023, p. 347).

Nesse sentido, a atuação capitalista na educação inicia a partir das fragilidades da sociedade desigual, provocada pela disputa e acúmulo de capitais concentrados pela hegemonia, e a falta de políticas públicas que equipare esse desequilíbrio socioeconômico. Assim, temos estudantes que precisam escolher entre estudar ou trabalhar para manter uma renda mínima em casa, uma vez que não têm seus direitos garantidos de forma eficaz, originando vários problemas e obstáculos que limitam o desenvolvimento da aprendizagem e até mesmo a permanência na escola. Nesse sentido, as intervenções propostas pelo Banco Mundial para a educação brasileira não são soluções para os problemas destacados nas justificativas apresentadas. Primeiro é preciso garantir a cidadania de todos/as brasileiros(as) enquanto sujeitos de direitos e deveres, para assim, pensar em uma nova

proposta de educação, que não apenas favorece ao mercado de trabalho e sua venda de mão de obra, mas, possibilite a formação de sujeitos críticos e autônomos capazes de reconhecer e lutar por uma sociedade justa e igualitária. Uma educação que não está presente na proposta de reforma, justamente por não ser de interesse da classe hegemônica.

Assim, as instituições privadas, representantes da classe dominante, têm a educação como um investimento de negócios e lucros futuros, como afirmam os autores:

Ademais, a formação do indivíduo na escola está estruturada cada vez mais com orientações propostas por instituições e organismos multilaterais, a exemplo do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Banco Mundial, dentre outras instituições financeiras. Para estas, a formação de jovens passou a significar determinantes básicos no acréscimo de produtividade e superação do atraso econômico de um país (Cunha e Gonçalves, 2023, p. 345).

Isso significa dizer que a formação dos jovens precisa estar aliada à necessidade e interesse capitalista para aumentar a produtividade. Para isso, é preciso capacitar os futuros trabalhadores por meio dos itinerários formativos, que flexibilizam o ensino e promovem cada vez mais a presença capitalista no comando estratégico de investimento e tomada de decisão na educação, retirando cada vez mais o pensamento e o conhecimento científico dos espaços formativos de opiniões e de consciência para a sociedade e mercado de trabalho, para promover a ideia de autossuficiência e autonomia dos jovens no empreendedorismo e concorrência no mercado de trabalho. Ou seja, na teoria, é seguir o passo a passo para alcançar tais objetivos propostos no projeto de vida do estudante. Em caso de infelicidade, a culpa e frustração é dele.

Nesse contexto, a educação é deslocada da perspectiva social do Estado em ofertar uma educação pública de qualidade para formar cidadãos em sua totalidade, para uma modalidade de ensino a serviço do mercado, em outras palavras, a comercialização de trocas de valores no viés do lucro, que provoca o acirramento das problemáticas sociais. Pois,

segundo Freitas (2018), quando a Educação é retirada do âmbito do “direito social”, passa a ser inserida como “serviço” no interior do livre mercado, tende a gerar desigualdades no acesso, ao invés de corrigir os índices de fracasso escolar e evasão (Cunha e Gonçalves, 2023, p. 351).

Desse modo, a reforma do Ensino Médio, lei nº. 13.415/2017, em suas propostas, na prática, não garante uma solução para os problemas educacionais e tão poucas mudanças positivas na sociedade. Talvez a reforma esteja mais preocupada com questões quantitativas do que qualitativas.

Tal suposição está ancorada no significativo aumento da carga horária formativa e na redução da carga horária das disciplinas obrigatórias, ampliando a carga das escolas de 2.400 horas para pelo menos 3.000 horas totais, garantindo até 1.800 horas para a formação geral básica, dividindo essa carga horária em 1.800 horas para as disciplinas obrigatórias, nas quais as disciplinas de Geografia, História, Física, Química entre outras não são mencionadas, e 1.200 horas para os itinerários formativos.

No dia 20 de março de 2024, a Câmara Legislativa aprovou o projeto que promove mudanças no novo Ensino Médio, com o aumento da carga horária das disciplinas obrigatórias chegando a 2.400 horas e a diminuição da carga horária das disciplinas optativas (itinerário formativo) passando de 1.200 horas para 600 horas. Essa proposta precisa ainda ser aprovada pelo Senado.

Essa mudança de carga horária exigiu uma mudança drástica no currículo escolar, regredindo o conhecimento científico e o avanço das técnicas e habilidades tecnicistas, conforme apresenta Farias (2017):

No que se refere às questões das mudanças curriculares, o texto enfatiza, ainda, que o currículo para o Ensino Médio se estruturará em duas partes. A primeira, obrigatória para todos os estudantes, e a segunda, dividida nos chamados itinerários formativos, que se estruturam em linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências naturais e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. Enfatiza, também, que 60% do currículo serão compostos de disciplinas obrigatórias e 40%, de disciplinas optativas (Farias, 2017, p. 132).

Além disso, os itinerários formativos possibilitam a entrada de pessoas com o notório saber para lecionar em sala de aula, sem precisar ter uma licenciatura.

Art. 61:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas

de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36. (Brasil, 2017 *apud* Beltrão, 2019, p. 175).

Essa medida contribui para a desvalorização dos professores, tendo em vista os novos critérios adotados para lecionar, o notório saber, que coloca a graduação enquanto mais uma alternativa para trabalhar em sala de aula e não mais como única, isso coloca em questão a prática docente, que torna vulnerável às condições de trabalho e construção do conhecimento em sala de aula, já que ensinar

não é o simples ato de transmitir experiência ou saber, mas, em construir um raciocínio de consciência no pensar, refletir, agir, e posicionar enquanto cidadão em uma sociedade diversa, desigual e contraditória.

Nesse sentido, a ciência geográfica desempenha um importante papel na formação dos estudantes para atingir ou desenvolver tais habilidades, tendo em vista as potencialidades do estudo da Geografia apresentada por (Farias, 2017, p. 136-137).

No que se refere à Geografia, esta se preocupa em explicar as complexas, diversas e multiescalares relações entre a sociedade e a natureza à luz do espaço geográfico. Trata da produção e reprodução social e histórica do espaço. Preocupa-se com as sociedades humanas em sua espacialidade. Por isso, pode fornecer importantes explicações para situar os filhos dos que vivem do trabalho no mundo. Pode, muito mais que isso, instrumentalizá-los para que, através da leitura crítica do mundo, possam transformá-lo.

Esse entendimento da relação sociedade/natureza é muito importante para a formação do estudante, para compreender a sociedade e suas contradições construídas a partir dessa relação de apropriação contraditória e questionável e, a posição social, política, cultural e econômica do discente em relação a esse cenário, para tanto é preciso ter professores capacitados de arcabouço teórico e metodológico para desenvolver essa consciência dos sujeitos enquanto seres ativos na sociedade capazes de lutar, mudar e transformar a mesma para mais justa e acessível à cidadania plena para todos. Entretanto, com as mudanças no novo Ensino Médio, essas discussões estão cada vez mais limitadas ao tempo disponível e ao novo currículo da disciplina de Geografia, que passa a não ser interessante para o Estado e as políticas neoliberais e, conseqüentemente, retira o conhecimento dos estudantes crítico e questionável das condições contraditórias presentes na sociedade, impossibilitando de questionar e agir em prol de mudanças.

Uma vez priorizadas disciplinas profissionalizantes ministradas por pessoas com o notório saber, essa relação teoria e prática, sujeito e o mundo, realidade e contradição é esvaziada teoricamente do currículo e dos conteúdos geográficos da sala de aula e potencializado outros conteúdos de interesse e necessidade do mercado globalizado.

Nesse sentido, concordamos com Cavalcanti (2019) quando expressa que o objetivo do ensino de Geografia e de outras disciplinas é ensinar por meio de conteúdos, um modo de pensar a realidade. A autora destaca que os conteúdos servem como instrumentos simbólicos para mediação do sujeito com o mundo. Desse modo, o processo de produção do conhecimento e seus resultados derivam das aproximações do sujeito com a realidade. No caso da reforma do Ensino Médio, priorizar disciplinas específicas não irá proporcionar uma formação que atenda a uma educação para a cidadania (Cunha e Gonçalves, 2023, p. 348).

Assim, relatar a experiência de Estágio Supervisionado em Geografia em meio a esse novo Ensino Médio contribui para aumentar a compreensão dessa discussão teórica abordada até aqui e o lugar da ciência geográfica pós-reforma, além de apresentar as principais dificuldades de desenvolver a aula de Geografia para uma formação crítica e reflexiva dos estudantes.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA NO NOVO ENSINO MÉDIO

O Estágio Supervisionado em Geografia IV, etapa obrigatória no Ensino Médio do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus XI - Serrinha, foi realizado no Colégio Estadual Normal de Serrinha, na cidade de Serrinha-BA, com a turma do 2º ano matutino, cujo objetivo foi inserir os estagiários na regência da prática docente em sala de aula no ensino de Geografia, desenvolvendo prática pedagógica com os planejamentos de aula e toda estrutura que envolve a sala de aula no processo de ensino-aprendizagem, potencializando as experiências e vivências dos graduandos com a realidade educacional e a sua formação profissional.

Entretanto, no novo contexto educacional proporcionado com a reforma do Ensino Médio, muitas mudanças ocorreram na estruturação curricular, conforme já exposto, e a escola estadual locus da realização do estágio também foi afetada com essas mudanças. O seu currículo escolar foi modificado e ajustado diante das condições impostas, o que antes eram duas aulas de Geografia por semana, com a reforma apenas uma aula de Geografia é ofertada, uma diminuição considerável na carga horária. Isso implica diretamente na realização do estágio, considerando alguns aspectos importantes para a formação dos estudantes da escola e a formação do estagiário, a saber: a carga horária do estágio a ser cumprida, pois, a estabelecida para a Geografia no Ensino Médio e adequada nas escolas da Bahia, torna-se quase inviável a ser concluída, uma aula por semana e quatro aulas de Geografia por mês, isso sem considerar os feriados nacional e municipal que impedem a realização do estágio e diminui ainda mais a presença das aulas de Geografia em sala de aula. Diante dessa situação, é preciso criar estratégias didático-pedagógicas, como oficinas e participação em gincana, para alcançar a carga horária obrigatória do estágio. Além disso, essa redução da hora aula de Geografia no Ensino Médio, dificultou o desenvolvimento das aulas, isso porque, com apenas 50 minutos, não foram suficientes para desenvolver um conteúdo de forma significativa para uma aprendizagem na sua totalidade para os estudantes, baseando-se que para desenvolver um ensino que

proporcione uma aprendizagem significativa e crítica, há procedimentos indispensáveis para essa construção, como em verificar a prática social inicial dos estudantes, a problematização e análise crítica do conteúdo, a explanação do assunto dialogando com a realidade dos estudantes e a prática social final, que é, a práxis, a transformação de um objeto ou fenômeno estudado. Esse processo muitas vezes foi/são fragmentado nas aulas de estágio, justamente por conta do tempo que impede que essas etapas sejam efetivadas sem fragmentá-las em aulas sequenciadas semanalmente, perdendo raciocínio geográfico em construção com esse distanciamento de encontros das aulas de Geografia nesse novo currículo do Ensino Médio.

Com essa redução drástica da carga horária da ciência geográfica no currículo do Ensino Médio, com isso a própria prática docente é limitada, a exemplo do uso de datashow para exibição de slide não foi utilizada nesse estágio, porque demandaria alguns minutos para armar os equipamentos e restar menos tempo para exposição dialogada e acompanhamento dos estudantes, sem esse recurso, foi preciso utilizar o quadro com escrita resumida do conteúdo para dar tempo os alunos copiarem no caderno e a explicação também limitada pelo tempo, que muitas das vezes eram fragmentadas para finalizar na próxima aula, impactando na aprendizagem dos estudantes em compreender um assunto na sua totalidade e na formação docente do estagiário em compreender uma nova Geografia limitada e esvaziada do currículo escolar.

Esse esvaziamento também está presente nos novos livros didáticos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que excluíram a autonomia da ciência da Geografia, que passa a juntar-se às outras ciências como História, Sociologia e Filosofia em um único livro que abrange todas as disciplinas de humanas e sociais aplicadas. Cada disciplina teve seu conteúdo resumido significativamente, as abordagens geográficas aparecem ocupando entre 4 a 5 páginas destinada a cada assunto da unidade. Sobre essa junção dos componentes nos livros didáticos, os autores a seguir destacam que:

Essa junção de componentes passa a interferir na formação do professor comprometendo as práticas curriculares e estágios, pois ao agrupar os conteúdos disciplinares que também não são obrigatórios, se perde a carga horária, referente ao campo de conhecimento, da identidade docente e de atuação do professor de Geografia, bem como o de História, Filosofia e Sociologia (Cunha e Gonçalves, 2023, p. 362).

Portanto, essa junção de conteúdos e ciências implicam diretamente na realização das aulas de Geografia, perdendo a identidade geográfica e consequentemente, a identidade do licenciado ou licenciando em Geografia, pois, essa mistura retira a autonomia das ciências, desfavorecendo o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, já que nos livros didáticos não é mais possível identificar qual ciência está presente em cada capítulo, abordando uma temática geral para todas as

disciplinas e, ao mesmo tempo não identificando qual ciência é responsável por aquela abordagem, implicando no desenvolvimento do raciocínio e leitura crítica dos estudantes, já que muitas das vezes o livro é o único recurso didático ofertado na escola e fonte de leitura dos estudantes. Além disso, a própria formação e prática docente é desconfigurada diante desse cenário, já que o professor não tem mais um livro didático de Geografia para ser utilizado em sala de aula, o que se tem é um livro das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que exclui as disciplinas, ficando apenas os conteúdos soltos e fragmentados dessa grande área do conhecimento. Com essa perda de espaço, como o estagiário pode desenvolver um raciocínio geográfico em sala de aula com os estudantes e a sua própria identidade nessa etapa de ensino, se a própria ciência geográfica não aparece, apenas as abordagens resumidas e limitadas no currículo e nos livros didáticos? Diante desse questionamento é que se deve fazer uma reflexão crítica sobre o processo de formação dos graduandos em licenciaturas para essa etapa da educação, o novo Ensino Médio, com o desaparecimento da ciência geográfica do currículo e a atuação dos estagiários que é comprometida com essa reforma com a diminuição da carga horária, esvaziamento e desaparecimento dos conteúdos geográficos no currículo e nos livros didáticos, impactando negativamente na formação dos estagiários e estudantes, em um ensino que não favorece as lutas sociais, a interpretação e análise crítica da realidade seja no campo de atuação docente, seja na atuação dos estudantes em suas comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, percebe-se que a reforma do Ensino Médio tem impactado na realização do Estágio Supervisionado em Geografia com a diminuição da carga horária, a redução de conteúdos no currículo e nos livros didáticos e o sumiço da ciência geográfica na grade curricular do novo Ensino Médio. Consequentemente, essa mudança se expande para toda estrutura de ensino e aprendizagem da sala de aula, como na própria formação profissional dos estagiários que têm suas ações docentes e pedagógicas limitadas às novas condições de ensino, provocando uma perda na sua identidade docente em Geografia.

Assim, a partir da experiência de estágio, considera-se que o novo Ensino Médio tem proporcionado uma educação superficial e fragmentada com as camuflagens das disciplinas dentro das grandes áreas de conhecimentos, que desconsidera as especificidades que cada ciência carrega e sua importância para a formação dos estudantes. Destarte, urge a necessidade de repensar o currículo escolar e o espaço que cada disciplina tem ocupado com a reforma, entendendo sua importância para a formação dos discentes e a atuação dos estagiários nesse espaço que será seu local de trabalho e de

formação de estudante para a sociedade. Portanto, garantir os espaços das disciplinas de humanas e todas as outras área, em específico a Geografia no currículo das escolas como obrigatória é de fundamental importância, uma vez que reconhece o seu potencial para formação dos estudantes e o valor epistemológico para compreensão, intervenção e transformação da sociedade, para tanto, é preciso garantir a realização do Estágio Supervisionado em Geografia no Ensino Médio de forma eficaz, no sentido que venha contemplar as ações docentes em sala de aula em sua ciência de atuação e formação e consiga oferecer uma carga horária razoável para a construção do raciocínio geográfico em sala de aula, sem precisar fragmentar em tempo dos encontros e em conteúdos desconfigurados nos livros didáticos. Para assim, proporcionar um contato maior com a regência aos estagiários, em desenvolver suas ações didático-pedagógicas em sala, em explorar os conteúdos com mais tempo e recurso no ensino de Geografia e possa afirmar sua identidade nessa etapa do ensino tão importante para os estudantes e professores.

REFERÊNCIAS

BARROS, José Deomar de Souza. SILVA, Maria de Fátima Pereira da. VÁSQUEZ, Silvestre Fernández. **PRÁTICA DOCENTE MEDIADA PELO ESTÁGIO SUPERVISIONADO. ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME FURB**, ISSN 1809-0354 v. 6, n. 2, p. 510-520, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1661/1697>. Acesso em: 29 mai. 2024.

BELTRÃO, José Arlen. **NOVO ENSINO MÉDIO: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física**. Salvador, 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 03 mai. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de fevereiro de 2017**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 01 de junho de 2017.

CARDOSO, Cristiane. Queiroz Edileuza Dias de. **REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DA GEOGRAFIA – DESAFIOS E PERSPECTIVAS**. XVIII Encontro Nacional de Geógrafos: A Construção do Brasil: geografia, ação política e democracia. São Luiz - MA, 2016.

CUNHA, Maria Roselândia Barros. GONÇALVES, Luiz Antônio Araújo. IMPACTOS DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO CIDADÃ. **Terra Livre**, São Paulo, v.1 n.60, jan-jun 2023.

FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. A REFORMA QUE DEFORMA: O NOVO ENSINO MÉDIO E A GEOGRAFIA. **Pensar Geografia**, v. I, nº. 2. Dezembro de 2017

LORENZO, Ivanalda Dantas Nóbrega Di. Estágio Supervisionado Docente e novas linguagens no ensino de Geografia. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 8, n. 1, jan./jun. 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. **O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UNIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA**. Cad. Pesq. São Paulo, n.94, p. 58-73, ago. 1995.

POLON, Luana Caroline Künast. A Relevância do Estágio Supervisionado no Âmbito da Formação de Licenciados em Geografia. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, Vol. 22 (2018), ed.6 p. 01-08.

ZUBA, Janete Aparecida Gomes. O ENSINO DA GEOGRAFIA NA ATUALIDADE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS. **Revista Cerrados**, v. 4 - n.1 - 2006.

3. *DE CARTOGRAFIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SANTA MARIA, RS*

Emannuelli de Oliveira Rodrigues

Universidade Federal de Santa Maria

mannurdrgs920@gmail.com

orcid.org/0009-0007-4494-4862

Natália Lampert Batista

Universidade Federal de Santa Maria

natalia.batista@ufsm.br

orcid.org/0000-0002-1884-2340

INTRODUÇÃO

Os mapas, se bem trabalhados, contribuem para o desenvolvimento do pensamento espacial e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da criticidade em avaliar como os espaços urbanos e rurais atendem a sociedade: sejam mapas informativos, cartas topográficas ou aplicativos que ajudam na locomoção, informações de como chegar a pontos turísticos e estratégicos, como hospitais, corpo de bombeiros, unidades de polícia e outras instituições de referência na cidade. Essas, dentre outras questões de localização, praticidade, pensamento sistêmico e reflexão social, são conhecimentos geográficos e cartográficos podem-se despertar. Tendo em vista a necessidade do desenvolvimento cartográfico, esse não deve ser apenas um tópico a ser citado em sala de aula. Duarte (2017) aponta para a importância do trabalho realizado por Sônia Castellar na área.

Assim, retomamos a discussão de que para haver a compreensão cartográfica é necessário um efetivo processo de alfabetização cartográfica. Segundo Castellar (2005, p. 1), “[...] ensinar a ler, em Geografia, significa criar condições para que a criança leia o espaço vivido. Ensinar a ler o mundo é um processo que se inicia quando a criança reconhece os lugares, conseguindo identificar as paisagens”. O processo de ensino é mais complexo que esta simples exemplificação, mas não ocorre sem o desenvolvimento dessas etapas básicas.

Diversos autores, como Castellar (2017) e Borges (2016), põem o ensino a partir do conhecimento prévio do aluno como base para despertar a curiosidade e interesse do estudante. Castellar (2005; 2017) fala de estimular a representação cartográfica a partir de desenhos de

loais próximos à realidade da criança, como o entorno da escola e moradia. Baseada nessas premissas, e norteadas pelos resultados dos dados levantados, foi organizada a atividade de ensino como uma resposta à realidade encontrada.

Acredita-se que a Cartografia como ramo e conteúdo da ciência geográfica é um dos pilares da compreensão do pensamento espacial e do raciocínio geográfico, mencionados na BNCC (BRASIL, 2017). Como já citado por Fonseca (2019, p. 4), “[...] nota-se que a Cartografia possui um papel importante no processo de surgimento da ciência geográfica”.

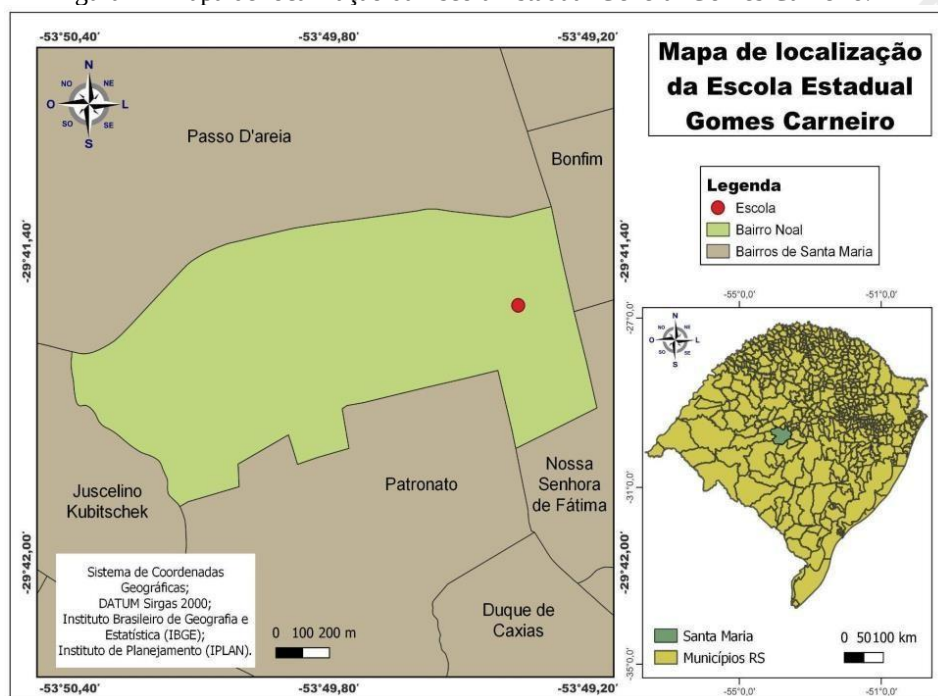
Sendo assim, esta pesquisa tem o objetivo de conhecer a realidade escolar vivenciada por alguns professores da rede pública e propor uma atividade pedagógica de ensino de Cartografia para o Ensino Fundamental. Também pretende-se identificar como é o ensino de Cartografia nas escolas da rede pública de Santa Maria, RS; e construir atividades pedagógicas que auxiliem no ensino de Cartografia na escola.

METODOLOGIA

A escolha da Escola Estadual General Gomes Carneiro, é parte de nossa metodologia, pois foi escolhida como local de aplicação da atividade pedagógica para ensino de Cartografia devido a algumas características importantes, como a localização da escola e o público que ela atende (características de caráter quantitativo), pois como apontado por Neto (2021), a educação sobre Cartografia deve ser iniciada ainda no ensino fundamental. Também foi considerado o corpo estudantil da escola, os recursos humanos, pedagógicos e a proximidade da pesquisadora com a escola (características de caráter qualitativo). A proximidade foi identificada na aceitação desse e de demais projetos, o que criou um canal de contato necessário para melhor realização de todas as fases necessárias, desde o levantamento de dados até a aplicação da atividade.

A Escola Estadual General Gomes Carneiro localiza-se na rua Vereador Carlos Lang, número 125, no Bairro Noal, em Santa Maria, RS. (Figura 1). A escola atende alunos de classe baixa e média, pois recebe em grande parte estudantes vindos de outros bairros da cidade (esses bairros não se restringem apenas aos bairros adjacentes ao bairro da escola).

Figura 1 - Mapa de localização da Escola Estadual General Gomes Carneiro.



Fonte: Rodrigues (2023).

A história da escola remonta à construção do 1º prédio da escola em 1960, com início de funcionamento no começo do ano seguinte. Entretanto, apenas em 11 de março de 1988, foi autorizado o funcionamento da 7ª e 8ª série. Posteriormente, conforme a Portaria de Designação nº 00303 de 03/12/00, Diário Oficial de 11/12/00, a escola finalmente passa a se chamar Escola Estadual de Ensino Fundamental General Gomes Carneiro.

A escola, sendo pública e estadual, possui uma diretora e duas vice-diretoras (uma para cada turno). Atualmente, o quadro de funcionários compreende 36 professores e 8 funcionários, sendo duas professoras responsáveis pela Educação Especial, duas funcionárias de limpeza, duas merendeiras e duas secretárias. Além disso, são atendidos mais de 400 alunos distribuídos no período da manhã e da tarde.

Ademais, a escola possui biblioteca, laboratório de informática, sala de atendimento especial, salas de aula climatizadas, salas especiais para os anos iniciais (banheiro junto à sala), refeitório, ginásio esportivo, sala de professores (para reuniões e descanso) e sala da diretoria.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Só se ensina, pois há alguém para aprender. Só há uma aprendizagem a ser avaliada pois existe uma demanda essencial do ensino, seja ele qual for. Dessa forma sistematizamos os seguintes procedimentos: levantamento das informações acerca do ensino de geografia com professores da rede pública de ensino no município de Santa Maria, através de questionário *Google forms*. O questionário contou com 18 questões (abertas e fechadas), as quais buscavam informações sobre a formação docente, cotidiano das escolas e sobre o desenvolvimento do ensino de cartografia nas escolas públicas do município.

Ademais conversamos com a professora da turma escolhida para conhecer e entender as principais demandas dos alunos e alinhar as propostas as demandas curriculares da turma. Posteriormente, passamos a aplicação das atividades onde realizamos uma atividade de nivelamento com a turma, a partir dessas informações, foram traçadas as principais demandas; as quais deram origem as atividades aplicadas.

Dito isso, este trabalho enfatiza o ensino cartográfico na sua realização com crianças e adolescentes. Para alcançar tal objetivo observou-se dentro das pesquisas bibliográficas, que os desenhos realizados pelos alunos podem ser trabalhados para o ensino cartográfico e reconhecimento do espaço vivido, dando origem assim ao cerne de nossas atividades.

Frente ao exposto, foi pensado em um conjunto de atividades de pesquisa a serem aplicadas com os estudantes. O início se deu por uma atividade de sondagem e nivelamento, passando para as atividades de ensino de Cartografia (reconhecimento da cidade através do Google Earth, criação do mapa da sala de aula e formulação da escala e atividade as regiões brasileiras) e para tanto foi feito o seguinte planejamento (Quadro 1).

Quadro 1 - Cronograma de planejamento 1.

Datas para realização de atividade prática de pesquisa	
Atividade	Período
Planejamento básico da atividade	De 01-04-23 a 05-05-23
Contato com escola campo	De 5 a 15 de maio
Finalização do plano de atividade	De 10 a 20 de maio
Aplicação da atividade de sondagem	Dia 26 de Maio
Aplicação da atividade de ensino	Dia 2 e 9 de junho
Aplicação da atividade de retorno	Dia 9 de Junho

Fonte: Rodrigues (2023).

ATIVIDADE PRÁTICA DE ENSINO DE CARTOGRAFIA

Com base nos relatos dos respondentes do questionário, das pesquisas bibliográficas e considerando a atividade de nivelamento (a qual salientou a fragilidade de alguns conceitos) foram propostas três atividades complementares de ensino. As atividades foram elaboradas conforme o esquema a seguir.

A primeira atividade teórico prática realizada foi uma revisão de conceitos básicos, como: reconhecer os tipos de mapas, rememorar os elementos do mapa e refletir sobre onde os mapas aparecem em seus cotidianos. A atividade foi finalizada visualizando os mapas digitais (*Map biomas* e *Google Earth Pro*) e localizando pontos como as casas dos estudantes e locais conhecidos pela turma. A ideia de trabalhar a localização atende também a demanda identificada no questionário, na questão nove, sobre os pontos em que os alunos tinham mais dificuldade.

A parte final da atividade segue a ideia de Castellar (2017, p. 224-225), de que “desenvolvendo atividades que visam à construção do conceito e à representação cognitiva, os alunos descobrem, aos poucos, que os signos são distintos das coisas, ou seja, descobrem a relação entre significante e significado”, pois a partir de pontos de referência e símbolos do mapa, eles conseguiram encontrar seus significantes (suas casas).

Silva (2022, p. 9) também traz mais motivos para a inserção do estudante nas dinâmicas de aula. Segundo a autora, “a utilização de metodologias ativas durante o processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina configura uma estratégia eficaz para a compreensão de conteúdos pertencentes ao seu domínio”. Visto que o intuito da atividade era retomar conceitos pré-existentes e construir um vínculo com o que se pretendia trabalhar nas atividades seguintes, a proposta se mostrou assertiva.

Durante a aplicação da atividade os estudantes se mostraram atentos, e contribuíram para o seu desenvolvimento, levantando a mão para fazer perguntas e dar respostas. A apresentação, feita para trabalhar os tópicos e conceitos retomados com os estudantes na atividade teórica e a aplicação com os estudantes, mostrando sua atenção e participação na aula.

Sobre a atividade de localização, vários estudantes se voluntariaram para localizar suas residências e a escola. Durante esse passo da atividade se trabalhou orientação e coordenadas. De acordo com Martinelli (2017), a orientação quando vista em mapas é considerada simples, visto que os mapas geralmente são elaborados voltados para o norte. Contudo, Martinelli (2017) também pede atenção ao conceito e compreensão de coordenadas, principalmente no ensino

fundamental. Essa observação foi comprovada em alguns casos em que houve demora na localização dos pontos solicitados.

Quando questionados, 14 dos 20 alunos deram nota superior a 6 para a realização da atividade. Essa atividade foi pensada visando atender à necessidade de relacionar a realidade dos estudantes com a geografia, e principalmente com a cartografia. Fortes e Melo (2022) também falam da importância da inserção das vivências do aluno no processo de aprendizado.

ATIVIDADE PRÁTICA DE MAPEAMENTO COM FOCO EM ESCALA

A segunda atividade foi elaborada de forma totalmente prática. Ainda levando em consideração as recomendações recebidas nos questionários sobre a elaboração de mapas, e considerando a demanda estudantil sobre o conceito escala, foi pensada uma atividade de mapeamento. A atividade proposta também é sugerida por Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2000), como a realização da planta baixa da sala de aula.

Neto (2021) corrobora com a proposta, pois já alertava para a demanda da construção, compreensão e utilização de mapas desde o ensino fundamental. Com a finalidade de atender melhor a demanda da turma a atividade foi adaptada, as medidas da sala foram tiradas, mas a escala para a construção da planta (mapa) foi feita em conjunto.

Para a elaboração da escala, os alunos utilizaram barbantes que deveriam ser cortados com o tamanho das medidas reais e dobrados até poderem ser representados nas folhas de cartolina. Para isso, todas as demais medidas também passaram pelo mesmo processo até que se obtivesse uma nova medida em escala, para todos os objetos principais da sala. Outro fator conquistado com a elaboração deste mapa pode ser notado na fala de Castellar (2017):

Os mapas desenhados pelos alunos mostram como eles concebem as referências dos lugares onde vivem, revelam valores e representações simbólicas, reforçando a importância do processo de alfabetização geográfica por meio da linguagem cartográfica nas séries iniciais. (CASTELLAR, 2017, p. 217)

Dessa forma, mapear a sala se torna algo mais, é um ato de representar com sua visão um local do cotidiano dos alunos. É uma forma de solidificar e colocar em prática a revisão feita na atividade inicial. Salienta-se que quando se pensa na elaboração do mapa da sala, os demais elementos de título, legenda, fonte e orientação também foram exercitados. Na atividade foi considerado o elemento da escala como descrito por Martinelli (2017):

A Escala, por sua vez, traz sempre muitas dificuldades. Crianças e jovens terão melhor domínio quando a matemática, no campo escolar, chegar a tratar de frações e proporções. Ela indica a relação entre uma distância no mapa e sua respectiva distância real sobre a superfície da Terra. (MARTINELLI, 2017, p. 42)

Conforme descrito, entende-se a importância de trabalhar a escala. Contudo, é observado também que sua compreensão só será possível à medida que o entendimento da matemática também tenha sido desenvolvido nos alunos. Isso aponta para o que foi cobrado dos alunos no conceito de fonte. Ainda segundo Martinelli (2017), a fonte indica a origem dos dados, a data de quando eles foram coletados e quando o mapa foi finalizado.

A atividade iniciou com a divisão dos grupos. Após definidos, os alunos decidiram quais móveis e elementos cada grupo tiraria as medidas. Seguindo isso, as medidas deveriam ser postas no quadro e a escala feita em conjunto. Cada grupo deveria dobrar o barbante e chegar ao consenso de quantas vezes seria necessário reduzi-lo para caber na cartolina com as suas representações.

É importante frisar que cabe ao professor orientar a atividade, mas também permitir o debate e movimentação do grupo para que haja o desenvolvimento da atividade. A devolutiva final da atividade deu-se 15 dias após sua proposição, quando os cinco trabalhos foram entregues. Visivelmente apenas um grupo terminou a tarefa por completo. Os quatro outros trabalhos foram entregues de forma incompleta (com falta de informação e sem seguir as orientações feitas em aula).

Contudo, quando pedidos para avaliar a atividade, 12 dos 20 alunos deram notas superior a sete para a atividade. Assim, observa-se que a atividade deve ser construtiva para os estudantes, mas que precisa ser executada inteiramente em sala de aula para garantir a participação de todos. Outro fator a ser percebido, e que foi visto em prática, é a falta de apoio nas realizações de tarefas em casa (fato esse que pode ter contribuído para as atividades não terem sido finalizadas).

ATIVIDADE PRÁTICA COM RECURSO PEDAGÓGICO

A terceira atividade é de interpretação e correlação. Ela consiste na montagem de correlação das regiões do Brasil e suas características. Assim, trabalha alguns conceitos da geografia física, atrelados a representações do espaço e cobra a interpretação desses conceitos.

Os alunos deveriam localizar as características nas regiões corretas, para em seguida completar a legenda e escala da representação. Segue imagem dos materiais utilizados para realização da atividade (Figuras 2).

Figura 2 - Foto demonstrando como eram as placas com características e pontos de referência presentes nas regiões.



Fonte: Rodrigues (2023).

Apesar da aparente simplicidade, a atividade trabalha um tema importante: a capacidade de interpretação de dados. Essa habilidade é prevista na BNCC, mas não se encontrava plenamente desenvolvida nos estudantes, como observado na atividade de nivelamento. Dessa forma, buscou-se evitar esse tipo de ocorrência e estimular os alunos a mais atividades de interpretação.

Os conceitos básicos utilizados para a realização da atividade em si já foram trabalhados pela professora titular da turma. É válido frisar esse aspecto, visto que Silva (2022, p. 10) afirma “sempre que se apresentar um conceito ou atividade ao aluno deve-se contextualizar e significar o conteúdo, partindo do visual, ou seja, do concreto físico para depois se avançar para o abstrato e enfim para o pensamento e conceitos particularizados”. Do mesmo modo, não foram inseridos conceitos novos sem uma base prévia. Apenas foram lembrados conceitos já conhecidos em forma de uma nova atividade.

A atividade contou com grande participação da turma. Todos os grupos se mostraram envolvidos e realizaram todos os passos da montagem do jogo. Após relacionados as plaquinhas das regiões, foi feita a correção. Cada grupo passou as respostas de uma região no quadro, para os demais colegas conferirem suas respostas.

Sobre a avaliação dos estudantes, 14 dos 20 alunos deram respostas superiores a sete para

a aceitação da atividade. Visto que era uma atividade de revisão, os resultados foram mais que satisfatórios. A atividade pronta ficou da seguinte forma: Figuras 20 e 21. Visto que os demais grupos tiveram resultados extremamente similares, não foram inseridas mais imagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dessa pesquisa chegou-se aos seguintes resultados práticos: após analisar as demandas escolares e discentes notou-se a fragilidade já indicada pelas bibliografias, como era esperado. Inferiu-se também outros pontos de atenção demonstradas pelos estudantes na atividade de nivelamento. Dessa forma, atividades complementares para a resolução dessas lacunas de aprendizagem foram propostas, bem desenvolvidas, e obtiveram resultados satisfatórios.

Entende-se que o objetivo de conhecer e entender a realidade escolar a fim de propor alternativas didáticas complementares foi amplamente alcançado, apesar dos estudantes terem demonstrado resistência em realizar atividades fora do ambiente escolar, como notado na atividade de mapeamento da sala de aula. Todas as práticas realizadas em aula tiveram respostas satisfatórias.

É importante frisar que os estudantes que inicialmente tinham compreensões confusas dos conceitos e temas trabalhados demonstraram desenvolvimento nas aulas. Outro ponto que se mostrou construtivo foi o trabalho em grupos, visto que houve a troca de informações e discussões internas dos grupos na construção das respostas.

Essa ajuda mútua foi exemplificada na colaboração para atividades como: medir os móveis para elaboração da escala do mapa, e nas decisões de onde as características do mapa de regiões deveria ser colocado (alguns alunos insistiram em, além de colocar nas regiões corretas, localizar os Estados específicos). Nesses casos, além de conceitos cartográficos, ligados a interpretação e localização, terem sido trabalhados, também foi estimulado a cooperação e a integração entre os alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de; ALMEIDA, Regina Araujo de. **Fundamentos e perspectivas da Cartografia escolar no Brasil**. 2014. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/revistabrasileiracartografia/article/download/44689/23703>. Acesso em: 19 jan. 2023.

BORGES, Kelly Simone; NOBUKUNI, Paulo. Uso de imagens para potencializar os estudos de hidrografia. **Cadernos PDE**, v. 1, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_geo_unicentro_kellysimoneborgesschenekemberg.pdf. Acesso em: 17 dez. 2022.

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

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, n. 13, p. 207-232, 2017. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/494>. Acesso em: 19 jan. 2023.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **O letramento cartográfico e a formação docente**: o ensino de Geografia nas séries iniciais. USP, São Paulo – 2005, 2003. Disponível em: http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal9/Ensenanzadelageografia/Desempeno_profesional/04.pdf. Acesso em: 17 jan. 2023.

DE MENEZES, Priscylla Karoline. O ensino de geografia em diferentes contextos: os desafios da atuação docente na Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, n. 13, p. 456-470, 2017.

DUARTE, Ronaldo Goulart. A linguagem cartográfica como suporte ao desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos na educação básica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, n. 13, p. 187-206, 2017.

DUARTE, Ronaldo Goulart. **Educação geográfica, cartografia escolar e pensamento espacial no segundo segmento do ensino fundamental**. 2016. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL GENERAL GOMES CARNEIRO. **Nossa História**. Disponível em: <https://escolagomescarneiro.wixsite.com/gomescarneiro/about-us>. Acesso em: 15 mar. 2022.

FONSECA, Ricardo Lopes. Cartografia e formação docente: o domínio conceitual cartográfico na formação do professor de Geografia. **GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeeducacionais**, v. 10, n. 20, p. 1-13, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5528/552857648001/552857648001.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2022.

FORTES, Thiago Silva; DE MELO, Renata Vieira. Cartografias vivenciais: considerações e estratégias para o ensino de cartografia na retomada das atividades escolares presenciais. **XX Encontro Nacional de Geógrafas e Geógrafos**. 2012.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Formando leitores do mundo: algumas considerações sobre o ensino de Geografia no mundo contemporâneo. **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 5, n. 2, p. 231-247, 2015.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti; MORMUL, Najla Mehana. O perfil do professor de geografia no Brasil: entre o profissionalismo e a precarização. **Revista Caminhos de Geografia**, v. 24, n. 93, jun.,

2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/45988/26783>. Acesso em: 17 dez. 2022.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa**: elaboração, aplicação e análise de conteúdo. São Paulo: Pedro e João, 2020.

MAIA, Eni. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? **Em aberto**, v. 1, n. 9, 1982.

MANFIO, Vanessa. A Cartografia que se produz em aula: atividades práticas desenvolvidas com alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.^a Cândida Zasso - Nova Palma (RS). **Revista metodologias e aprendizado**, v. 6, p. 110-111, 2023.

MARTINELLI, Marcello. Cartografia: reflexões acerca de uma caminhada. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, n. 13, p. 21-50, 2017.

NETO, Jose Calado. O ensino (do) mapa e o ensino (pelo) mapa. **Metodologias e Aprendizado**, v. 4, p. 225-231, 2021.

NEVES, Débora Alves das. **Letramento cartográfico**: legenda vs. proficiência leitora no gênero textual mapas. 2015. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/17144>. Acesso em: 17 dez. 2022.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2009. 3ª edição.

RODRIGUÊS, Emannuelli de Oliveira. **Estratégias pedagógicas para o ensino de cartografia em uma escola pública de Santa Maria, RS. 2023**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia - Licenciatura) - Universidade Federal de Santa Maria, 2023.

SILVA, Guilherme Moreira da. **Cartografia escolar**: oficinas pedagógicas sobre alfabetização e letramento cartográfico para a formação inicial de professores de geografia. 2019. Repositório da UFSM.

4. **RECURSO DIGITAL PARA A PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA POTENTE E INSURGENTE**

Lariany Aguiar Lopes.

Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES.

larianyaguiar17@gmail.com.

orcid.org/0000-0001-7449-3811

Gabriela Amorim de Macedo.

Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES.

gabrielaamorimdemacedo@gmail.com,

orcid.org/0000-0002-7731-1814

Rahyan de Carvalho Alves.

Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES.

rahyan.alves@unimontes.br.

orcid.org/0000-0001-7225-5959.

Gustavo Henrique Cepolini Ferreira.

Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES.

gustavo.cepolini@unimontes.br

orcid.org/0000-0003-1010-501X

INTRODUÇÃO

Diversos estudos demonstram as possibilidades dos recursos digitais nos processos educacionais, favorecendo uma maior interação dos estudantes com as informações e o processo de geração de conhecimento. Nesse contexto, os Atlas Geográficos digitais se destacam como uma ferramenta valiosa para a educação. Almeida, Scaramello e Santos (2006) ressaltam a importância desses recursos na facilitação de ensino-aprendizagem, salientando a necessidade de seu uso de forma planejada.

O Atlas Geográfico Escolar de Minas Gerais é uma ferramenta pedagógica em construção que poderá ser acessada de forma impressa e digital, projetada para enriquecer o ensino e a aprendizagem de Geografia. Combinando mapas, textos didáticos e questões reflexivas, o Atlas em questão também oferece acesso a recursos como *hiperlinks* e multimídia via Código QR - *QR Code* (resposta rápida), permitindo o contato com atividades dinâmicas, documentários, mapas para *download*, entre outros.

Sampaio, Menezes e Sampaio (2013) afirmam que a revolução digital, os avanços da multimídia e a transferência de informação eletrônica abrem diariamente inúmeras possibilidades

para os atlas, o que era inimaginável até meados da década de 1980. Como consequência direta da tecnologia atual, os atlas impressos ou convencionais estão se transformando e ganhando uma “nova” versão: o atlas digital, voltado para temáticas diversas e críticas, contemplando desde problemáticas socioambientais até a representação de minorias sociais (Sampaio; Menezes; Sampaio, 2013).

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo evidenciar o Atlas Geográfico Escolar de Minas Gerais como uma ferramenta digital diversificada e prática que poderá auxiliar os professores na mediação do ensino de Geografia na Educação Básica – especificamente para o Ensino Fundamental II.

O Atlas Geográfico Escolar de Minas Gerais está em desenvolvimento por pesquisadores do Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Esse recurso começou a ser elaborado no segundo semestre de 2023, com a previsão de publicação no ano de 2025; no desdobramento dessa produção, a equipe conta com a colaboração de bolsistas estudantes do curso de Licenciatura em Geografia e mestrando em Geografia, que contribuem com a orientação de professores doutores do Departamento de Geografia, associados ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Regionais e Agrários (NEPRA) e do Laboratório de Estudos e Pesquisas de Ensino de Geografia, Identidades Docentes e Práticas Educacionais (LEGIDEPE) da referida universidade.

Esta pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, incluindo uma revisão bibliográfica com base em autores como Romig e Pitano (2020), Martinelli (2008) que enfatizam o Ensino Geográfico por meio do uso do Atlas; Gomes (2010), Silva e Rocha (2013), que destacam o auxílio dos recursos digitais na transposição do Ensino; Martinelli e Machado-Hess (2013), que argumentam sobre o Ensino Geográfico e o uso digital; Silva (2013), que evidencia a importância do Ensino Geográfico a partir dos jogos *on-line*. Além disso, autores que destacam a relevância das atividades que promovam a inclusão na Educação, como Melo e Sampaio (2008), foram citados, bem como Girardi (2011), que aborda os desafios do ensino geográfico crítico a partir do uso de mapas e, por fim, Oliveira, Santos e Silva (2017), que refletem sobre a necessidade de organização do atlas atrelada à realidade local do aluno.

Também foi utilizado o *software* de geoprocessamento QGIS, versão 3.34, para elaboração dos mapas apresentados neste trabalho. Destaca-se que o trabalho está estruturado em três seções: introdução, desenvolvimento e conclusão. O ensino da Geografia na Educação Básica enfrenta desafios significativos, incluindo a necessidade de tornar o conteúdo mais acessível e envolvente para os alunos. Nesse contexto, o advento da tecnologia multimídia tornou os recursos didáticos mais interativos. A utilização do Atlas Digital com acesso a diversos canais, como áudio, vídeo e textos,

permite que os professores considerem os diferentes estilos cognitivos dos alunos, tornando o aprendizado mais estimulante, atraente e divertido (Comin; Silva, Rocha, 2013).

O Atlas mencionado descreve e problematiza temas relacionados ao Ensino Geográfico, em conformidade com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelecem quatro principais eixos: i. aspectos físicos, ii. aspectos ambientais, iii. dinâmicas populacionais e iv. aspectos sociais. As temáticas abordadas pelo Atlas incluem localização geográfica, distribuição populacional por município, densidade demográfica, índice de desenvolvimento humano, divisões regionais, extensão da área urbana, regiões de influência, produto interno bruto, zonas censitárias, biomas, vegetação, unidades de conservação, vulnerabilidade ambiental, zonas climáticas, relevo, bacias hidrográficas, usinas de geração de energias hidrelétrica, eólica e termelétrica, uso do solo, modais de transporte, comunidades indígenas e elementos culturais tangíveis e intangíveis, abarcando todo o estado de Minas Gerais.

Após a finalização da estrutura inicial do Atlas, esse será revisado em reuniões pela equipe para que, em seguida, seja realizada uma aplicação-teste nas escolas. Essa aplicação será conduzida por docentes, bolsistas e acadêmicos do curso de licenciatura em Geografia da Unimontes nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I, II, III e IV. Será sugerida também uma aplicação aos cursos de promoção de cidadania (projetos escolares realizados com apoio da Universidade), escolas regulares e cursinhos pré-vestibulares populares da região.

Concluída a fase de teste, o material será reorganizado, considerando os *feedbacks* dos professores e acadêmicos de Geografia que aplicaram o conteúdo do Atlas Geográfico Escolar de Minas Gerais em sala de aula, para entregar um produto que atenda eficazmente as necessidades dos alunos, professores e das instituições educacionais. Vale lembrar que o Atlas Escolar Geográfico do Estado de Minas Gerais será disponibilizado também em formato digital, alcançando assim um maior público.

Assim, o Atlas Geográfico Escolar de Minas Gerais oferece uma variedade de recursos e abordagens pedagógicas que visam facilitar o processo de ensino e aprendizagem de forma digital e dinâmica. Após a apresentação introdutória, na próxima seção, será apresentado o desenvolvimento deste trabalho.

DESENVOLVIMENTO

O Atlas Geográfico Escolar de Minas Gerais será um importante recurso para apoiar os professores de Geografia na Educação Básica no estado de Minas Gerais. Em sua estrutura, o Atlas

inclui mapas temáticos, textos, questões para reflexão e sugestões para os professores, que visam auxiliar e impactar positivamente o ensino.

Romig e Pitano (2020) consideram que o atlas é um recurso didático que, ao ser utilizado com intencionalidade e de forma planejada na escola, proporciona aos alunos e professores uma interação mútua e complementar. Esses recursos facilitam a compreensão dos alunos acerca dos aspectos geográficos e das diversas dinâmicas socioespaciais (Romig; Pitano, 2020).

Segundo Peres (2002, p. 170), “Os Atlas Geográficos são uma fonte básica de consulta e informação no Ensino Fundamental de Geografia”. Portanto, a criação de um Atlas Geográfico específico para o estado de Minas Gerais reveste-se de grande importância para os professores e para os alunos. A disponibilidade de um atlas regionalizado facilita o acesso a informações geográficas detalhadas e contextualizadas, enriquecendo o ensino e a aprendizagem da Geografia, ao mesmo tempo em que fornece uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento de competências espaciais e a compreensão mais profunda do território estadual (Peres, 2002).

Em vista disso, a elaboração do Atlas Geográfico Escolar para professores e estudantes não se resume a uma simples compilação de mapas considerados como prontos e acabados, mas à organização sistemática de representações construídas com um propósito intelectual específico e sempre aberta a contextualizações e problematizações, como enfatiza Martinelli (2008). Seguindo essa linha de pensamento, o Atlas Geográfico Escolar de Minas Gerais aborda temas essenciais do Ensino Geográfico, proporcionando um recurso robusto e bem estruturado que contribuirá significativamente para o ensino e a aprendizagem dos estudantes (Martinelli, 2008).

Schaffer *et al.* (2003) discorrem sobre a dificuldade dos professores durante o planejamento didático pedagógico no ensino de Geografia, principalmente no que se refere à cartografia. Nesse contexto, Castellar (1996) argumenta que a linguagem cartográfica, composta por um sistema de signos, como projeções, símbolos e legendas, torna o ensino da Geografia mais significativo, pois permite que os alunos representem graficamente suas interpretações do mundo e analisem seus próprios mapas, explorando o conhecimento que possuem da realidade. Autores como Farias (2021) e Nascimento (2016) discutem a importância do planejamento didático com responsabilidade pelos docentes. Conforme citado por Farias (2021, p. 7):

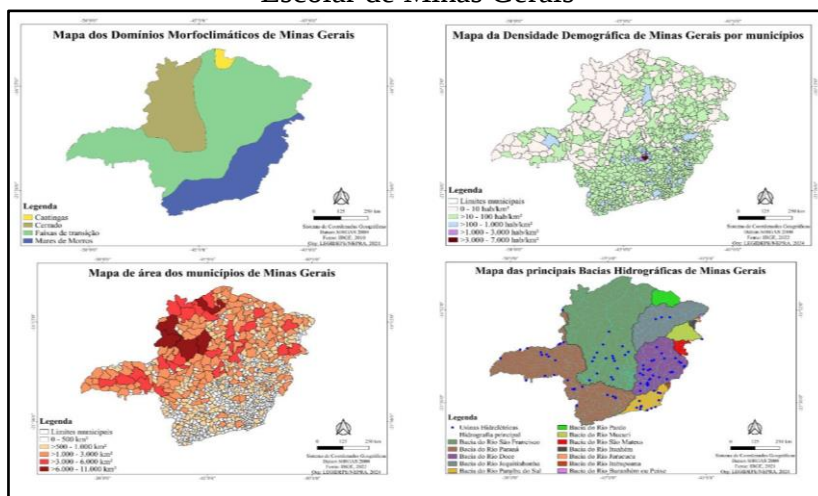
O planejamento de ensino envolve a especificação e a operacionalização do plano curricular. Ao elaborar o planejamento didático, o professor antecipa, de forma organizada, todas as etapas dos processos de ensino e aprendizagem. Cuidadosamente, identifica os objetivos que pretende alcançar, indica os conteúdos que serão desenvolvidos, seleciona os procedimentos que utilizará como estratégias de ação, organiza o cronograma e prevê quais os instrumentos que empregará para avaliar o progresso dos discentes.

O planejamento didático de ensino é fundamental, uma vez que possibilita ao professor organizar minuciosamente todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem. A elaboração de um cronograma eficiente assegura que todos os conteúdos sejam abordados ao longo do período letivo, enquanto a previsão de instrumentos de avaliação permite monitorar o progresso dos alunos e ajustar o ensino conforme necessário, promovendo uma aprendizagem contínua e significativa. Assim, compreende-se que o planejamento de ensino aprimora a qualidade do ensino e a eficácia do processo educativo (Nascimento, 2016).

Nesse panorama, as temáticas que orientam e direcionam o Ensino Geográfico serão abordadas de forma interativa e contextualizada, como um recurso destinado a enriquecer o ensino e aprendizagem. Destaca-se que, ainda que o Atlas contemple o território mineiro, é possível vincular essas temáticas a outras regiões ao redor do mundo.

Martinelli e Machado-Hess (2013) explicam que, ao projetar materiais pedagógicos abertos a aplicações em diferentes recortes, escalas e contextos, será possível entender como a realidade local se conecta com o contexto global, permitindo que os alunos reflitam sobre determinados cenários sem a necessidade de experiências prévias. Em seguida, as bases metodológicas da Geografia são utilizadas para compor o conteúdo do Atlas, incluindo a definição do recorte espacial. A Figura 1 ilustra alguns dos mapas que estarão presentes no Atlas Geográfico Escolar de Minas Gerais.

Figura 1. Colagem com a versão inicial dos mapas que estarão presentes no Atlas Geográfico Escolar de Minas Gerais



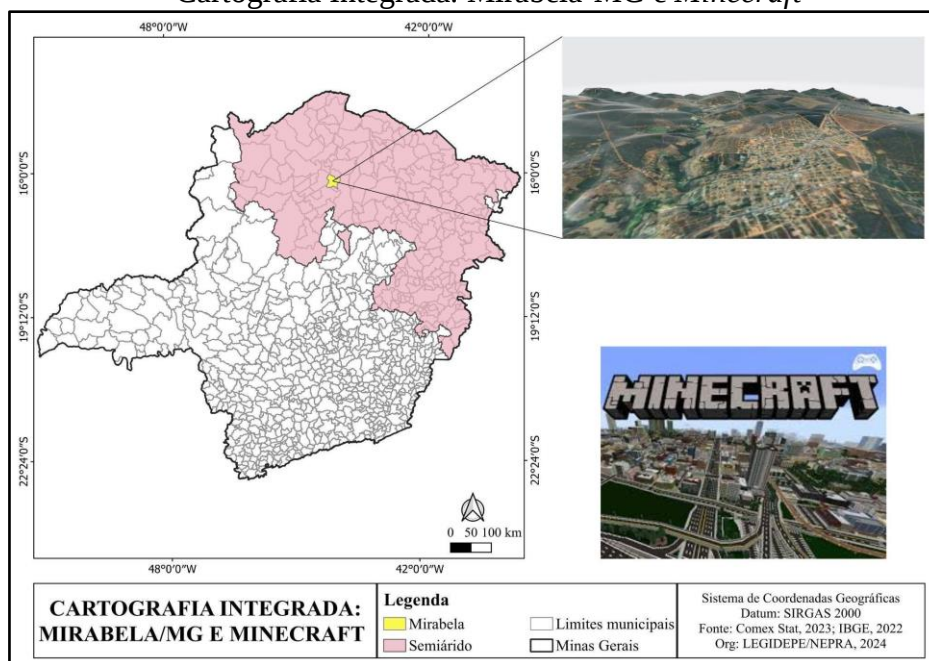
Fonte: Organizado pelos autores (2024).

O mencionado Atlas utiliza essas metodologias para abordar diversas escalas geográficas, promovendo uma compreensão abrangente aos estudantes. Disponível em formato impresso e digital, o Atlas proporciona acesso a uma variedade de interfaces, oferecendo um conteúdo diversificado que pode ser explorado pelos professores em sala de aula. Além disso, as tecnologias digitais incorporadas possibilitam o uso de recursos como jogos *on-line*, que dinamizam o ensino de Geografia no ambiente escolar.

Silva (2013) destaca que jogos tradicionais, como “Caça ao Tesouro” e “Batalha Naval”, têm sido amplamente utilizados por educadores para explicar objetos e fenômenos da superfície terrestre. Com o advento da informática, essas abordagens lúdicas podem ser aprimoradas por meio de jogos *on-line* aplicados ao ensino da Geografia.

No Atlas Escolar de Minas Gerais, os jogos estarão acessíveis no próprio Atlas e nas sugestões para os professores por meio de códigos QR (QR Code). Um exemplo disso são os jogos *on-line*, como *Minecraft*, ilustrado na Figura 2, e *Pokémon Go*, utilizados para enfatizar diversas temáticas do ensino, tornando o aprendizado mais interativo e envolvente para os estudantes da Educação Básica.

Figura 2. Versão inicial do mapa que estará presente no Atlas Geográfico Escolar de Minas Gerais – Cartografia Integrada: Mirabela-MG e *Minecraft*



Fonte: Organizado pelos autores (2024).

No município de Mirabela, localizado na região noroeste do estado de Minas Gerais, a proposta de atividade direcionada aos estudantes ocorre pela construção da cidade no semiárido mineiro utilizando o jogo *Minecraft*. A imagem em 3D serve como referência para a recriação de

comércios, praças, igrejas e outros elementos urbanos. Essa atividade visa abordar e aplicar as categorias conceituais da Geografia: espaço, território, paisagem, região e lugar.

Além disso, a atividade estimula habilidades como criatividade, planejamento e colaboração, ao mesmo tempo em que proporciona uma compreensão mais profunda da organização espacial e das características locais de Mirabela. Esse exercício também desenvolve a criticidade dos alunos sobre a importância do semiárido mineiro e suas especificidades culturais, econômicas e naturais.

Outrossim, o/a professor(a) terá acesso a um *QR Code* disponível em cada mapa temático. Ao escanear o código, será direcionado a uma pasta que contém *links* de acesso a multimídias, como vídeos, jogos, músicas, documentários, peças teatrais, paródias, atividades dinâmicas, além de mapas em preto e branco para colorir, palavras cruzadas, charges, entre outros recursos. Esses materiais proporcionam aos professores abordagens diversificadas em suas aulas, considerando as diversas realidades organizacional, estrutural e política das escolas brasileiras.

Gomes (2010) afirma que a interatividade de um atlas varia conforme o dispositivo de comunicação. Dessa forma, a Cartografia Multimídia surge como uma nova possibilidade de comunicação da informação espacial, ao integrar várias mídias suportadas por computador, celulares e outros dispositivos. Assim, o referido Atlas permitirá diferentes níveis de interatividade com o espaço representado.

Ressalta-se que o Atlas Geográfico Escolar de Minas Gerais disponibilizará, nas sugestões para os professores, recursos como videoaulas com legendas e intérpretes de Libras, visando tornar o conteúdo acessível a todos. Além disso, ao incentivar e fornecer orientações para a criação e uso de mapas táteis em sala de aula, o Atlas atende as necessidades de estudantes cegos ou com deficiência visual, garantindo que todos os alunos tenham acesso equitativo ao aprendizado geográfico.

Melo e Sampaio (2007, p. 128) destacam que, na Educação Básica, o ensino Geográfico Inclusivo deve se preocupar em:

Garantir uma aula de Geografia acessível a todos com vistas a construir uma escola inclusiva juntamente com outros colegas docentes significa criar condições de participação de todos os membros da comunidade escolar, sejam eles surdos ou gordos, cegos ou baixos, negros ou brancos, deficientes mentais ou muito altos, paraplégicos ou hiperativos, superdotados ou de pés descalços, muito ricos ou com anorexia.

É fundamental a inclusão no contexto escolar, especialmente ao considerar a diversidade de características físicas, mentais, étnicas e socioeconômicas dos estudantes. Em um ambiente educacional inclusivo, é essencial criar condições que permitam a participação plena de todos os membros da comunidade escolar (Brasil, 2006).

Nesse sentido, ao integrar essas práticas inclusivas, o Atlas não apenas facilita o ensino-aprendizagem da Geografia, mas também promove um ambiente escolar que valoriza a diversidade e a inclusão, respeitando a dignidade humana e reforçando o entendimento de que a educação é para todos. Isso não só enriquece a experiência educacional dos alunos, mas também auxilia os professores a atenderem as necessidades individuais de cada estudante.

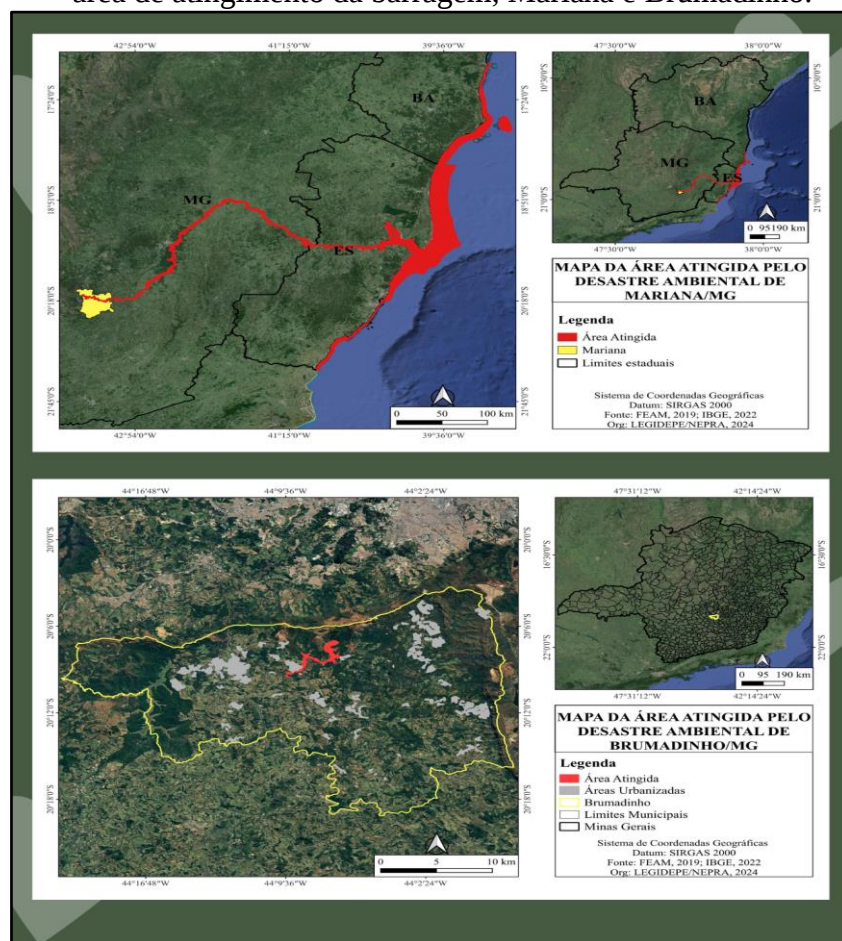
Além disso, o Atlas Digital oferecerá acesso a um *hiperlink* em seu sumário, ferramenta que direciona o usuário ao tópico do seu interesse. Gomes (2010) ainda acrescenta que os *hiperlinks* disponíveis na página principal permitem que o usuário escolha o caminho a seguir. Dessa maneira, os estudantes e professores terão maior facilidade e flexibilidade de interação no corpo desse Atlas.

Em relação ao uso de Atlas Digital no contexto escolar, destaca-se que “Por meio da incorporação dos recursos tecnológicos à linguagem cartográfica, somos levados a reconhecer inúmeras possibilidades de planejamento de práticas pedagógicas capazes de potencializar processos formativos para o ensino de Geografia.” (Karwoski; Gracioli, 2020, p. 293).

Devido à necessidade de realizar abordagens críticas no Ensino Geográfico, especialmente acerca do desmatamento, o Atlas em questão apresenta mapas dos biomas, vulnerabilidade ambiental e desmatamento no estado de Minas Gerais. O objetivo é evidenciar aos alunos a importância da preservação da natureza e destacar os agentes que promovem os impactos ambientais, bem como as consequências dessas ações.

Girardi (2011) ressalta que, apesar dos avanços da abordagem crítica na Geografia brasileira, ainda há lacunas na utilização de mapas. O Atlas Geográfico Escolar de Minas Gerais visa colaborar para preencher esses espaços, abordando questões críticas, como os impactos socioambientais das atividades humanas, com mapas que problematizam, por exemplo, os desastres em Mariana e Brumadinho, evidenciados na Figura 3.

Figura 3. Versão inicial do mapa que estará presente no Atlas Geográfico Escolar de Minas Gerais – área de atingimento da barragem, Mariana e Brumadinho.



Fonte: Organizado pelos autores (2024).

Em 2015, o Brasil enfrentou sua maior calamidade ambiental com o colapso da barragem de Fundão, em Mariana. Em 2019, o rompimento da barragem do Córrego do Feijão, em Brumadinho, causou um impacto social ainda mais significativo, resultando na perda de centenas de vidas e na destruição de comunidades em Minas Gerais (Minas Gerais, 2020).

Ambos os desastres geraram danos ambientais graves, incluindo a devastação da bacia do Rio Paraopeba (Polignano; Lemos, 2020). Esses eventos serão abordados no Atlas, permitindo aos alunos compreender as consequências ambientais e sociais que as atividades humanas, quando não realizadas com os devidos cuidados, podem causar.

Essas abordagens críticas sobre as temáticas socioambientais que o Atlas Geográfico Escolar de Minas Gerais visa destacar estão contempladas nas diretrizes da BNCC, alinhando-se com os objetivos educacionais estabelecidos para cada ano escolar. A habilidade exigida está associada aos mapas no corpo do Atlas; assim, o professor pode consultar uma tabela disponível nele que especifica os requisitos.

Especialmente no ensino Geográfico, a BNCC (Brasil, 2018, p. 357) afirma que:

Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças.

O Atlas Geográfico Escolar de Minas Gerais cumpre exatamente essa função ao abordar, de maneira detalhada, os diferentes aspectos geográficos e culturais das regiões. A partir da observação das alterações nas paisagens, as identidades presentes nesse local, a cultura, como a recriação do município de Mirabela no jogo *Minecraft* e o rompimento das barragens em Mariana e Brumadinho, o Atlas oferece informações enriquecidas de diferentes fontes.

Ao proporcionar atividades práticas e interativas, o Atlas facilita a compreensão perceptiva da paisagem e das vivências individuais e coletivas, fomentando uma conexão mais íntima e significativa dos alunos com os lugares estudados. Assim, contribui para o desenvolvimento da identidade cultural e da consciência histórica, conforme indicado pela BNCC (Brasil, 2018).

Como observado por Oliveira *et al.* (2017), a criação de um atlas deve atender a exigências técnicas, científicas e artísticas, além de ser adequada ao uso em sala de aula, com o conteúdo selecionado alinhado à proposta pedagógica do ano/série a que se destina. As ferramentas digitais, como jogos e recursos multimídia, podem ser adequadas ao uso em sala de aula, refletindo os esforços na criação do Atlas em questão.

Portanto, o Atlas Geográfico Escolar de Minas Gerais e os recursos digitais presentes nele seguem as diretrizes da BNCC e não apenas contemplam as exigências técnicas e científicas mencionadas, mas também estão estrategicamente alinhados com as habilidades e competências propostas pedagogicamente para o Ensino Fundamental, séries finais. Logo, os professores e professoras da Educação Básica terão à disposição um atlas estruturado para atender as demandas das bases nacionais e ao cotidiano educacional.

A previsão de publicação desse importante recurso didático para o ensino de Geografia é para o primeiro semestre do ano de 2025, após diversas etapas de desenvolvimento.

Nesse sentido, após o desenvolvimento do trabalho, a próxima seção apresentará a conclusão deste trabalho.

CONCLUSÃO

Considerando a abordagem abrangente e inovadora do Atlas Geográfico Escolar de Minas Gerais, é evidente que ele representa um avanço significativo no ensino de Geografia na Educação Básica. Ao integrar tecnologias digitais como *hyperlinks*, *QR codes*, vídeos com legendas e intérpretes de Libras, além de jogos educativos, o Atlas não apenas provoca a repensar a aplicação de um processo de ensino-aprendizagem mais acessível para todos os estudantes. Ele instiga também a prática de uma educação geográfica envolvente e dinâmica, tratando diversos temas – especialmente os emergentes – com o cuidado, criticidade e atenção devidos.

Outro ponto relevante destacado neste trabalho é a importância do planejamento didático-pedagógico pelos docentes de Geografia. Apesar das dificuldades, essa problemática pode ser enfrentada com o uso de tecnologias digitais no ensino, como o próprio Atlas Geográfico Escolar de Minas Gerais, que está sendo desenvolvido por pesquisadores da Unimontes.

Quando finalizado, o Atlas Geográfico Escolar de Minas Gerais será uma ferramenta educacional versátil e moderna, capaz de colaborar para a transformação da educação geográfica ao conciliar tecnologia, inclusão e temáticas críticas de maneira integrada. Ele não apenas oferecerá um recurso valioso para os professores, mas também potencializará o aprendizado dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo de forma consistente, justa e aguerrida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. B; SCARAMELLO, J. M.; SANTOS, G. H. Atlas geográfico digital: uma proposta de aplicação no Ensino Fundamental. **Revista Científica da Escola de Administração do Exército**, Salvador, n. 2, p. 60-68, 2006.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC, 2006.

CASTELLAR, S. M. V. **Noção de Espaço e Representação Cartográfica: Ensino de Geografia nas séries iniciais**. São Paulo, 1996, 327 p. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

COMIN, F. V; SILVA, V.; ROCHA, M. O ensino de geografia e o uso de multimídia interativa: a confecção do atlas populacional da microrregião geográfica de Santa Maria/RS. **Revista Geografar**, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 28-47, 2013.

FARIAS, A. L. A importância do planejamento de ensino no contexto de ensino remoto para a geografia escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2021, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Editora Realize, 2021, p. 1-12.

GIRARDI, E. P. A. Construção de uma cartografia geográfica crítica. **Revista Geográfica de América Central**, Heredia, Costa Rica, v. 2, n. 47E, p. 1-17, 2011.

GOMES, M. S. A. Cartografia multimídia: possibilidade para a produção de novos conhecimentos geográficos. **Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium**, Ituiutaba, v. 1, n. 1, p. 6, 2010.

KARWOSKI, A. M.; GRACIOLI, J. M. A. Tecnologias móveis e leitura de mapas digitais nas séries finais do Ensino Fundamental. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 60. p. 282-295, jan./mar. 2020.

MARTINELLI, M. S; MACHADO-HESS, E. S. Mapas estáticos e dinâmicos, tanto analíticos como de síntese, nos atlas geográficos escolares: a viabilidade metodológica. **Revista Brasileira de Cartografia**, Uberlândia, v. 4, n. 66/4, p. 899-920, jul./ago. 2014.

MARTINELLI, M. Um atlas geográfico escolar para o ensino-aprendizagem da realidade natural e social. **Portal de Cartografia das Geociências**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 21-35, 2008.

MELO, A. Á.; SAMPAIO, A. C. F. Educação inclusiva e formação de professores de geografia: primeiras notas. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 8, n. 24, p. 124-130, 2007.

MINAS GERAIS. MINISTÉRIO PÚBLICO – MPMG. **Rompimento da barragem de Fundão, em Mariana: resultados e desafios cinco anos após o desastre**. Belo Horizonte: MPMG, 29 out. 2024. Disponível em <https://www.mpmg.mp.br/portal/menu/comunicacao/noticias/rompimento-da-barragem-de-fundao-em-mariana-resultados-e-desafios-cinco-anos-apos-o-desastre.shtml>. Acesso em: 28 jun. 2024.

NASCIMENTO, G. S. L. **A importância do planejamento escolar e metodologias de ensino utilizadas nas aulas de geografia**. 2016, 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Centro de Educação, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016.

OLIVEIRA, A. I. L. *et al.* Material didático para incursões locais: ampliando possibilidades para a Geografia Escolar com o atlas municipal. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 21, n. 2, p. 115-124, 2017.

PERES, D. B. Os atlas geográficos escolares no processo de comunicação cartográfica. **Revista Geosul**, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 170-182, jan. 2002.

POLIGNANO, M. V.; LEMOS, R.S. Rompimento da barragem da Vale em Brumadinho: impactos socioambientais na Bacia do Rio Paraopeba. **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 72, n. 2, abr./jun. 2020.

ROMIG, K. L.; CASTRO, P. S. O Atlas Geográfico Municipal como Recurso Didático no Ensino de Geografia: elaboração e perspectivas formativas. **Geografia**, Londrina, v. 29, n. 2, p. 241-260, 2020.

ROCHA, L. As tragédias de Mariana e Brumadinho: É Prejuízo? Para quem? **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 184-195, 2021.

SAMPAIO, A. A. M; MENEZES, P. M. L.; SAMPAIO, A. C. F. Avaliação de Atlas Geográfico escolar digital e impresso. **Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium**, Ituiutaba, v. 4, n. 2, p. 3, 2013.

SCHAFFER, N. O. *et al.* **Um globo em suas mãos**: Práticas para a sala de aula. 3 ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2011.

SILVA, C. N. Ferramentas aplicadas no ensino de cartografia: O atlas geográfico digital, o webgis e os jogos digitais interativos. **Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais**, Fortaleza, v. 4, n. 7, p. 50-60, 2013.

5. *A IMPORTÂNCIA DA INOVAÇÃO NAS METODOLOGIAS DE ENSINO PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA - UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO*

Ananda do Nascimento Rêgo

Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
ananda.nascimento4540@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1565-8123

Rachel Maria de Lyra-Neves

Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
rachel.lyraneves@ufape.edu.br
orcid.org/0000-0002-6420-9271

Wallace Rodrigues Telino-Júnior

Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
wallace.telinojr@ufape.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-5570-1993>

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem é complexo e perpassa por diferentes etapas para ser efetivado, cumprindo seu objetivo. Diante dos fatores que surgem durante esse processo, é importante adquirir formas de facilitá-lo. Neste sentido, tem-se a aplicação de metodologias que contribuem para o aprendizado dos educandos. Segundo Barbosa et al. (2020), a metodologia, refere-se ao estudo dos métodos para atingir caminhos e alcançar o objetivo desejado, dessa forma, sua aplicabilidade ao ensino, está estritamente relacionada à prática pedagógica que se envolve de forma direta com a organização e o controle da aprendizagem dos alunos.

Nesse processo, é de fundamental importância a mediação do professor, uma vez que além de proporcionar o aprendizado por meio das inovações metodológicas, também desenvolve e motiva o processo participativo, quando mantém uma conexão dos conteúdos com a realidade do aluno (Soares, 2024). Dessa forma, as metodologias de ensino podem se interligar nessa dinâmica, contribuindo de forma significativa. Diante disso, é possível contribuir para uma educação libertadora, uma vez que o aluno também se torna autônomo no processo de ensino e aprendizagem, através da sua participação, interação e valorização dos seus conhecimentos prévios.

Porém, no processo e ambiente escolar, muitos desafios afloram, o que dificulta não somente o objetivo de aprendizado, mas também a aplicação de metodologias que possibilitem uma dinâmica

interativa. Diante da realidade escolar, presenciada em diferentes instituições, é possível compreender que o déficit na disponibilização de materiais afeta diretamente no ensino e aprendizagem, uma vez que limita inovações que, conseqüentemente, impactam na prática docente. Dessa forma, desenvolver o ensino participativo e crítico demanda não somente inovações, mas adaptações que possam contribuir para a efetivação, além disso, que facilitem a participação da turma.

De acordo com Morán (2015), se o educador deseja que sua turma seja proativa, é necessário adotar metodologias em que os alunos se envolvam nas atividades, além disso, se querem que os educandos sejam criativos, é necessário também apresentar diferentes possibilidades para que vivenciem as experimentações experimentem. Este é um grande desafio, quando relacionado como déficit de materiais e ferramentas de ensino, que podem causar desmotivação aos docentes diante das possibilidades de inovações metodológicas, prejudicadas em decorrência disso. Além disso, destaca-se também como desafio a capacitação dos professores em relação à prática de novas metodologias, o que resulta na utilização de métodos tradicionais, que não contribuem de forma efetiva para uma educação libertadora.

Neste sentido, este trabalho tem como objetivo evidenciar a importância da inovação nas metodologias de ensino e como estas novas possibilidades proporcionam a participação ativa do aluno e a compreensão no processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma educação libertadora, que contribui para a construção da consciência crítica.

FUNDAMENTAÇÃO

Segundo Brighenti et al. (2015), a educação e o processo educativo devem ser direcionados por metodologias que possibilitem atender aos objetivos propostos pelos educadores, sendo assim, as diferentes metodologias e suas aplicações possuem a função de facilitar o processo de ensino aprendizagem, de modo que o educando possa compreender aquilo que está sendo ensinado, chegando ao propósito estabelecido. Dessa forma, a inovação nas metodologias de ensino se torna importante neste processo educativo, uma vez que buscam contribuir de forma significativa no aprendizado.

Segundo Almeida e Carvalho (2020), a palavra metodologia surge a partir da união de três palavras com significados que se complementam, sendo estas, “Methodos” que significa meta (objetivo), “Hodos” que significa caminho (intermediação) para alcançar um objetivo e “Logia” que significa conhecimento (estudo). Ainda, Libâneo (2013), menciona que, de forma simples, a

metodologia pode ser compreendida como o caminho para atingir um determinado objetivo por meio de meios adequados para realizar os mesmos. Sendo assim, é possível compreender que a metodologia é o estudo dos métodos e caminhos a percorrer, tendo em vista o alcance de um objetivo ou finalidade. Neste sentido, ao atrelar a metodologia ao processo de ensino, é possível compreendê-la, através da concepção tradicional da educação, como um conjunto padronizado de procedimentos com objetivo de transmitir conhecimento de forma universal e sistematizada.

Conforme Brighenti et al. (2015), as metodologias de ensino passaram por uma evolução histórica, destacando de forma inicial a influência de modelos jesuíticos, em que se desenvolviam em dois momentos fundamentais, sendo este a leitura de um texto e interpretação realizada pelo docente, uma análise de palavras e comparação com outros autores e depois realizavam-se questionamentos entre discentes e docentes, dessa forma, os discentes tinham como atividade fazer anotações e resoluções de exercícios, com intuito de fixação do conteúdo.

De acordo com Silva (2023), a metodologia do ensino é um conjunto de procedimentos didáticos, sendo utilizados com o intuito de alcançar os objetivos do ensino-aprendizagem, obtendo o melhor resultado. Esses procedimentos didáticos, são pensados e organizados pelos docentes e devem seguir adequações que se interligam com a turma, o que se torna um desafio no processo de ensino e aprendizagem, enquanto mudanças também são feitas neste processo com o uso de novas ferramentas, como, por exemplo, materiais tecnológicos.

Ainda, de acordo com Brighenti et al. (2015), os métodos e metodologias de ensino possuem o objetivo de efetivar o processo de ensino, em diferentes formas, sendo estas, individual, em grupo, coletiva ou socializada-individualizante. Na forma de metodologia de ensino coletivo, busca-se proporcionar o ensino a um grupo de alunos considerando as condições pessoais de estudo equivalentes, orientando os trabalhos com base na capacidade média da classe, nestes são utilizados métodos expositivos e leituras. Enquanto na forma de grupo, evidencia-se a participação coletiva e a interação dos alunos na resolução das questões em conjunto, utilizando métodos como debates, discussões e simpósios, que proporcionam uma dinâmica interativa e coletiva.

As mudanças na forma de ensino com novas ferramentas pedagógicas exigem dos professores adaptações e inovações para novos métodos de ensino, evidenciando a importância de transformações em relação às formas de ensino tradicionais, como também a constante formação e práticas dos saberes docentes. Diante disso, Saviani (1996), afirma que os saberes do docente devem ser construídos através do seu processo de formação inicial e continuada e, sendo o processo educativo um fenômeno complexo, os saberes envolvidos pelos docentes também o são, sendo assim,

compreende-se que ligado às metodologias de ensino, o saber docente é um fator essencial, uma vez que irá conduzir esse processo de aprendizagem. Através das inovações metodológicas, os docentes desenvolvem práticas que rompem os moldes de uma educação tradicional conhecida também pelas concepções de educação de Paulo Freire, como a educação bancária (Freire, 1971).

Ainda de acordo com Brighenti et al. (2015), a educação bancária nega o saber do educando e evidência o educador como único detentor do conhecimento, sendo este, o que irá transmitir conhecimento, enquanto o educando apenas receberá, limitando a participação ativa e crítica do educando. Dessa forma, é essencial que o processo educativo esteja atrelado a uma educação libertadora, que segundo Crespo e Toniosso (2018), estimula o debate e a participação no processo de ensino-aprendizagem, sendo assim, o educando também é um construtor do conhecimento e o educador um mediador, esta relação estabelece a troca de conhecimento, facilitando o aprendizado e a consciência crítica do educando. Sendo assim, para promover essa participação ativa em sala de aula, é importante a inovação metodológica.

Neste sentido, destaca-se a importância da metodologia usada para conduzir esse processo. Segundo Marques et al. (2021), com a aplicação de metodologias de ensino ativas, o professor consegue motivação e participação por parte dos alunos durante as aulas, enaltecendo sua permanência na escola. Sendo assim, no processo de ensino e aprendizagem, é necessário haver a conexão entre conteúdo e metodologia de ensino, e para que seja relevante e sejam obtidos resultados positivos, é necessário que a aplicação metodológica feita pelo educador, considere a vivência do aluno, como suas particularidades e conhecimentos prévios, para serem também, construtores do conhecimento.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho foi o estudo de caso, na qual permite explorar e questões complexas, por meio de uma investigação detalhada de grupos ou organizações, com foco no contexto e nos processos envolvidos (Albuquerque et al. 2021). Este trabalho foi construído a partir de uma experiência de estágio curricular obrigatório, realizada na escola Municipal Hildebrando Carneiro de Souza, em Araçoiaba-PE, com a turma do 7º C ano do ensino fundamental II. Para a elaboração deste trabalho, foi inicialmente realizado um diagnóstico da turma, referente ao qual, no semestre, os alunos apresentaram maior dificuldade. Essa análise foi feita com o auxílio do professor, utilizando as metodologias das quais ele já estava trabalhando na turma,

sendo esta, a resolução de questões no livro e caderno, após a explicação do conteúdo na aula expositiva.

Diante disso, a fim de aplicar novas metodologias de ensino para comparação com as tradicionais que estavam sendo utilizadas, foi criada uma sequência didática com orientações para uma oficina com tema “Conhecendo o Nordeste”, com objetivo de apresentar e aplicar novas metodologias de ensino, e adaptações enquanto metodologias tradicionais, a fim de contribuir para processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para uma educação libertadora, evidenciando assim, a participação crítica dos alunos.

A sequência foi dividida em cinco momentos diferentes:

1º Encontro: Foi realizada a primeira aula expositiva sobre a região Nordeste, utilizando o quadro branco, tendo em vista que a escola possui poucos recursos tecnológicos, como projetor e até mesmo o acesso limitado à internet. Para proporcionar uma aula diferente e motivar a participação dos alunos, esta aula foi desenvolvida a partir de perguntas-chave para iniciar as explicações e resgatar os conhecimentos prévios do aluno.

Tabela 1: Perguntas norteadoras.

1- Qual o clima da região Nordeste?
2- Quantos estados têm na região Nordeste?
3- Qual vegetação pode ser encontrada na região Nordeste?

Fonte: Autores.

2º Encontro: Nesta aula, foram trabalhadas as sub-regiões do Nordeste (Figura 1), no primeiro momento foram realizadas as anotações no quadro branco e explicações para a turma. Em seguida, os alunos foram orientados para formarem grupos e criarem, de forma livre, alguma representação do que compreenderam sobre a aula, podendo ser mapa mental, desenhos, anotações, entre outros. No total, houve três grupos de seis alunos e dois grupos com cinco.

3º Encontro: Após as aulas e explicações sobre a região, bem como, a avaliação das representações sobre o que tinham compreendido na última aula, foi dado início à construção da oficina. Esta oficina foi construída pelos alunos, através do que foi aprendido durante as aulas. Dessa forma, eles foram orientados a formarem os grupos e de forma livre realizar a aula sobre o que gostariam de apresentar sobre a região e como iriam desenvolver esta representação, seja por meio de cartazes, maquetes ou outro material. Nesta aula, os grupos esboçaram em papel o que iriam

abordar, quais informações apresentariam e, também, quais materiais iriam precisar para a criação do produto final.

4º Encontro: Este foi um momento de construção, que aconteceu na biblioteca da escola (Figura 2), por ser um local com espaço para que todos os grupos pudessem participar desta construção e ter orientações. Eles receberam os materiais e começaram a construir diferentes materiais de representação visual, como cartazes, maquetes e um jogo através da plataforma online "Wordwall" (Figuras 3), na qual é possível criar diferentes atividades interativas em diferentes aplicações, como jogos, questionário e caça-palavras, com o auxílio de comandos simples, como por exemplo, a escolha de palavras, perguntas de um conteúdo, entres outros.

5º Encontro: Este foi o último encontro, sendo uma exposição para as demais turmas do trabalho feito pelo 7º ano C (Figura 4 e 5). As demais turmas foram convidadas a assistir à apresentação que aconteceu na sala de aula, dessa forma, os convidados eram orientados pelos alunos a se atentarem às informações, para que no momento final, pudessem participar do teste de conhecimento, através do jogo criado por eles na plataforma "Wordwall", intitulado como "Conhecendo o Nordeste", formado com perguntas referentes à região Nordeste.

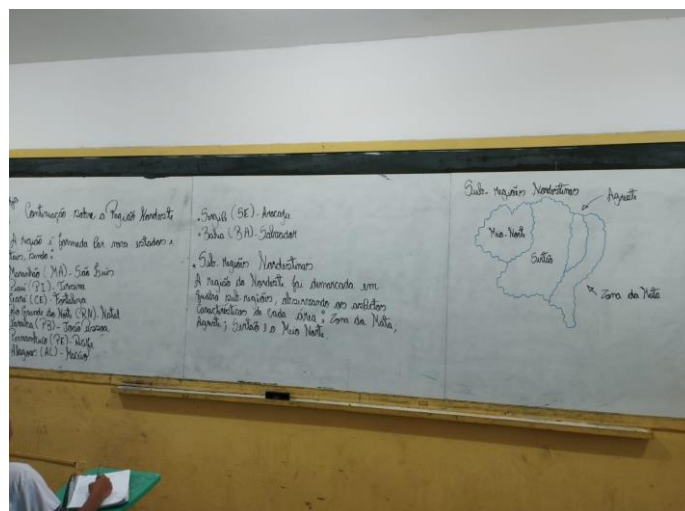
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através do diagnóstico realizado para analisar qual conteúdo a turma teve mais dificuldade na unidade a qual estavam, foi verificado a maior dificuldade da turma em relação a isto era referente à Região Nordeste. Assim, foram repensadas as metodologias que já estavam sendo utilizadas para trabalhar esse conteúdo, a fim de inovar dentro das possibilidades que a escola também poderia ofertar, de modo que os alunos pudessem também ter acesso a materiais para a construção de suas ideias.

Com as aulas expositivas seguindo uma lógica participativa, apesar da utilização do quadro (Fig. 1), os alunos participaram da aula através das perguntas guiadas que possibilitaram a interação, como também despertou interesse e fez lembrar partes das quais eles já sabiam sobre a região Nordeste, evidenciando os conhecimentos prévios da turma através do diálogo, contribuindo de forma significativa. Segundo Gonçalves e Carmo (2022), quando os alunos compartilham seus saberes em sala de aula, diante da mediação do professor, também auxiliam para que o professor possa aprimorar suas habilidades e metodologias inovadoras para guiar essa partilha, incentivando a autonomia dos estudantes.

Além disso, a partir das respostas e outras informações que os alunos comentaram sobre a região, foi construído no quadro um mapa mental coletivo, proporcionando a participação de todos durante a aula. Após este momento, foram feitas as anotações no quadro sobre a região, elencando a localização, estados e os principais aspectos geográficos do Nordeste.

Figura 1: Registro da aula sobre a Região Nordeste e Subdivisões.



Fonte: Acervo Pessoal da autora A.N.R.

Sendo assim, através da construção dos materiais de apresentações (Figs. 2 e 3), os alunos foram construtores no processo de aprendizagem, e através da inovação metodológica e sua aplicação, o professor estimulou a participação dos alunos, despertando neles o interesse. Além disso, a construção dos materiais de representação visual (Fig.4), foram criados em grupos, ou seja, de forma coletiva, o que proporciona ao estudante a corresponsabilidade enquanto trabalha de forma cooperativa, como afirmam Silva e Bedin (2019). Evidenciado ainda mais o seu aprendizado, assim como dos outros alunos que estão envolvidos na atividade em grupos.

Barbosa e Pio (2020), mencionam que os jogos como ferramentas didáticas contribuem para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, foi possível comprovar que a ideia do jogo online possibilitou a proximidade dos alunos com as ferramentas digitais atreladas à facilitação do aprendizado, uma vez que para criarem as perguntas do jogo, foi necessário entender sobre todos os pontos que iriam ser apresentados, assim como saber as respostas. Dessa forma, os grupos mantiveram-se empenhados em desenvolver as perguntas que estariam relacionadas ao tópico que iriam apresentar, para que na etapa final, contribuíssem na construção do jogo online.

Figura 2: Registro dos grupos confeccionando material na biblioteca da escola.



Fonte: Acervo Pessoal da autora A.N.R.

Figura 3: Grupo 4 confeccionando maquete para representar o Planalto da Borborema.



Fonte: Acervo Pessoal da autora A.N.R.

O público que esteve presente para assistir à apresentação buscou estar atento a todas as explicações feitas pelos alunos da turma do 7º ano C, para que ao final da apresentação pudessem participar do jogo e também, acertar as respostas (Fig. 5), desenvolvendo dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem, tendo os alunos como facilitadores desse momento, proporcionando a

autonomia, a educação libertadora, como mencionam Crespo e Toniosso (2018), estimulando a participação no processo de ensino-aprendizagem.

Figura 4: Material exposto do grupo 4.



Fonte: Acervo Pessoal da autora A.N.R.

Figura 5: Aluna de outra turma participando do jogo



Fonte: Acervo Pessoal da autora A.N.R.

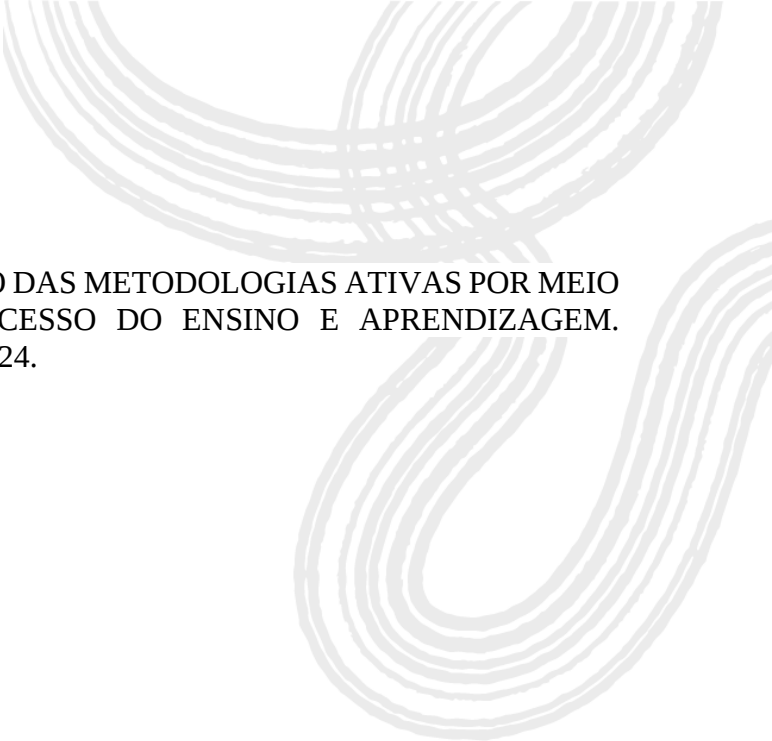
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste trabalho, foi possível compreender a importância de o educador estar sempre avaliando se os objetivos propostos em suas aulas estão sendo alcançados, ou seja, se o estudante está efetivamente aprendendo o que está sendo ensinado. Essa avaliação permite ao educador identificar melhorias que facilitem o processo de aprendizagem, além de estimular o interesse da turma. Nesse contexto, a inovação metodológica no ensino se torna fundamental, promovendo a autonomia do aluno e incentivando sua participação ativa, ao utilizar seus conhecimentos prévios e resgatar aprendizagens anteriores.

É importante destacar que, em muitos casos, as escolas não oferecem materiais ou infraestrutura adequados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. No entanto, mesmo diante dessas limitações, muitos educadores têm encontrado maneiras de introduzir elementos que despertem o interesse dos alunos e tornem a aprendizagem mais significativa. Entre essas ferramentas, a tecnologia tem se mostrado um recurso didático eficiente, desde que seja utilizada sob a orientação do educador, proporcionando uma combinação de diversão e aprendizado, que se reflete no engajamento dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, U. P.; CRUZ, C. L. V. F., LUCENA, R. P. F.; ALVES, R. R. N. Métodos de pesquisa qualitativa para etnobiologia. **Recife: UPEEA**, 2021.
- ALMEIDA, Breno Trajano de; CARVALHO, Breno Trajano de. Programa de Residência Pedagógica na Licenciatura em Informática: partilhando possibilidades. 2020.
- BARBOSA, Camila; MARINHO, Danillo; CARVALHO, Larisse. Debate como metodologia de ensino para a aprendizagem crítica. **Programa de Residência Pedagógica na Licenciatura em Informática: partilhando possibilidades. Natal: FAMEM**, p. 22-32, 2020.
- BRIGHENTI, Josiane; BIAVATTI, Vania Tanira; SOUZA, Taciana Rodrigues de. Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 8, n. 3, p. 281-304, 2015.
- CRESPO, Amanda Bueno Gomes; Toniosso, José Pedro. A avaliação do processo de ensino-aprendizagem de um grupo escolar de Bebedouro nas décadas de 1940 a 1970. 2018.
- FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. 1971.
- GONÇALVES, Cristhiano Costa; CARMO, Edinaldo Medeiros. A relação entre os saberes experienciais do professor de ciências e os conhecimentos prévios dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. **Bio-grafía**, 2022.
- MANFREDI, Sílvia Maria. Metodologia do ensino: diferentes concepções. **Campinas: FE**, 1993.
- MARQUES, Humberto Rodrigues; CAMPOS, Alyce Cardoso; ANDRADE, Daniela Meirelles; ZAMBALDE; André Luiz. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 26, n. 03, p. 718-741, 2021
- MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.
- NÉRICI, Imídio Giuseppe. **Educação e ensino**. Ibrasa, 1985.
- SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.
- SILVA, Camila Simone da; BEDIN, Everton. A metodologia cooperativa no ensino de química: o aluno como construtor de sua aprendizagem. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 9, n. 2, 2019.
- SILVA, Maíra de Lima. A importância da metodologia do ensino na educação em saúde: relato de experiência. **Revista Remecs-Revista Multidisciplinar de Estudos Científicos em Saúde**, p. 27-27, 2023.



SOARES, ANDRÉ LUIS LUIS BAPTISTA. O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS POR MEIO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NO PROCESSO DO ENSINO E APRENDIZAGEM. **Repositorio de Tesis y Trabajos Finales UAA**, 2024.

6. *O CONHECIMENTO DO CONTEXTO NO PROCESSO INVESTIGATIVO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA*

David Luiz Rodrigues de Almeida

Universidade Federal de Roraima

david.almeida@ufr.br

Este texto desenvolve reflexões a partir de experiências enquanto docente orientador no Programa de Residência Pedagógica (PRP), subprojeto Geografia, da Universidade Federal de Roraima (UFRR), campus Paricarana, Boa Vista-RR, edital n. 24/2022, com atividades desenvolvidas entre janeiro de 2023 à maio de 2024.

Retoma-se também algumas considerações desenvolvidas na mesa redonda “Olhares: o ensino de Geografia enquanto lugar de (re) existência” realizado no VI Encontro Regional de Práticas de Ensino em Geografia (EREPEG), Recife-PE. Naquele cenário, indagou-se: em que medida o conhecimento do contexto pode auxiliar na construção de conhecimentos para o ensino de Geografia em experiências na formação inicial de professores?

Parte-se da compreensão da formação inicial enquanto atividade que articula pesquisa e ensino para a prática docente em Geografia na Educação Básica. As ações formativas do PRP, subprojeto de Geografia, contaram com um núcleo de cinco alunos bolsistas, sendo quatro do curso de licenciatura em Geografia presencial e um de Educação à Distância (EAD) da UFRR. Também de uma professora preceptora, com dois vínculos efetivos numa escola pública estadual, onde ministrava aulas de Geografia para turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, turno matutino e vespertino.

Dessarte, entende-se que a profissionalização do ensino ocorre por meio de padrões claros, *status* profissional, avaliação do trabalho e remuneração financeira digna e garantia de direitos (ALMEIDA; BRITO, 2023). No plano intelectual do exercício dessa atividade formativa, acentua-se a importância da base de conhecimentos para docência, proposta por Shulman (2014a) e aprimorada por seus colaboradores para se orientar os conteúdos, habilidades, compromisso ético e diretrizes pedagógicas inseridas em cada contexto de ensino.

Para Shulman (2014a) existem um conhecimento específico relacionado a atividade docente que distingue a ação entre um bacharel e um professor de Geografia, que é denominado de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK, do inglês *Pedagogical Content Knowledge*). Ele é uma amálgama de uma série de conhecimentos (conteúdo, pedagógico, currículo, experiência,

filosofia e educação, legislação educacional etc.); porém, nesse texto, a ênfase será atribuída ao conhecimento do contexto para o ensino de Geografia.

Dito isso, o objetivo desse trabalho é compreender a importância da investigação do conhecimento do contexto para a construção do pensamento geográfico de alunos bolsistas do PRP, UFRR. Para tanto, divide-se esse escrito em duas partes: a primeira corresponde as orientações teórico-metodológicas para investigação do conhecimento do contexto e a segunda reflexões sobre o contexto escolar do Colégio Estadual Militarizado Professora Conceição da Costa e Silva, local onde ocorreu as intervenções do PRP, subprojeto Geografia, UFRR.

ARTICULAÇÕES ENTRE O CONHECIMENTO DO CONTEXTO E O PENSAMENTO GEOGRÁFICO

A algum tempo estudamos as contribuições de Lee S. Shulman em programas de formação inicial para professores de Geografia (ALMEIDA, 2021; ALMEIDA; BRITO, 2023) e o papel significativo do conhecimento do contexto na compreensão do exercício do magistério. Conforme Shulman (2014b, p. 206, tradução nossa), o conhecimento do contexto consiste em entender o funcionamento de um “[...] grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas”.

Essa abordagem do conhecimento do contexto considera as inter-relações docentes experienciadas em sala de aula e situações pedagógicas desenvolvidas no ensino de Geografia. As compreensões, mal-entendidos, jogos de instrução, escolhas didáticas e curriculares são materializadas por meio da relação teoria e prática (GROSSMAN, 1989). Outro fator importante no PRP é a experiência do professor preceptor na intervenção desenvolvida com os alunos bolsistas em sala de aula.

Em outra publicação (ALMEIDA; BRITO, 2023) já se explicou o trajeto metodológico para investigação do conhecimento do contexto em relação ao espaço escolar, constituído pela: a) compreensão de conhecimento do contexto; b) mapeamento da escola; c) análise do contexto espacial; d) orientações pedagógicas da instituição de ensino; e) integração do PCK.

É válido esclarecer que não se compreende o conhecimento do contexto desvinculado do conhecimento do conteúdo; pois, juntos podem compor o PCK. Entende-se o pensamento geográfico enquanto meta do ensino de Geografia. Apresenta-se enquanto um articulador de conhecimento na

formação e atuação docente às reflexões didáticas – processo de ensino-aprendizagem direcionados à apropriação de conhecimentos e sua relevância social (CAVALCANTI, 2019).

A atribuição do professor em formação é munir-se de bases teórico-metodológica sobre a produção do conhecimento, processos educativos, escolarização e sujeitos contribuindo socialmente a partir dessa disciplina. Compreende-se que a importância da pesquisa está relacionada à do ensino na formação de professores. É importante entender a lógica em que os conteúdos são produzidos e ressignificados ao lugar de vivência dos escolares. Há aqui um modo de pensar, de compreender a realidade em que se vive por meio dos conteúdos produzidos pela ciência geográfica (CAVALCANTI, 2019).

Nessa concepção, o espaço geográfico é o conceito-chave para interpretação da escola. Conforme Sato e Fornel (2013, p. 53) é papel do professor:

Conhecer a organização do espaço escolar e as relações entre os sujeitos é uma necessidade, na medida em que a aula não é um acontecimento isolado de uma sala, mas está inserida no espaço social de uma instituição de ensino. (SATO; FORNEL, 2013, p. 53).

Do mesmo modo da atividade do ensino, o processo investigativo para a prática docente deve articular princípios lógicos e conceitos específicos da ciência geográfica. É por meio da composição de um sistema conceitual que é possível construir teoricamente a espacialidade da escola. A escolha, articulação e explicação da realidade por meio do sistema conceitual, instrumentalizado por essa conjuntura categórica de análise permite refletir sobre as condições educacionais e possíveis aproximações com os conteúdos de ensino nas aulas de Geografia (CAVALCANTI, 2019).

Para Santos (2014), o espaço geográfico é uma realidade objetiva, produto social em constante transformação. Desenvolvido por um sistema de objetos, combinados entre si (não aglomerados) e também aos sujeitos que entendem, a partir da organização de um sistema de conceitos, associado a um sistema de ações mobilizado pelos propósitos dos agentes. Nessa indissociabilidade entre sistemas de objetos e ações, há um movimento dialético, onde são reveladas dependências e negações de uma série de componentes espaciais que caracterizam o fenômeno analisado.

Nessa interpretação do conhecimento do contexto, ele não se reduz a descrição da realidade empírica (espaço absoluto), visto que incorpora a dimensão do espaço relativo, apresentado pelas normas e programas educacionais que gerem a escola, até o espaço relacional, mediado pelas práticas espaciais e incorporados na cultura escolar da instituição de ensino (CAVALCANTI, 2019).

No processo de investigação do espaço escolar realizado pelo PRP, subprojeto Geografia, resolveu-se mobilizar o sistema conceitual para explicação do espaço escolar por meio das categorias

analíticas de Santos (2014): forma, função, estrutura e processo. Além disso, os princípios lógicos (localização, distribuição e causalidade) e operações cognitivas para o processo de pesquisa (observação, descrição, experiência e significação). Esse sistema conceitual é articulado de modo a ser expresso, por meio do levantamento de informações – roteiro de observação e questionários (ALMEIDA; BRITO, 2023).

A par das considerações realizadas até aqui, apresenta-se, no próximo item, resultados da investigação do espaço escolar realizada pela equipe do PRP, subprojeto Geografia da UFRR de modo a compor o conhecimento do contexto que auxiliou em diferentes intervenções para o ensino de Geografia.

DO CONHECIMENTO DO CONTEXTO À INTERPRETAÇÃO ESPACIAL DE UM COLÉGIO MILITARIZADO

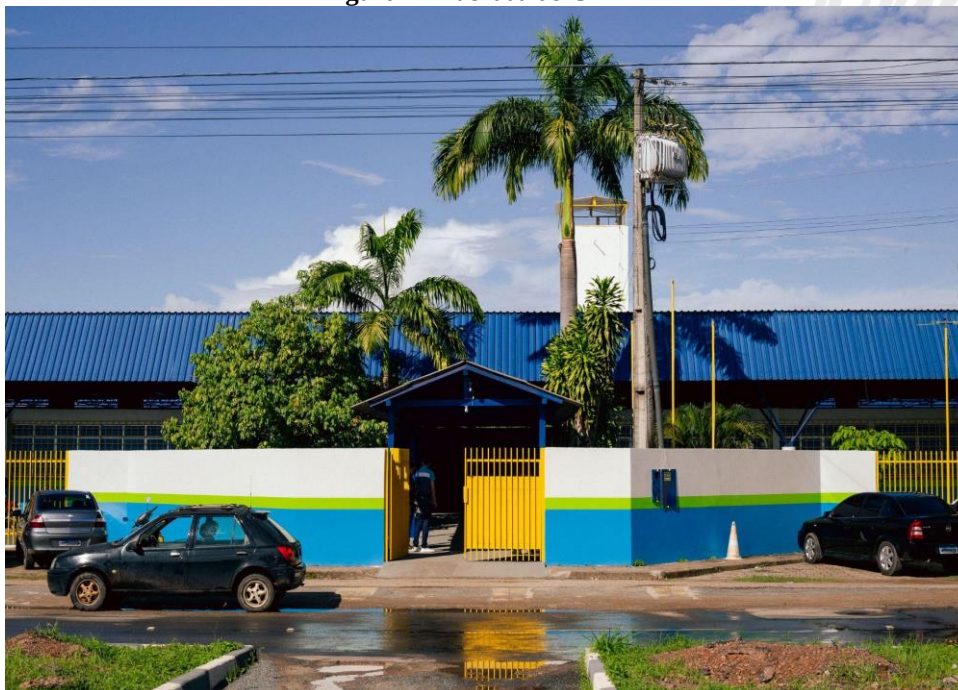
Entre os diferentes modelos de escola no Brasil, o processo de militarização é um seguimento que vem ocorrendo no estado de Roraima. As ações desenvolvidas pela equipe do PRP, subprojeto Geografia, estiveram pautadas na investigação do espaço escolar do Colégio Estadual Militarizado Professora Conceição da Costa e Silva. Ele está localizado na Avenida Santo Antônio, bairro Senador Hélio Campos, periferia de Boa Vista-RR. Foi inaugurada enquanto escola estadual em 2002, na gestão do governo de Neudo Ribeiro Campos. Seu nome homenageia a amazonense que trabalhou enquanto secretária da educação e professora em Roraima no século XX.

Esse *processo* de militarização, que corresponde ao movimento de mudança ao longo do tempo cronológico (SANTOS, 2014), ocorreu no colégio supramencionado em 2018 por meio do Decreto n. 24.851-E/ 2018 e adequado pelo Decreto n. 32.625-E/2022. Isso ocorre em Roraima de forma paulatina, sendo ele o décimo colégio da lista e recebe a alcunha de CEM X (PP CEM X, 2022). As ações presenciais do PRP iniciaram em abril de 2023. O CEM X iniciou as atividades de ensino remoto em 2020, com a pandemia da covid-19, continuando em virtude da reforma da infraestrutura predial (figura 1). Essas transformações administrativas e físicas do espaço escolar influenciaram nas atividades pedagógicas do colégio.

A gestão escolar dos colégios militarizados funciona de maneira compartilhada. Há uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEED/ RR) e Polícia Militar e Corpo de Bombeiros Militar de Roraima. A primeira atua na gestão pedagógica, com profissionais da área educacional; a segunda, na gestão administrativa, com representantes da polícia militar. Esse modelo

de gestão apresenta-se de forma harmoniosa, embora tenha casos em que a gestão administrativa interfira na pedagógica (ALMEIDA; BRITO, 2023). Essa estrutura, revela intencionalidades educacionais, que condicionam ideologias e um modelo de sociedade desejada, influenciando na *forma e função* do espaço escolar (SANTOS, 2014).

Figura 1 - Fachada do CEM X



Fonte: PRP/UFRR, subprojeto Geografia (2023).

Entende-se, assim como Cavalcanti (2019), que o exercício da pesquisa para o ensino inicia-se com os processos cognitivos da *observação* e *descrição* enquanto forma de sistematização do espaço geográfico; nesse caso, do espaço escolar. Desse modo, as informações levantadas por meio de questionários, entrevistas e descrições são sistematizadas a seguir de modo a articular a *compreensão* e *argumentação* desenvolvida por essa equipe do PRP, subprojeto Geografia.

Em 2023, a partir de levantamento de formulários do *google* e dados da secretaria escolar, a equipe do PRP constatou que no CEM X havia 892 alunos matriculados do 6º ao 9º ano. Desses escolares, 441 estudavam no turno da manhã e 452, à tarde. Devido ao processo migratório e proximidade com a fronteira – 768 km com a Venezuela e 298 km com a Guiana –, havia 134 alunos migrantes, a maioria, venezuelanos. E ainda 24 alunos com deficiência, à exemplo de esquizofrenia, comorbidade física, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

Os alunos bolsistas buscaram compreender a *distribuição e localização* dos espaços escolares e as funções pedagógicas atribuídas por eles. Sobre a forma, aspecto visível do espaço (SANTOS, 2014), o CEM X apresentava 14 sala de aula, além de sala dos professores, gestão administrativa, coordenação pedagógica, secretaria, orientação pedagógica e educacional, corpo de aluno, biblioteca e sala de leitura, laboratório de informática, arquivo morto e sala multifuncional. Além disso, a cozinha e refeitório, depósito, quadra coberta, seis banheiros, pátio e estacionamento de bicicletas.

Para a equipe do PRP, subprojeto Geografia, àquelas formas espaciais auxiliavam as atividades básicas de gestão, alimentação, higiene e aprendizagem dos escolares, ou seja, as *funções* das tarefas que possibilitam o funcionamento escolar (SANTOS, 2014). Do mesmo modo, havia mobiliários escolares, climatização e recursos didáticos (tablets, globo terrestre, computadores, Datashow e livro didático), apesar de alguns deles serem insuficiente para o número de estudantes atendidos.

Sobre os escolares do CEM X, em 2023, observou-se, em sua maioria, famílias entre 4 a 5 pessoas, com renda mensal variando entre um a dois salários mínimos (1.302 reais). De acordo com o Projeto Pedagógico do CEM X (2023) os pais trabalham no comércio ou prestam serviços informais e possui baixo grau de escolaridade. De modo geral, àqueles discentes eram moradores da zona oeste da cidade em bairros como Equatorial, Cruviana, Santa Luzia, Nova Canaã e Senador Hélio Campos e realizavam esse trajeto comumente a pé ou de bicicleta (ver figura 2).

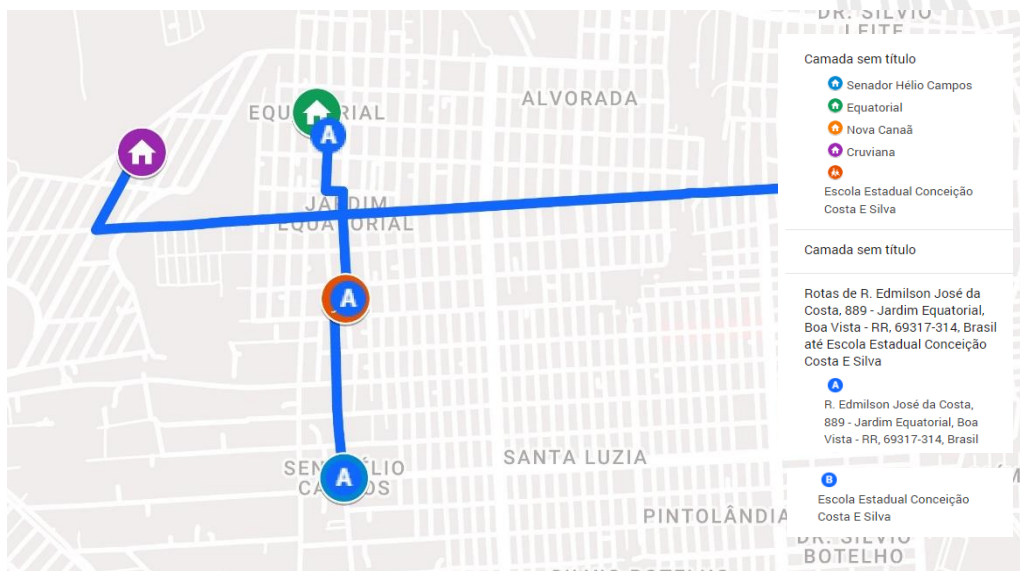
Figura 2 – Bicletário do CEM X



Fonte: PRP, subprojeto Geografia (2023).

Enquanto experiência do processo de espacialização das moradias e trajetos realizados pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, explicado no parágrafo anterior, os alunos bolsistas criaram representações cartográficas no site *My Maps*¹ por ano escolar (ver exemplo do 9º ano na figura 3).

Figura 3 – Representação cartográfica de moradia e trajeto dos alunos do 9º ano



Fonte: PRP, subprojeto Geografia (2023).

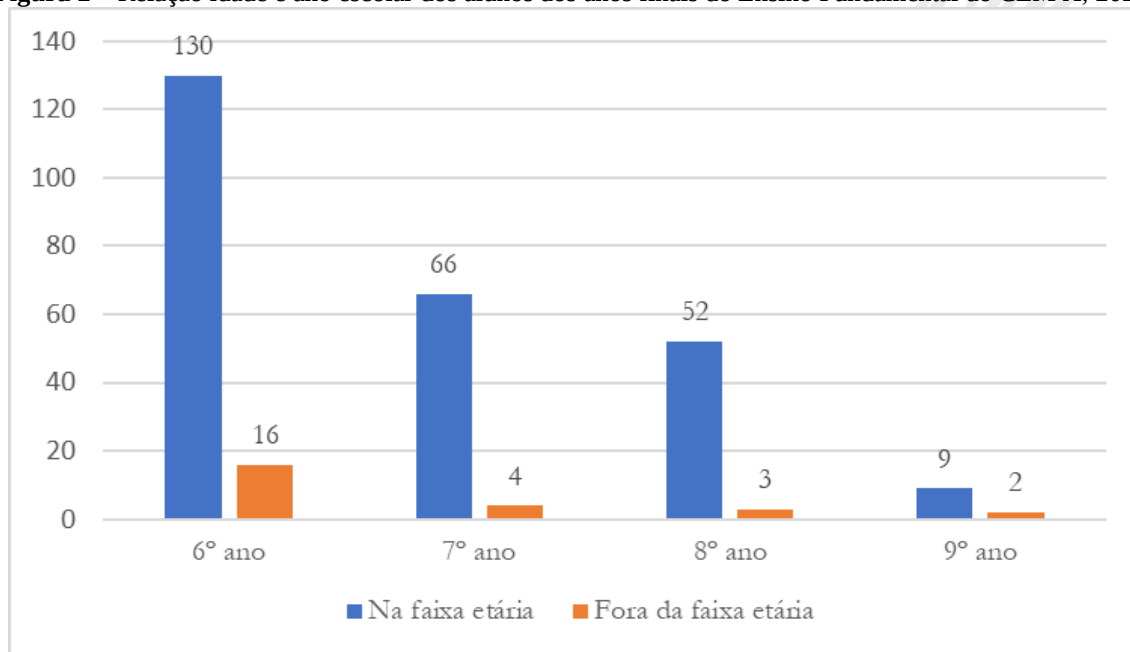
Na composição do quadro discente do CEM X, relação idade e ano escolar, os índices de evasão e retenção são baixos e o rendimento satisfatório nas turmas assistidas pela professora preceptora (figura 4). Essa estimativa considera a Lei n. 9.394/1996, art. 4, inciso I, que indica o ingresso na Educação Infantil deve ser aos 4 anos e finalização do Ensino Médio aos 17 anos de idade (BRASIL, 1996). Sendo assim, a estimativa de ingresso no 6º ano deve ser próxima aos 11 anos de idade (considerando um ano de idade para mais e para menos).

Todavia, a explicação da aceitável relação idade/ ano escolar (figura 2) dos estudantes está vinculada a gestão administrativa da escola. Existe um discurso presente tanto na orientação curricular (PP CEM X, 2023) quanto da gestão administrativa e pedagógica que culpabiliza a indisciplina dos escolares a pouca rigorosidade educacional pelas famílias, violência, álcool e drogas.

¹ O *My Maps* é uma ferramenta gratuita que permite criar mapas personalizados e interativos, que podem ser compartilhados e incorporados em sites. Disponível em: < <https://www.google.com/intl/pt-BR/maps/about/mymaps/> > acesso em: fev. 2023.

Outros estudos como de Barrozo e Dias (2019) já indicavam esse discurso, de um espaço relativo (projetado e imaginado) em que o colégio militarizado deve purgar problemas da violência escolar e comunitária presente na periferia de Boa Vista-RR.

Figura 2 – Relação idade e ano escolar dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental do CEM X, 2023.



Fonte: PRP, subprojeto Geografia (2023).

Desta maneira, é corriqueira a seleção dos estudantes por meio de um modelo pedagógico meritocrático que tem como premissa o patriotismo e civismo no processo de disciplinarização (comportamental, estético e escolar) do sujeito (VLACH, 1986; BARROZO; DIAS, 2019). Tal modelo conta com a participação dos professores, psicólogo educacional, membros das gestões e policiais que compõem o corpo de alunos, responsável por vigiar e fiscalizar as normas do CEM X.

Além disso, Barrozo e Dias (2019, p. 4216), complementam que:

A princípio, as escolas militarizadas possuem um viés de valorização da ordem, da disciplina e da exaltação da pátria. E nesta linha é que se implanta a doutrina no ensino básico militarizado, que pode fazer recuar a espontaneidade do corpo discente e a liberdade de cátedra dos professores.

Para a promoção dos discentes, deve-se cumprir uma série de exigências: hastear e descer a bandeira (nacional e estadual), traje uniformizado, atividades de ensino, receber elogios, assumir posição de monitores de sala e ser condecorados por mérito na cerimônia do alamar (espécie de cordão que passa a ser incorporada na farda). A vigilância, por sua vez, ocorre por meio da ronda escolar,

sistema de câmeras (figura 3) e sistema de punições – advertência, repreensão, atividade de orientação educacional e suspensão das aulas (PP CEM X, 2023). Por não se adequarem a esse sistema, por escolha das famílias ou alunos, ocorre seleção dos escolares.

Figura 3 – Púlpito de cerimônia do alamar e sistema de vigilância do CEM X.



Fonte: PRP, subprojeto Geografia (2023).

Tal modelo escolar não é inédito na educação brasileira, durante a Ditadura Militar, explica Vlach (1986) esse paradigma tecnicista de educação interferia (in)diretamente nos conteúdos de Geografia por meio da seleção curricular e disciplinarização dos corpos que estão relacionados ao modelo de sociedade vigente. Desse modo, ela questiona:

O que é amor à pátria? Quem sente amor pela pátria? Se é um sentimento natural, por que a escola deveria usar de todos os recursos para impô-lo? Para quem, então, interessava (ou interessa) a sua imposição? (VLACH, 1986, p. 42).

Concorda-se com professores e gestores sobre a importância do comportamento e respeito dos escolares em relação as atividades pedagógicas e os profissionais da educação. Contudo, é importante esclarecer que a escola desenvolve um processo de escolarização, a educação é uma atividade social iniciada e continuada pela família. Em virtude da inexistência de estudos mais profundos e avaliações educacionais sobre esse modelo escolar, não se pode dizer que seja ou não eficaz nesse sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A par das considerações desenvolvidas nesse texto, espera-se motivar outros professores formadores a utilizarem o conhecimento do contexto (SHULMAN, 2015a; SHULMAN, 2015b) associado a construção do pensamento geográfico (CAVALCANTI, 2019) para investigação do espaço escolar. O desenvolvimento dele implica nas diversas composições em que os conteúdos de Geografia podem ser mediados em sala de aula (ALMEIDA, 2021; ALMEIDA; BRITO, 2023).

Entende-se que esse fator incorpora um sistema conceitual (conceitos, princípios lógicos e operações cognitivas) que auxiliam os professores de Geografia a interpretar a escola a partir de uma dimensão geográfica, que considera a lógica espacial e o papel dos sujeitos. A escola é uma instituição que possui uma cultura própria e reproduz ideologias, conhecimentos e preceitos relacionados a sociedade em que está inserida e propósitos de seu modelo, aqui, militarizado.

Do mesmo modo, afirma que a atividade docente, enquanto profissão, também realiza pesquisa. Essa deve, portanto, ter qualidade e respaldo na ciência geográfica. Entende-se que isso, independente dos programas de formação para a docência como o PRP, devem ser incorporados nos processos de formação inicial e continuada em Geografia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, David L. R. de. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na formação inicial de professores no curso de licenciatura em Geografia, Cajazeiras-PB.** 2021. 260 f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2021.

ALMEIDA, David L. R. de; BRITO, Dayane G. A construção do conhecimento de contexto no ensino de Geografia no Programa de Residência Pedagógica. IX ENCONTRO NACIONAL DE

LICENCIATURAS, 2023, Lajeado-RS. **Anais eletrônicos** [...]. Lajeado: Realize, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/102679> Acesso em: 23 jun. 2024.

BARROZO, Bruno S.; DIAS, Wagner da S. Os desafios do ensino de Geografia no contexto de escolas militarizadas de Roraima: depoimentos do Colégio Estadual Militarizado Maria dos Prazeres Mota. 14º ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 2019, Campinas-SP. **Anais eletrônicos** [...]. Campinas: Unicamp, 2019. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3233> Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm > acesso em: 14. Jul. 2023.

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

GROSSMAN, Pamela L. A study in Contrast: Sources of Pedagogical Content Knowledge for Secondary English. **Journal of Teacher Education**. September-October. 1989. p. 24-31.

MILTON, Santos. **Espaço e Método**. 5ª ed. São Paulo: Edusp, 2014.

PROJETO PEDAGÓGICO CEM X. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Projeto Pedagógico do Colégio Estadual Militarizado Professora Conceição da Costa e Silva**. Roraima: Boa Vista-RR, 2023.

SATO, Elizabeth C. M.; FORNEL, Silvia R. Conhecimento do espaço escolar. In: PASSINI, Elza Y.; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T. (orgs.). **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 52-57.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernoscenpec**. São Paulo, V. 4, n. 2, dez. 2014a, p. 196-229.

SHULMAN, Lee S. **What teachers should know and be able to do**. Arlington: National Board of Professional Teaching Standards, 2014b.

VLACH, Vânia R. F. Da ideologia no ensino da geografia de 1º e 2º graus. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 1, N. 1, p. 35-44. Jul./Dez. 1986.

7. *TRILHANDO O CONHECIMENTO: A REUTILIZAÇÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS COMO UMA AÇÃO SUSTENTÁVEL*

Adriana Roseno Monteiro

Secretaria de Educação do Estado de Roraima

drycaluz@hotmail.com

orcid.org/0000-0002-2091-952X

INTRODUÇÃO

A interferência do homem na natureza não é recente. Desde os primórdios, o homem utiliza os recursos naturais para a sua sobrevivência. No entanto, à medida que o ser humano aumenta a sua capacidade de intervir na natureza, utilizando os recursos tecnológicos para extrair do meio ambiente tudo aquilo que deseja, com o uso indevido dos recursos não renováveis ou a poluição dos recursos renováveis, a sobrevivência de todos os seres vivos passa a ser ameaçada.

Aliado a isto, temos o aumento populacional e a intensificação do processo de industrialização, principalmente a partir do século XX, os quais têm acarretado um crescimento significativo dos resíduos sólidos. A produção de embalagens e produtos descartáveis, principalmente nos países industrializados, tem trazido prejuízos à sustentabilidade ambiental. Neste sentido, o desenvolvimento econômico deve estar aliado à preservação do meio ambiente.

Em vista disto, muitas campanhas de educação ambiental, principalmente nas escolas, têm despertado a atenção para o problema do lixo nos centros urbanos, pois estes centros apresentam altos índices de crescimento populacional, encontrando dificuldades em obter locais para instalarem depósitos de lixo (aterros). Logo, a reutilização mostra-se como uma solução viável do ponto de vista econômico podendo ser utilizada na geração de renda, além de ser ambientalmente correta.

A educação ambiental e a percepção ambiental são mecanismos importantes no direcionamento de ações mais sustentáveis na escola e na comunidade. Fazer uma caracterização perceptiva dos educandos é essencial para traçar as estratégias pedagógicas de um trabalho que vislumbre resultados mais duradouros.

Mediante este panorama, esta pesquisa tem como objetivo principal aliar a educação ambiental e a percepção ambiental ao encaminhamento de ações sustentáveis na escola, tendo como foco a reutilização de resíduos sólidos.

Tendo como premissa a necessidade de perceber a relevância dos estudos acerca das temáticas ambientais na contemporaneidade, *a priori*, as discussões concernentes à significância da reutilização dos resíduos sólidos para a preservação do meio ambiente, foi que este trabalho foi desenvolvido buscando despertar nos sujeitos uma cultura de sustentabilidade.

Este artigo, com vistas a atingir o proposto, além da presente introdução, está estruturado em três seções, que foram elaboradas com base na abordagem de natureza qualitativa:

A primeira seção, “*Procedimentos metodológicos*”, aponta como esta pesquisa foi realizada enfocando os instrumentos necessários para a elaboração deste trabalho com o intuito de esclarecer quais técnicas e procedimentos foram empregados para a formulação desta produção.

A segunda seção, “*A educação ambiental e a percepção ambiental: uma aliança possível*”, discute a importância de aliar a educação ambiental e a percepção ambiental para tornar o processo educativo mais dinâmico e participativo e, dessa feita, traçar estratégias de ensino mais eficazes para a consolidação do conhecimento.

A terceira seção, “*Reutilização de resíduos sólidos: uma ação sustentável na escola*”, evidencia os resultados da pesquisa sob o prisma da educação ambiental e da caracterização perceptiva tendo em vista mostrar para os sujeitos que é imprescindível o desenvolvimento de práticas mais sustentáveis ao meio ambiente.

Por fim, “*Últimas considerações*”, à guisa de conclusão, são trazidas como argumentos finais, porém não menos importantes, pois tanto retomam conceitos e debates centrais discutidos ao longo do texto quanto prospectam para a necessidade de um trabalho contínuo de educação ambiental para alcançar resultados mais duradouros.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo, com vistas a atingir o proposto, foi desenvolvido à luz da pesquisa exploratória e da pesquisa descritiva, fundamentado no viés das pesquisas quantitativas e qualitativas, tentando assim não apenas quantificar, mas também descrever, analisar e compreender os dados coletados.

Forte (2004, p. 10) afirma que “nas pesquisas exploratórias e descritivas predominam os métodos qualitativos e/ou quantitativos”. Os dados quantitativos são primordiais para fazermos comparações e os qualitativos são essenciais para a compreensão desses dados obtidos, já que consideram, também, o entorno do objeto da pesquisa, os processos e suas dinâmicas, os atores envolvidos e suas implicações na produção do espaço.

Convém ressaltar que este trabalho foi desenvolvido na cidade de Boa Vista/RR, no Colégio Estadual Militarizado Profa. Conceição da Costa e Silva, no ano de 2023, cujo objetivo principal foi o de aliar a educação ambiental e a percepção ambiental ao encaminhamento de ações sustentáveis na escola, tendo como foco a reutilização de resíduos sólidos.

Para alcançar o objetivo elencado, a pesquisa bibliográfica foi adotada como procedimento metodológico indispensável à construção do saber. Nesta fase, analisaram-se os subsídios teóricos para a realização desse trabalho, através de pesquisas em fontes variadas, como teses, dissertações, artigos, livros, jornais, revistas, etc.

A pesquisa documental também foi utilizada neste estudo por se tratar de uma técnica basilar que busca por meio da interpretação de dados primários interpretar dados e informações que são indispensável à compreensão do objeto de estudo. Ela foi realizada por meio da busca por informações em manuais, relatórios e legislações específicas. Foi norteada ainda por análises empíricas dos resultados obtidos, efetuadas por meio da investigação dos aspectos perceptivos dos estudantes em relação aos conteúdos pertinentes à reutilização dos resíduos sólidos e à sustentabilidade ambiental.

Foi utilizado ainda o trabalho de campo que sucedeu da seguinte forma:

- Elaboração de um questionário - como um dos instrumentos de coleta de dados que foi aplicado por meio de amostragem (foram aplicados 300 questionários) junto à comunidade escolar (alunos do 6º ao 9º ano, pais, professores e demais funcionários da escola) nos turnos matutino e vespertino. A aplicação dos questionários apresentou um caráter de diálogo investigativo não identificado, com o intuito de deixar os entrevistados mais à vontade e evitar qualquer conflito de interesses.
- Sistematização dos dados - após essa sondagem inicial, foram realizadas a tabulação dos dados e a confecção de gráficos por meio do *Software Microsoft Excel 2013* e efetuadas a análise e a interpretação dos resultados obtidos.
- Coleta de materiais - realizou-se a coleta de materiais na comunidade, os quais foram reaproveitados pelos alunos atribuindo-os novos usos. Posteriormente, esses materiais foram expostos à comunidade com o intuito de evidenciar na prática que é possível e viável fazermos a reutilização de materiais que geralmente são descartados no meio ambiente e lhes atribuir assim novos significados.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A PERCEPÇÃO AMBIENTAL: UMA ALIANÇA POSSÍVEL

A história mostra que o homem fez da natureza sua habitação e subsistência, no entanto, com o passar dos séculos, esta relação pacífica foi rompida com o surgimento de novas formas de organização social. A busca incessante pela dominação econômica e pela produção em larga escala, somada ao elevado nível de crescimento populacional, produziu uma enorme devastação dos recursos naturais.

Diante dessa conjuntura, a educação ambiental desponta como um mecanismo de grande relevância para ações mais sustentáveis. A Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental, no capítulo I e Art. 1º, expõe que:

Art. 1º - Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Gonçalves e Lima (2004) asseguram que cabe à educação ambiental promover a sensibilização e a conscientização para a mudança de comportamento do sujeito em sua relação cotidiana e individualizada com o meio ambiente e com os recursos naturais, objetivando a formação de hábitos ambientalmente responsáveis no meio social.

O homem tem que perceber que ele faz parte do meio ambiente e que as agressões a ele ocasionadas prejudicam a si e a toda a sociedade. É preciso que os indivíduos despertem um sentimento de pertencimento ao meio, desenvolvendo laços afetivos.

A educação ambiental pretende aproximar a realidade ambiental das pessoas, para que elas percebam que a dimensão ambiental impregna suas vidas, e que cada um tem um papel e responsabilidade sobre o que ocorre no ambiente (HERMOSO, 2005).

A ideia de ambiente como algo separado dos seres humanos e que serve apenas como pano de fundo para a história humana é uma visão enganosa. Qualquer coisa que os seres humanos façam para a comunidade ecossistêmica os afeta inevitavelmente. A humanidade nunca existiu isolada do resto da vida e não poderia existir sozinha, pois ela depende das associações complexas e íntimas que tornam a vida possível (HOEFEL; SORRENTINO; MACHADO, 2004).

Por meio da educação ambiental, é possível fazer com que os sujeitos interajam de forma mais harmoniosa com o meio e influir na formação de consciências individuais e coletivas em prol de um meio ambiente mais saudável. É mister fortalecer a atuação das populações, dando-lhes instrumentos

para planejar, gerenciar e implementar suas próprias alternativas às políticas sociais vigentes, além de resgatar e criar soluções para melhoria das condições ambientais através do desenvolvimento das relações mais solidárias ao ambiente.

De acordo com Ruscheinsky e Vargas (2002), para a realização do direito a um ambiente ecologicamente equilibrado, além de cada indivíduo fazer a sua parte no sentido de contribuir para a proteção e qualidade do meio ambiente, é necessário também despertar nos indivíduos o desejo de participar na construção de sua cidadania, levando os indivíduos e os grupos a perceberem a visibilidade de ação imediata para o encaminhamento das demandas relativas ao meio ambiente.

A educação ambiental deve propiciar a formação de um cidadão consciente, que seja capaz de agir em seu espaço de vida, bem como entendê-lo em seu dinamismo. Nesse contexto, a percepção ambiental surge como uma aliada nesse processo, à medida que desvenda como os sujeitos percebem o ambiente em que vivem, seus valores, condutas, conhecimentos prévios e expectativas.

A relação da nossa espécie com o meio ambiente, produto da percepção que se tem dele, sobretudo de si mesma, sofreu uma revolução interessante e relativamente pouco estudada, mas consideramos que deve ser exposta aqui, pois permite, com maior clareza, desvendar tanto a nova dimensão da problemática ambiental como os enfoques necessários para reorientar nossa relação com o mundo (DÍAZ, 2002).

Faggionato (2002) esclarece que cada indivíduo percebe, reage e responde diferentemente frente às ações sobre o meio. As respostas ou manifestações são resultado das percepções, dos processos cognitivos, julgamentos e expectativas de cada indivíduo. Ainda que nem todas as manifestações psicológicas sejam evidentes, são constantes e afetam nossa conduta, na maioria das vezes, inconscientemente.

Cada indivíduo percebe o meio em que vive de acordo com as suas necessidades ou a sua cultura. Logo, “a natureza é aquilo que observamos pela percepção obtida através dos sentidos. Nessa percepção sensível, estamos cômnicos de algo que não é pensamento e que é contido em si mesmo em relação ao pensamento” (WHITEHEAD, 1994, p. 09).

É preciso reconhecer nos atores sociais os seus conhecimentos acerca do meio ambiente, seus valores e suas ações e, dessa forma, conhecer as relações cotidianas que exerce sobre ele e estabelecer medidas mais orientadas à problemática existente.

As sensações determinam a qualidade, as impressões, os significados e os valores atribuídos ao meio por cada indivíduo. Por isso, o estudo da percepção se torna difícil, uma vez que cada

indivíduo atribui valores distintos ao meio, sejam eles ecológicos, econômicos ou simplesmente estéticos (MELAZO, 2005).

Apesar de a complexidade que permeia o estudo dos aspectos perceptivos dos indivíduos, quando inseridos nas atividades de educação ambiental, permitir descortinar as particularidades dos sujeitos antes desconhecidas ou pouco exploradas, ela poderá apropriar-se dos conceitos e preconceitos, das práticas, da cultura, dos julgamentos e das necessidades de seu público-alvo.

Nesse sentido, é primordial considerar a caracterização perceptiva dos alunos nas práticas pedagógicas, haja vista que uma escola que intenta promover uma ação sustentável deve considerar a relação dos sujeitos com o meio.

Os estudos acerca das percepções dos atores sociais são uma forma de buscar entender como os indivíduos adquirem os seus conceitos e preconceitos e suas ações sobre o meio em que vivem. Levando em consideração estes conhecimentos, é possível elaborar propostas mais efetivas de educação ambiental que vislumbrem mudanças comportamentais em prol do desenvolvimento sustentável.

A percepção ambiental é hoje um tema recorrente que vem colaborar para a consciência e prática de ações individuais e coletivas. Desse modo, o estudo da percepção ambiental é de grande destaque para que se possam compreender melhor as inter-relações entre o homem e o ambiente, suas expectativas, suas satisfações e insatisfações, expectativas, julgamentos e condutas (PACHECO e SILVA, 2007).

A educação ambiental aliada à percepção ambiental pode tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, contribuindo para diagnosticar os conhecimentos prévios e os valores dos sujeitos. Destarte, os estudos dos aspectos perceptivos podem ainda suscitar a autorreflexão e o autoconhecimento. Logo, é salutar a necessidade de se conhecer melhor os indivíduos para traçar metas educacionais mais eficazes. Fazer a caracterização perceptiva dos indivíduos antes de traçar as ações de educação ambiental é de grande relevância no processo educativo.

REUTILIZAÇÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS: UMA AÇÃO SUSTENTÁVEL NA ESCOLA

É necessário buscar a conservação e a preservação da biodiversidade e para isto é significativa a proteção de áreas que venham a abranger os diversos tipos de ecossistemas além do uso racional da fauna e flora, já que “a população humana, mais do que qualquer outra, tem causado danos ao ambiente e, portanto, deve ser responsável por ações corretivas e preventivas” (DIAS, 2004, p. 215).

O desenvolvimento sustentável é a utilização dos recursos naturais de forma equilibrada pela sociedade atual e que garante a sua preservação para atender às futuras gerações. Para Hermoso (2005), o conceito de desenvolvimento sustentável implica que a exploração dos recursos naturais deve ser feita em condições tais que as futuras gerações possam utilizá-los e beneficiar-se de um processo contínuo e equilibrado, no qual a redução das desigualdades econômicas e sociais e a diminuição da pobreza sejam metas fundamentais.

A sustentabilidade ambiental é uma nova forma de o homem se relacionar com o meio ambiente que alia o desenvolvimento econômico e social e a manutenção dos recursos naturais garantindo, assim, a qualidade de vida para a sociedade.

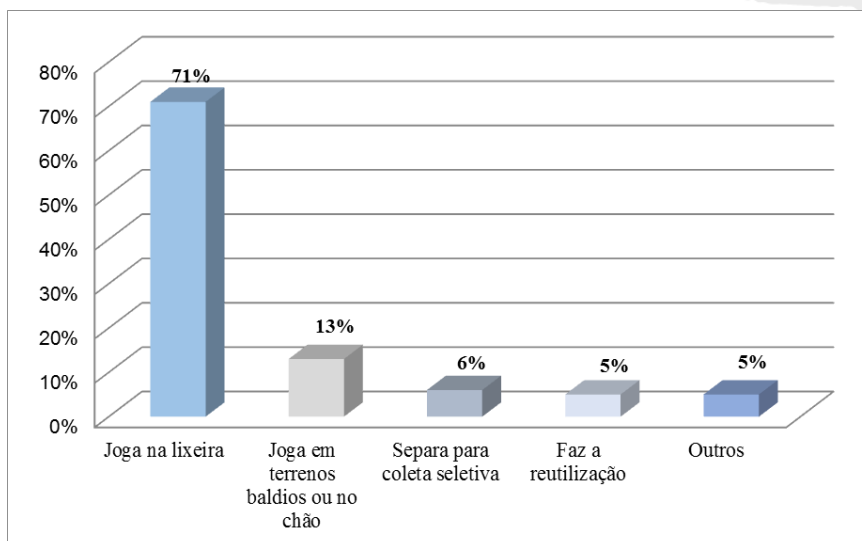
A relação do homem com o meio ambiente está intrinsecamente associada aos padrões culturais de cada sociedade. As mudanças no conjunto de valores e das concepções humanas mudam constantemente e intervêm significativamente em suas influências sob o meio. Por isso, saber como os indivíduos percebem o ambiente e como se relacionam com ele é essencial para a reorientação de ações de educação ambiental nos espaços escolares.

Portanto, tendo como premissa a educação ambiental e os estudos das percepções humanas, foram desenvolvidas ações na escola que pudessem aliar estes conhecimentos à prática. A reutilização de resíduos sólidos no espaço escolar é uma forma de disseminar práticas mais sustentáveis entre os educandos como também em toda a comunidade escolar.

Destarte, sob a ótica da educação ambiental e da caracterização perceptiva, foi produzido um questionário e aplicado junto à comunidade escolar como já mencionado. Os resultados deste estudo serão discutidos ao longo desta seção.

Almejando descortinar os aspectos perceptivos dos sujeitos, teve-se como referência os próprios alunos, os pais, professores e demais funcionários da escola em suas necessidades e expectativas. Primeiramente, foi analisado o aspecto relacionado ao que eles faziam com o lixo por eles produzido, revelado na figura 01.

Figura 01 - O destino do lixo produzido pelos entrevistados.



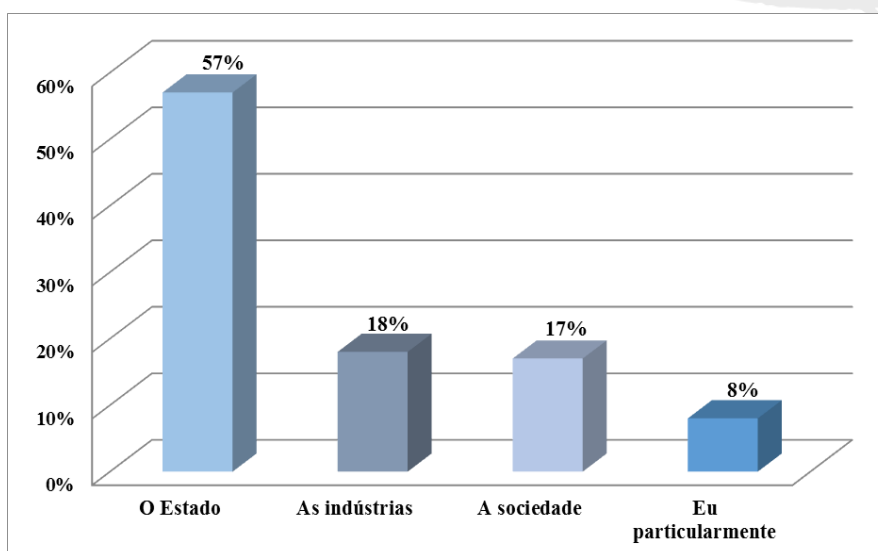
Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Os dados da figura 01 denotam um aspecto positivo na medida em que a maioria dos entrevistados joga o lixo que produz na lixeira. Diante do exposto, considera-se que a educação ambiental vai muito além do conhecimento de ações sustentáveis, porém engloba sensibilização e propagação de tais práticas no dia a dia dos cidadãos.

Contudo, apesar de os dados da figura 01 revelarem um aspecto favorável, nota-se que a coleta seletiva bem como a separação dos resíduos para a reutilização são pouco citadas. Nesse viés, o estudo da percepção ambiental evidencia-se um marcante instrumento para a prática ambiental, pois ela estuda a forma como o aluno vê e age no meio ambiente. A atuação da escola em atividades de reforço e direcionamento de práticas pessoais em relação ao meio se torna de extrema significância.

Um dos grandes problemas ambientais na contemporaneidade são os resíduos sólidos, que podem ser caracterizados por uma massa mista de resíduos diversos, resultante das atividades humanas, os quais podem ser reciclados, reaproveitados, ou parcialmente utilizados. A sua destinação correta é primordial para a proteção da saúde pública e a minimização da utilização dos recursos naturais. O homem resolve o seu problema de forma individual, não se dando conta que as áreas de depósito de lixo dos centros urbanos estão cada vez mais escassas e que o seu descarte de forma incorreta favorece o desenvolvimento de insetos e ratos transmissores de doenças. Com base nestas inquietações, os entrevistados foram questionados sobre quem eles consideram ser o principal responsável pela destinação correta do lixo (figura 02):

Figura 02 - O responsável quanto à destinação correta dos resíduos sólidos.

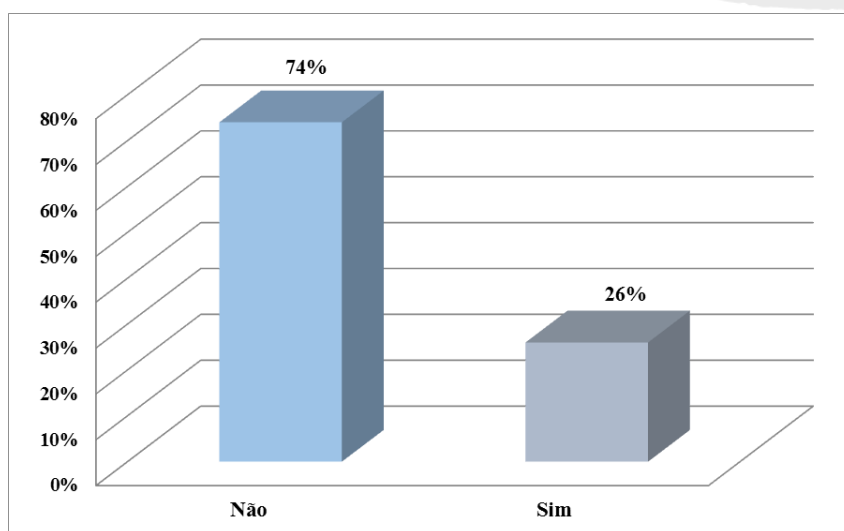


Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

É possível aferir por meio da figura acima que um percentual significativo dos entrevistados acredita que o Estado é o principal responsável pela destinação correta do lixo. Contudo, esta responsabilidade também é de toda a sociedade, devendo cada cidadão fazer a sua parte para que se tenha um meio ambiente equilibrado e saudável a toda a coletividade.

Diante de uma sociedade cada vez mais consumista em que muitos produtos têm uma durabilidade cada vez menor, resolver a questão dos resíduos sólidos não é uma tarefa fácil. É um processo contínuo e cada cidadão precisa fazer a destinação correta dos rejeitos que produz. Somente através de atitudes individuais e plurais, a problemática do lixo pode ser equacionada. Diante destas considerações, os entrevistados foram questionados se eles sabiam como era realizada a coleta seletiva (figura 03).

Figura 03- Evidência se os entrevistados sabem como é feita a coleta seletiva.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

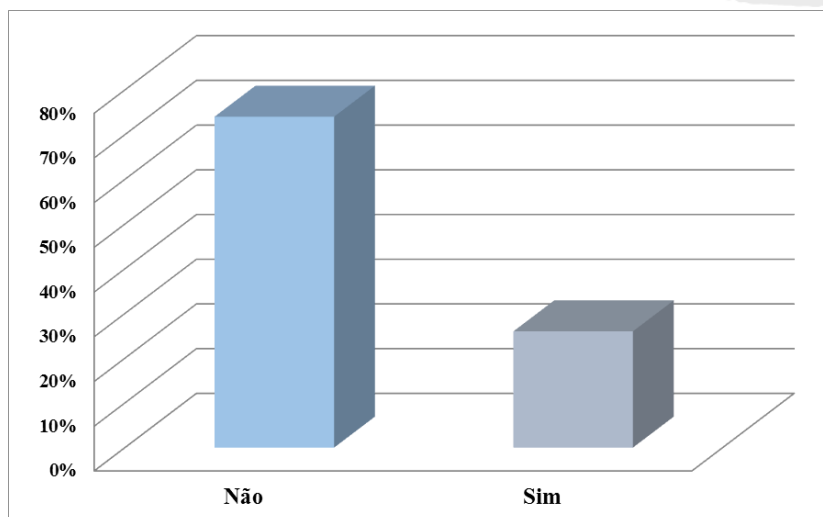
Os dados da figura 03 exibem que um número significativo dos entrevistados não sabe como é feita a coleta seletiva do lixo. Estes dados revelam-se preocupantes, já que é perceptível o baixo conhecimento dos entrevistados em relação ao assunto, evidenciando a necessidade de se criar estratégias direcionadas a esse público para a ampliação e assimilação destes conhecimentos.

Ribeiro e Lima (2000) esclarecem que a coleta seletiva e o reaproveitamento de resíduos, que normalmente chamamos de lixo, devem sempre fazer parte de um sistema de gerenciamento integrado. Nas cidades, a coleta seletiva é um instrumento concreto de incentivo à redução, à reutilização e à separação do material para a reciclagem, buscando uma mudança de comportamento, principalmente em relação aos desperdícios inerentes à sociedade de consumo.

Fazer a separação dos resíduos sólidos em casa ou em qualquer ambiente é essencial em um processo de minimização de danos causados ao meio, pois práticas como essa poderiam diminuir drasticamente o crescimento e o surgimento de novos aterros sanitários.

No entanto, convém salientarmos que a coleta seletiva é uma ação conjunta em que cada cidadão precisa fazer a separação correta dos rejeitos que produz bem como as instituições governamentais e não governamentais precisam atuar na destinação correta desses resíduos. Assim, compreende-se que tanto a coleta seletiva como a reutilização dos resíduos sólidos precisam ser realizadas. Com base nesta assertiva, os sujeitos da pesquisa foram indagados se efetuavam a reutilização de resíduos (figura 04).

Figura 04 - Mostra se os entrevistados fazem a reutilização de resíduos sólidos.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Os resultados visualizados na figura 04 são preocupantes, pois a maioria dos pesquisados afirmou que não faz a reutilização dos resíduos sólidos, apontando como principal motivo a falta de conhecimento de como ela é realizada, como expuseram alguns dos entrevistados: “Não faço a reutilização, pois não sei como fazer.” (ENTREVISTADO A); “Não faço, pois não sei, acho que precisa ter muita criatividade, e eu não tenho.” (ENTREVISTADO B); “Nunca fiz porque lixo não serve para nada.” (ENTREVISTADO C).

Tendo como base os dados expostos, é preciso um direcionamento das ações ambientais com o intuito de mostrar que é viável fazer a reutilização de resíduos. Precisamos do encaminhamento de práticas mais efetivas de esclarecimento junto à comunidade escolar.

Para realizar a reutilização correta dos resíduos sólidos, é imperioso que esses conhecimentos sejam difundidos de forma mais eficaz junto aos alunos e à comunidade escolar. É inadmissível a passividade diante dos problemas ambientais que nos circundam. Práticas ambientais sustentáveis devem fazer parte do nosso cotidiano.

Ter hábitos ecologicamente corretos não ocupa um tempo maior, principalmente quando se fala em separação de materiais a serem descartados. Criar novos hábitos deve fazer parte do dia a dia na busca da sustentabilidade. Nesse panorama, é essencial o direcionamento para estas ações e integrá-las aos nossos costumes (SANTOS, 2005).

A escola como um espaço privilegiado para a disseminação do conhecimento não pode deixar de atuar mais veementemente em ações mais sustentáveis. A análise dos aspectos perceptivos dos sujeitos é fundamental para a sistematização das ações e metas de aprendizagem a serem perseguidas.

É preciso reduzir a produção de rejeitos e maximizar a reutilização, diminuindo, assim, os impactos ambientais negativos decorrentes da geração cada vez maior de resíduos de uma sociedade impregnada por hábitos que agredem o meio ambiente.

Para a preservação do meio ambiente, o tratamento do lixo deve ser considerado como uma questão de toda a sociedade. O artigo 225 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece que: “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”.

É um direito de todo cidadão ter um ambiente saudável, contudo, é um dever de todos preservá-lo. A reutilização desponta, pois, como ação salutar neste processo. Ela permite que seja reduzida ao mínimo a recorrência aos recursos naturais, o que, em tempos de esgotamento das fontes oferecidas pelo planeta, é um fator considerável a se pensar, uma vez que elas são, quase sempre, impossíveis de serem repostas.

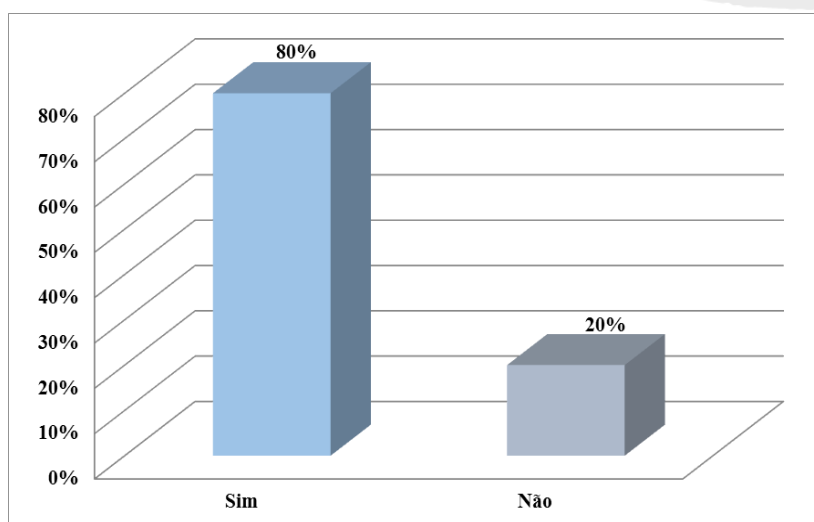
Todos os cidadãos em suas próprias residências, na escola, nas ruas, no parque ou em qualquer lugar ou percurso, são responsáveis pela busca de um ambiente mais saudável e agradável para toda a coletividade.

A reutilização vem sendo mais usada a partir de 1970, quando se acentuou a preocupação ambiental, em função do racionamento de matérias-primas. A regulamentação das atividades de coleta seletiva e reutilização no Brasil teve um imponente avanço no segundo semestre de 2010, quando foram sancionados a Lei nº 12.305, que instituiu a *Política Nacional de Resíduos Sólidos*, e o Decreto nº 7.404, que regulamentou a Lei nº 12.305, criando o *Comitê Interministerial da Política Nacional de Resíduos Sólidos* e o *Comitê Orientador para a Implantação dos Sistemas de Logística Reversa*.

Estas novas políticas vieram, entre outras ações, regulamentar a atividade das cooperativas de trabalhadores do setor de coleta seletiva e traçar as diretrizes a serem seguidas pelas esferas do governo.

Por fim, os entrevistados também foram questionados se tinham interesse em aprender como fazer a reutilização de resíduos sólidos, como mostra o gráfico abaixo (figura 05):

Figura 05 - O interesse dos pesquisados em aprender como fazer a reutilização de resíduos sólidos.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Por meio dos dados acima, pode-se aferir que um número considerável dos entrevistados tem interesse em aprender como fazer a reutilização dos resíduos sólidos, o que é de extrema relevância num processo que vislumbra a sustentabilidade do meio ambiente, posto que “é importante que os educandos possam atribuir significado àquilo que aprendem sobre a questão ambiental” (Reghin, 2002, p. 64).

Portanto, é indispensável a integração dos conhecimentos sobre o ambiente com o significado na vida cotidiana dos atores sociais envolvidos para que, assim, esses desenvolvam um sentimento de solidariedade e respeito ao meio ambiente.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a principal função do trabalho com o tema meio ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Nessa vertente, é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e aprendizagem de procedimentos, sendo, assim, um grande desafio para a educação. Gestos de solidariedade, hábitos de higiene pessoal e dos diversos ambientes, participação em pequenas negociações são exemplos de aprendizagem que podem ocorrer na escola.

Convém ressaltar que a reutilização de um material dispensa o reprocessamento, ou seja, o item não é transformado em um novo produto, mas pode ser reaproveitado em diversas outras possibilidades de uso.

Ao reutilizar um produto, você pode aplicá-lo novamente na mesma função ou não, combatendo, então, o desperdício. Desse modo, papéis usados podem se transformar em blocos de rascunho, móveis podem ganhar novas funções, garrafas podem se tornar objetos de decoração, caixas podem se transformarem em porta-objetos, etc.

Levando em consideração estes resultados, foram realizadas oficinas nas quais os rejeitos coletados pelos alunos no trabalho de campo ganharam novos usos por meio da reutilização. Sob o prisma da criatividade, imaginação e experiência dos alunos participantes, esses materiais foram ganhando formas diversas e novos significados, como mostram as figuras a seguir:

Figuras 06, 07, 08, 09, 10 e 11 - A reutilização de resíduos sólidos.



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

Com o intuito de aliar teoria à prática, esses objetos confeccionados serviram de mostra para a comunidade escolar em que os alunos puderam, além de mostrar os produtos oriundos da reutilização, evidenciar o seu processo de elaboração com vistas a despertar o interesse para a redução do lixo de forma inteligente e sendo ainda uma possibilidade para a geração de renda das famílias. A escola por meio de suas práticas pedagógicas possui um grande potencial para uma aprendizagem que conduz a formas de pensar, agir e de participar da construção de novas possibilidades de atuação no meio. Portanto, é fundamental pensar numa escola que promova um aprendizado com exemplos práticos em seu cotidiano a fim de ensinar a importância de atitudes de preservação, através de um trabalho permanente de educação ambiental que busque descortinar os aspectos perceptivos dos

sujeitos. A partir dessa prática, tenciona-se sistematizar as suas ações para que as gerações futuras não sofram com a destruição ambiental.

O processo educativo é dinâmico, e o encadeamento de um ensino que busque um meio ambiente equilibrado deve ser um fazer diário, constituído por ações individuais e coletivas. Somente por meio da tomada de consciência por um indivíduo preparado para entender e exigir seus direitos e exercer as suas responsabilidades, vislumbramos uma sociedade mais justa e sustentável. Dessa maneira, a escola torna-se um espaço propício ao desenvolvimento das atividades de educação ambiental e ao desenvolvimento de capacidades que permitem a reflexão crítica acerca das ações dos sujeitos sob o meio em que vivem.

A educação ambiental configura-se numa prática pedagógica que não se realiza sozinha, mas nas relações do ambiente escolar, na interação entre diferentes atores, que leva os sujeitos a se perceberem, enquanto indivíduos, como um elo importante do sistema, participando ativamente de seu desenvolvimento.

Desse modo, as ações de educação ambiental quando levam em conta a realidade local e o cotidiano dos alunos, são projetadas de forma promissora, pois tornam suas práticas mais expressivas. Portanto, elas são essenciais ao processo de conscientização acerca das problemáticas ambientais e à promoção de mudanças significativas em prol de um ambiente mais sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aliar a educação ambiental e a percepção ambiental no encaminhamento de ações sustentáveis na escola, como no caso da reutilização de resíduos sólidos, é imprescindível para o melhor direcionamento das atividades didáticas e o planejamento de procedimentos mais eficazes e contínuos.

Por meio da reutilização, é possível contribuir para a preservação ambiental através do uso mais racional dos recursos naturais e a reposição daqueles recursos que são passíveis de reaproveitamento. Ela também proporciona uma melhor qualidade de vida para as pessoas, através da preservação das condições ambientais, como também pode gerar rendimento para pessoas que vivem nas camadas de menor renda.

A reutilização é uma ação vital para a sustentabilidade ambiental, mas para que haja resultados é preciso que toda a sociedade colabore e participe da construção de uma mudança de mentalidade e, conseqüentemente, de hábitos em relação à problemática dos resíduos sólidos.

O estudo da percepção ambiental é um notável instrumento para referenciar programas de educação ambiental nas unidades de ensino, podendo orientar a elaboração de planos e projetos de forma participativa, tornando, assim, um requisito básico para promover a conservação da biodiversidade propondo estratégias que viabilizem a interação racional do homem com o meio.

Logo, esta pesquisa teve como premissa contribuir para uma educação de qualidade que se preocupa com a formação integral do sujeito, incluindo aspectos teóricos e práticos, e ainda colaborar com a comunidade local.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 25/12/13.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 de abril de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm>. Acesso em: 24/01/2016.

BRASIL. Lei nº 12.305, de 02 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília, DF**, 02 de agosto de 2010. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=636>>. Acesso em: 11/08/2018.

BRASIL. Decreto nº 7.404, de 23 de dezembro de 2010. Regulamenta a Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos, cria o Comitê Interministerial da Política Nacional de Resíduos Sólidos e o Comitê Orientador para a Implantação dos Sistemas de Logística Reversa, e dá outras providências. **Diário Oficial União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7404.htm>. Acesso em 11/08/2018.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9ª ed. São Paulo: Gaia, 2004.

FAGGIONATO, S. **Percepção ambiental**. Material de apoio - textos. 2002. Disponível em: <http://www.cdcc.usp.br/bio/educar/textos/m_a_txt4.html>. Acesso em: 24/01/2016.

FORTE, S. H. A. C. **Manual de elaboração de tese, dissertação e monografia**. Fortaleza: Universidade de Fortaleza: 2004.

GONÇALVES, R. A. S.; LIMA, R. M. Educação Ambiental no Ensino Fundamental: um caminho a ser percorrido em defesas das águas. In: ASARI, Alice Yatiyo; ANTONELLO, Ideni Terezinha;

TSUKAMOTO, Ruth Youko. (Org.). **Múltiplas Geografias: Ensino-Pesquisa-Reflexão**. Londrina: Humanidades, 2004. p. 245-259.

HERMOSO, Mário. **A contribuição da Educação Ambiental para a formação de pedagogos**. 2005. 151p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

HOEFEL, João Luiz; SORRENTINO, Marcos; MACHADO, Micheli. K. **Concepções sobre a natureza e sustentabilidade - um estudo sobre percepção ambiental na bacia hidrográfica do Rio Atibainha – Nazaré Paulista/SP**. In: II Encontro da ANPPAS, 2004, Indaiatuba. Anais do II Encontro da ANPPAS. Campina: ANPPAS, 2004. v. 1. p. 1-20. Disponível em: http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro2/GT/GT10/luis_hoffel.pdf. Acesso em: 25 de maio de 2019.

MELLAZO, G.C. A percepção ambiental e educação ambiental: uma reflexão sobre as relações interpessoais e ambientais no espaço urbano. **Olhares & Trilhas**. Uberlândia, Ano VI, n. 6, p. 45-51, 2005.

PACHECO, É.; SILVA, H. P. **Compromissos Epistemológicos do conceito de Percepção Ambiental**. Rio de Janeiro: Departamento de Antropologia, Museu Nacional e Programa EICOS/UFRJ, 2007.

REGHIN, J. R. B. **Avaliação da percepção sobre educação ambiental entre os acadêmicos de um curso de nível superior**. 2002. 94p. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

RIBEIRO, T. F; LIMA, S. C. **Coleta seletiva de lixo domiciliar - estudo de casos**. Caminhos de Geografia - revista online. Programa de Pós Graduação em Geografia. p. 50-69, dez. 2000.

RUSCHEINSKY, A.; VARGAS, S. H. N. Agroecologia e reforma agrária: integração possível e necessária. In: RUSCHEINSKY, Aloísio (Org.). **Educação Ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 127-141.

SANTOS, M. T. **Consciência ambiental e mudanças de atitudes**. 2005. 135p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

WHITEHEAD, A. N. **O conceito de natureza**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

8. *O LUGAR DOS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA NO CURRÍCULO ESCOLAR COM A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: PERCEPÇÃO DOCENTE EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE ASSÚ/RN*

Liegi Suyanne Herminio da Silva

Graduada em Geografia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

liegisuyanne@alu.uern.br

orcid.org/0009-0003-0523-8536

Raimunda Aurilia Ferreira de Sousa

Professora adjunta da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

auriliasousaa@gmail.com

orcid.org/0000-0002-7897-9330

INTRODUÇÃO

A Reforma do Ensino Médio é uma das temáticas no campo da educação que vem causando grande repercussão desde quando foi aprovada no cenário político brasileiro. A Reforma do Ensino Médio ou Novo Ensino Médio – NEM foi resultado da conversão em lei da Medida Provisória (MP) 746/2016, aprovada em 2017 pelo Senado Federal Brasileiro. Destacamos que a sua aprovação se deu em um cenário político bastante controverso, sem debate aprofundado com a sociedade civil, através da MP, no governo do então presidente Michel Temer, causando um atropelamento em qualquer possibilidade de discussão, sinalizando claramente um alinhamento com setores empresariais da educação.

Com a aprovação da reforma, algumas áreas do chamado currículo tradicional escolar tiveram redução considerável de suas cargas horárias, enfraquecendo ainda mais a construção de saberes específicos escolares. Dentre esses conhecimentos, destacamos uma enorme fragilização da Geografia no currículo escolar, tendo em vista que os campos disciplinares foram agregados em grandes áreas do conhecimento, desconstruindo a identidade da disciplina de Geografia na escola, conforme o modelo proposto pela reforma. Levando em consideração a formação de docentes em Geografia, as reformas educacionais em curso, a exemplo da Reforma do Ensino Médio, causam bastante preocupação, instigando-nos a refletir e discutir sobre os rumos da Geografia escolar no currículo.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC é um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2017). Enquanto Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/1996 no tocante a estrutura do ensino médio. Para essa implantação, foi feita, a princípio, a reelaboração do currículo para a base nacional curricular, para posterior revisão das propostas curriculares dos estados brasileiros, implicando na necessidade de adequação dos projetos políticos pedagógicos das escolas brasileiras.

Essas mudanças causaram grande impacto na estrutura educacional brasileira, destaca-se a desvalorização das disciplinas do currículo tradicional, sobretudo aquelas que pertencem às áreas de humanas, como a Geografia, Filosofia, História e Sociologia. Esses campos disciplinares sofreram uma nova reorganização curricular, tendo um caráter mais flexível e que contemple de forma significativa a oferta de mecanismos que permitam uma possível escolha dos estudantes quanto as disciplinas a serem cursadas. Os itinerários de formação passaram a ser o foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. O principal discurso utilizado pelos órgãos gestores para a mudança no currículo teve como objetivo a garantia de oferta de educação de qualidade para os jovens, levando em consideração as demandas do mercado de trabalho e as complexidades do mundo e da vida social do estudante, reduzindo a evasão escolar.

Diante dessas mudanças, o presente trabalho procurou discutir o lugar dos conteúdos de Geografia no currículo escolar a partir da nova base curricular para o ensino médio. Buscando assim, fazer uma análise dos impactos da reforma na carga horária do componente de Geografia e seus conteúdos, com foco para o trabalho docente, diante da diminuição de carga horária/aula em uma escola de ensino médio na cidade de Assú/RN. O interesse e a escolha pela temática ocorreu através de observações realizadas no decorrer dos estágios supervisionados de Geografia no ensino médio em uma escola da cidade de Assú, durante os estágios obrigatórios da licenciatura em Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Avançado de Assú – CAA.

O trabalho foi desenvolvido através da literatura científica sobre a temática, análise de documentos oficiais, a Base Nacional Comum Curricular- BNCC para o ensino médio, documentos norteadores do Novo Ensino Médio, o documento normativo do currículo Potiguar, além do Projeto Político Pedagógico - PPP da escola que foi nosso locus de análise empírica. Também foi realizada a aplicação de questionário com a professora de Geografia da escola, com o objetivo de identificar os impactos da reforma do ensino médio na sua prática docente.

As discussões apresentadas estão fundamentadas nas seguintes questões: Quais as principais características das normativas para o Novo Ensino Médio? Como os conteúdos de Geografia estão distribuídos no currículo escolar após a reforma do ensino médio? Como a mudança do ensino médio tem impactado no trabalho docente?

Diante do exposto, consideramos que esse estudo é de extrema importância no tocante a reforma do ensino médio no currículo Potiguar e seus desdobramentos na Geografia ensinada na escola. Entendemos que a redução de carga horária, a descaracterização do seu protagonismo no currículo escolar e a precarização do trabalho docente são marcas dessa reforma, que tem como principal característica a deformação de saberes escolares fundamentais para a construção da justiça social e da cidadania.

ENCONTROS E DESENCONTROS CURRICULARES

Currículo enquanto território de disputa no espaço escolar

Compreendemos que currículo, de maneira ampla, trata-se de um conjunto de saberes que são veiculados, difundidos, produzidos e reproduzidos no ambiente escolar e que fazem relação com as esferas de construção e regulamentação da educação, em processos múltiplos de disputas em diversas arenas, e em torno de diferentes pautas. As políticas curriculares com o passar do tempo vêm se transformando, conforme as dinâmicas no espaço social, consequentemente essas políticas inserem-se em processos de redefinição de textos e posteriores implementações. Essas propostas curriculares com o passar do tempo, são consideradas ultrapassadas, dando lugar a “novas” propostas curriculares, alinhadas às políticas de governo vigentes.

Falar sobre o currículo como campo de disputa não se constitui enquanto um debate novo, porém só veio à tona na literatura mundial a partir da década de 1970, e no Brasil nos anos de 1980, tornando-se um grande norteador para a análise das relações de poder que os currículos estão envolvidos. O professor Miguel Arroyo (2011) traz grandes contribuições para os debates nessa perspectiva, destacando não apenas as disputas teóricas, mas de mais disputas curriculares encabeçadas pelos diferentes personagens que compõem o chão da escola, como os professores e os alunos. Nesse sentido, docentes e discentes exercem papéis que vão muito além daqueles que ensinam e daqueles que aprendem, do que é posto pelos currículos, os mesmos exigem reconhecimento como sujeitos que passam por experiências.

Na construção de um sistema escolar, o currículo passa a ser o núcleo e a centralidade de todo o espaço acadêmico ao qual se estrutura uma escola. Diante disso, o mesmo passa a ser o território mais disputado e normatizado desde a sua criação. Vale ressaltar, que também é o mais politizado, passando por grandes inovações e modificações no decorrer dos anos. Quando paramos para pensar sobre os potenciais do currículo, fica evidente as vastas possibilidades e composições para ele, através de suas diretrizes, núcleos, carga horária a ser instituída, ficando explícito que há uma relação de política e de poder, é com base nele que são pensadas estratégias de gestão e organização do conhecimento a ser ministrado em sala de aula. É a partir do currículo que se é definido as metodologias; estratégias de aprendizagem e os instrumentos.

Ao se pensar na realidade educacional brasileira na atualidade, deve-se estar ciente de que processos políticos passaram a permitir que diversos atores sociais, de setores públicos e privados, conseguissem se inserir nas disputas pela educação escolar, e tais disputas vêm gerando impactos na construção dos currículos escolares e no modelo de sociedade vigente, pautadas no neoliberalismo concorrencial. (Giroto, 2018).

No conjunto de reformas e nas diferentes disputas que geralmente ocorrem na efetivação dos currículos, o que se constata é a presença de uma escola conservadora. A educação formal oferecida no ensino básico tem como grande influência repassar o ensino de forma socialmente e politicamente neutra, fazendo com que os profissionais que ali atuam repassem apenas o que politicamente os organismos nacionais e internacionais financiadores da educação querem e determinam, sem garantia de um olhar crítico vindo dos alunos. Na contramão desse movimento, temos a luta de pessoas que veem a escola como espaço democrático e de resistência, que tem como objetivo central a construção de determinados valores e posturas que despertem o olhar crítico e se transformem em ações concretas sociais da comunidade escolar. A educação transformadora exige responsabilidade e rigorosidade ética na docência, possível através de uma escola engajada, compromissada e plural.

Apontamentos sobre o currículo de Geografia no Brasil

O aparecimento da Geografia enquanto disciplina autônoma no currículo escolar brasileiro surgiu a partir do ano de 1837, quando o decreto de 2 de dezembro daquele ano, que foi emitido pela Regência Interina, criou o Imperial Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro. Os responsáveis tinham a intenção da criação do Colégio Pedro II, não sendo apenas para compor a corte de um

estabelecimento de ensino secundário, o qual seria mais organizado que as primeiras aulas da sistematização do ensino público e laico.

O decreto de 2 de dezembro de 1837 estabeleceu que no Colégio Pedro II passaria a serem ensinadas as línguas latina, grega, francesa e inglesa, além de retórica e dos princípios elementares de Geografia, História, Filosofia, Zoologia, Mineralogia, Botânica, Química, Física, Aritmética, Álgebra, Geometria e Astronomia. O regime poderia ser de internato e externato, porém era o governo quem estabelecia quais os horários que os alunos iriam pagar, passando a ter um controle e certas regalias. Segundo o mesmo decreto, o governo poderia admitir gratuitamente até onze alunos internos e dezoito externos (Brasil, 1837).

Foi a partir da França que se “transplantou” o ideal de educação, onde surgiu o modelo de organização escolar, a forma, bem como os conteúdos, adotados pelas disciplinas. Se essa colocação é verdadeira para o primeiro regulamento, não menos seria para todos os demais que foram estabelecidos ao longo do Império e, com uma diminuição, nas primeiras décadas do Período Republicano de nossa história. Diante disso, não é à toa que Chizzotti (1975, p. 50) afirma que “A história das disposições legais que tentaram construir a instrução pública no Brasil, durante o Império, não pode ser entendida sem a leitura paralela da legislação sobre o ensino francês.”. Sobre a Geografia presente nas normativas curriculares da época, Rocha (1997) tece as seguintes considerações:

A Geografia escolar que passou a ser ensinada no Brasil, mas não só ela, reproduziu quase que na íntegra o que estava sendo estudado nos liceus franceses. “Transplantaram”, sem expressivas alterações, tanto a forma como o conteúdo que caracterizavam a Geografia escolar. (Rocha, 1997, p. 50).

No Brasil não só se estudava a Geografia considerada importante pelo governo francês, os estudantes brasileiros começaram a estudar por outros meios para obterem mais conhecimento usando as páginas do Manuel de Baccalaureat e do Atlas Delamanche. A escola francesa de Geografia, conhecida também como escola “possibilista”, foi criada por Paul Vidal de la Blache e acreditava na possibilidade de haver influências recíprocas entre o homem e o meio natural. Ela traz o termo possibilismo, que foi elaborado pelo historiador Lucien Febvre, para diferenciar a Geografia Francesa, dos trabalhos influenciados pelo determinismo ambiental da escola alemã.

Assim, o termo passou a designar uma escola de pensamento geográfico, que encara na natureza, constante movimento ambiente natural (muitas vezes referido como Natureza) como um mero fornecedor de possibilidades para a modificação humana, não determinando a evolução das sociedades, sendo o homem o principal agente geográfico. Como corolário, o gênero de vida não é

uma consequência inevitável das condições ambientais, mas um acervo de técnicas, hábitos e instituições que permitem a um grupo social utilizar os recursos naturais disponíveis. O primeiro a elaborar essa concepção das relações homem-natureza foi Paul Vidal de la Blache, de quem Febvre foi aluno.

Ao longo de todo o Período Imperial, a situação da geografia escolar não foi redefinida e permaneceu sob a influência do modelo francês, o qual já vinha sendo seguido. O livro didático era o principal instrumento do professor (Compêndios). O primeiro livro didático editado no Brasil de Geografia foi escrito por Padre Manuel Aires de Casal, intitulado de Corografia Brasílica ou Relação Histórico – Geográfica do Reino do Brasil, de 1817, privilegiando a descrição do território. A Geografia escolar no século XIX tinha como principal objetivo contribuir para a formação de cidadãos a partir da ideologia do nacionalismo patriótico, além do vínculo à informação dos territórios no mundo (Cavalcanti, 1998).

Foi a partir da década de 1920 que começou o desligamento do velho modelo do currículo de geografia escolar, o qual era estabelecido pelos franceses e que era caracterizada pela nomenclatura geográfica, como também pela descrição árida de paisagem. A década de 1920 ficou marcada logo de início pelas profundas transformações ocorridas na geografia escolar brasileira. Com isso, surgiu uma nova proposta de ensino para a disciplina de Geografia, que estabelece o concurso da união para a difusão do ensino primário. Desta maneira, organiza o departamento nacional do ensino, reforma o ensino secundário e o superior tornando-a oficial a partir da reforma que foi implementada por Luiz Alves e Rocha Vaz.

Para a geografia escolar brasileira, a década de 1920 também adquire uma importância ímpar. Nela, deram-se de forma mais clara o conflito que existia entre professores de tendências conservadoras os quais defendiam uma concepção tradicional da Geografia e de seu ensino (a geografia clássica, ensinada de forma meramente descritiva e mnemônica) e, de um outro lado, professores defendendo a renovação do ensino desta disciplina, não só no que diz respeito a metodologia empregada nas salas de aulas, como também no que se refere aos seus conteúdos.

Foi a partir do ano de 1926 que a Geografia, em si, começa a sofrer algumas mudanças consideravelmente boas, visto que passa a se definir os tipos de Geografia e o estudo do território brasileiro a partir das obras de Delgado de Carvalho. Ainda existe esta dualidade quando falamos sobre a Geografia tradicional, considerado então, que ainda há algumas dificuldades no rompimento da mesma, fazendo com que de algum modo ainda seja um ponto de partida para pesquisas. Delgado de Carvalho defendia a Geografia Física como esse ponto de partida, criticando a Geografia de

memorização, e é a partir daí que se passou a levar em consideração a vida do aluno, o meio em que ele habita, ou seja, sua vivência e os conhecimentos adquiridos em sua existência.

A partir de 1930, houve a sistematização da Geografia como ciência através, principalmente, da Sociedade Brasileira de Geografia - SBG, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE e da Universidade de São Paulo - USP, com a criação dos primeiros cursos de Geografia nas universidades. (Menezes, Kaercher, 2019; Copatti, 2020).

No ano de 1931, surgiu uma nova reforma, a reforma de Francisco Campos, em que se estabeleceu oficialmente a modernização do ensino secundário brasileiro. Em virtude disso, passa-se a estabelecer critérios obrigatórios para o novo currículo, dentre estes critérios estava a frequência obrigatória dos alunos nas aulas, o aumento no número de cursos secundários dentre outros parâmetros. A reforma de Francisco Campos foi significativa, pois através dela a Geografia passa a fazer parte de todos os anos, tanto do fundamental como do ensino secundário. Por mais que neste período tenha ocorrido grandes mudanças, a Geografia ainda tinha grande foco na área física, e vale levar em consideração, que mudanças como essas levam um tempo para serem superadas e redirecionadas. De acordo com Rocha (1996), a presença da Geografia no currículo brasileiro já é bastante antiga, apesar disso, sua teorização é bem pouco produzida, influenciando para que sua história do currículo passe por grandes transformações.

A Geografia Crítica representa um dos movimentos mais importantes para complementar a história da Geografia, chegando ao Brasil na década de 1970, quando ocorria a ditadura militar, e assim, acabou se fortalecendo entre professores das universidades de São Paulo e Rio de Janeiro. A Geografia Crítica nasceu de uma crise epistemológica da ciência geográfica, fazendo uma reavaliação dessa crise e repercutindo diretamente no movimento de renovação dessa disciplina na escola enquanto nova proposta de ensino.

Segundo Moraes (1983, p. 113), os representantes do pensamento crítico “criticam o empirismo exacerbado da Geografia Tradicional, que manteve suas análises presas ao mundo das aparências, e todas as outras decorrências da fundamentação positivista”, além da “despolitização ideológica do discurso geográfico, que afastava do âmbito dessa disciplina a discussão das questões sociais”. Para romper com o pensamento tradicional da Geografia, seus autores mostram “as vinculações entre as teorias geográficas e o imperialismo, a ideia de progresso veiculando sempre uma apologia da expansão. Mostram o trabalho dos geógrafos como articulado as razões do Estado” (Moraes, 1983, p. 113).

As propostas e os processos de aprendizagem desenvolvidos através da chamada Geografia Crítica são apresentadas alinhadas a uma postura crítica, propondo interferências pela ciência nas transformações políticas da sociedade. Muitos veem a Geografia como um instrumento na promoção de saberes sistematizados e na luta por uma sociedade mais justa.

NORMATIVAS ATUAIS PARA O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO.

Documentos legisladores para o ensino de Geografia no Brasil

O Plano Nacional de Educação - PNE é um documento criado pela lei nº 13.005, sancionada em 25 de junho de 2014, que estabeleceu 20 metas para garantir acesso à educação de qualidade no Brasil até 2024. O plano também apresenta 254 estratégias para assegurar que os objetivos sejam cumpridos em todos os níveis da educação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998) são diretrizes educacionais elaboradas pelo governo federal com o objetivo principal de orientar os educadores por meio de referenciais fundamentais concernentes a cada disciplina escolar.

Os PCNs de Geografia buscavam nortear os professores sobre práticas pedagógicas que permitissem colocar os alunos em diferentes situações de vivência com os lugares, para que estes pudessem construir compreensões novas e mais complexas a seu respeito. Diante disso, os alunos iriam desenvolver a capacidade de identificar e refletir sobre diferentes aspectos da realidade vivida, compreendendo a relação sociedade/natureza. Para tal propósito, essas práticas deveriam envolver alguns procedimentos de problematização, observação, registro, descrição, documentação, representação e pesquisa dos fenômenos sociais, culturais ou naturais, que compõem a paisagem e o espaço geográfico.

Dentre estes parâmetros, é fundamental que o professor valorize a vivência do estudante, para que esse aluno possa perceber que a Geografia faz parte do seu cotidiano, trazendo para o interior da sala de aula suas experiências. Dessa forma, por meio da interação, professores e alunos poderiam procurar entender que tanto a sociedade como a natureza constituem os fundamentos com os quais paisagem, território, lugar e região são construídos.

Após quase 20 anos do surgimento dos PCNs, surgiu a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a qual traz como principal argumento promover a garantia dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento para todas as crianças e os jovens da educação básica. Sua versão final foi aprovada no ano de 2017 para a educação infantil e fundamental, e em 2018 para o ensino médio. A Base foi construída por determinação da constituição de 1988, de acordo com o Plano Nacional de Educação

de 2014. A BNCC surge com o Novo Ensino Médio, trazendo pontos complexos e controversos. Entre um desses pontos, destacamos a integração dos conteúdos de Geografia em forma de conceitos e temas nas Áreas de Ciências Humanas e suas Tecnologias, afetando a sua autonomia e identidade enquanto disciplina no currículo escolar.

A atual reforma do ensino médio, instituída pela lei nº 13.415/2017, não foi algo pensado da noite para o dia, a mesma já vinha sendo construída há muito tempo pelos legisladores. Seu primeiro lançamento ocorreu no ano de 2013 ao público, por meio do projeto de lei 6.840, em que o autor foi o deputado Reginaldo Lopes. O seguinte projeto contou com a assessoria e a contribuição de alguns segmentos sociais, como os representantes do Instituto Alfa e Beto, do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade e também do Movimento Todos Pela Educação, grupos empresariais que defendiam a necessidade de um currículo diversificado e atrativo, uma formação mais técnica do que teórica, restrições para a oferta do ensino noturno e uma ampliação da carga horária diária (Silva; Krawczyk, 2016).

No Brasil, a educação é marcada pelas reformas, em que essas reorganizações se dão através de etapas de escolaridade, organizadas sob o amparo de leis e órgãos públicos, de competências federais, estaduais e municipais. Essas organizações geralmente alteram o sistema educacional entre seus respectivos órgãos competentes, com o argumento de uma melhoria na estrutura da educação básica nacional. Nesse sentido, destacamos alguns importantes, dentre elas,

a organização do sistema educacional brasileiro se dá em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A Constituição Federal de 1988, com a Emenda Constitucional nº 14, de 1996 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, instituída pela lei nº 9394, de 1996, são as leis maiores que regulamentam o atual sistema educacional brasileiro (Menezes, 2001, p.1).

As mudanças as quais se referem à forma na qual a educação brasileira passou a ser estruturada, compreende aspectos relacionados aos segmentos e competências que estruturam o ensino regular, e de como serão organizadas de acordo com o órgão responsável. A estrutura atual do ensino compreende a educação básica - formada pela educação infantil, ensino fundamental e o ensino médio - e a educação superior. É de competência dos municípios atuarem de forma prioritária no que diz respeito à educação infantil e ao ensino fundamental, o ensino médio fica sob responsabilidade dos Estados e do Distrito Federal. O governo federal fica com a responsabilidade de organizar o ensino superior e prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios (Brasil, 1996).

Até o ano de 2022 foi estabelecido um aumento no tempo mínimo do estudante na escola, antes era de 800 horas e passou a ser de 1000 horas. Outra reorganização curricular que surgiu a partir da BNCC está voltada para a reestruturação do currículo do ensino médio, em que prevê que as competências e habilidades da BNCC favoreçam a formação geral básica, e que deve ser articulada aos itinerários formativos. A BNCC também aborda matérias como Projeto de Vida e o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Quanto aos itinerários formativos os quais estão presentes no Novo Ensino Médio, 40% são de caráter optativo, uma vez que fica a critério do estudante escolher dentre as opções oferecidas pela escola, qual irá se matricular. Dentro dos componentes curriculares a Geografia está inserida nas Ciências Humanas e Sociais aplicadas, e junto a ela estão as disciplinas de História, Sociologia e Filosofia.

A Geografia possui uma estrutura conceitual e uma base teórico-metodológica própria e de conceitos compartilhados com outras ciências. Esses conhecimentos científicos são organizados com o objetivo do ensino-aprendizagem na educação básica. A Geografia aparece no novo currículo com uma diminuição em sua carga horária na escola e como disciplina não obrigatória, trazendo o foco para as disciplinas de Português e Matemática.

As competências que estão voltadas para o ensino médio que tocam a Geografia são direcionadas para o pensamento espacial e o raciocínio geográfico, que parte de uma análise do que já foi visto no processo de ensino durante o ensino fundamental. A BNCC, do ponto de vista organizacional, não possui habilidades listadas por série para o ensino médio, permitindo uma maior flexibilidade na organização da grade curricular. Sendo assim, é no ensino médio que se dá a etapa de aprofundamento do processo de aprendizagem e do desenvolvimento já vivenciado no ensino fundamental. É a partir deste momento, que os jovens passam pela preparação básica para o mercado de trabalho, refletindo a como viver em comunidade, desenvolvendo o senso crítico, também passam a aprender como enfrentar os problemas do cotidiano, compreendendo corretamente a exercer sua cidadania.

Como etapa final do processo de formação da educação básica, o ensino médio tem por finalidade o aprimoramento do aluno como cidadão, apresentando como premissa uma formação ética, política, estética e o desenvolvimento por competências para dar continuidade ao seu aprendizado, conforme garantido pelo Art. 35, da lei nº 9.394/96 - LDB:

I - A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

- II - A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupações ou aperfeiçoamento posterior;
- III - O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - A compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Assim, o ensino médio cumpre um importante papel na formação de saberes essenciais para a cidadania, para o mercado de trabalho e também na continuidade dos estudos via acesso ao ensino superior. A garantia da Geografia ensinada através de conteúdos significativos e carga horária que viabilize o seu ensino de qualidade no currículo do ensino médio, cumpre uma função essencial na manutenção e garantia da formação plena dos alunos, assim como da função social dessa etapa de formação.

Currículo potiguar com a reforma do ensino médio e os conteúdos de Geografia

O Ensino Médio Potiguar está fundamentado de acordo com a Constituição Nacional de 1988, na LDB de lei nº 9.394/96, a qual também está inserido o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025), como forma de concretização do direito inalienável à educação pública e de qualidade. A reforma do ensino médio teve como objetivo no Novo Ensino Potiguar elencar diretrizes norteadoras para os novos currículos das unidades escolares da rede pública do estado do Rio Grande do Norte, garantindo uma reflexão sobre os princípios de uma educação de qualidade, integral, inclusiva e democrática.

Como já mencionado, essa discussão sobre o Novo Ensino Médio desponta no debate educacional a partir de 2013, passando a ser vigorada de forma efetiva em 2022, através das reformas curriculares educacionais pelo Brasil. Na figura 1, destacamos a localização das escolas de ensino médio no perímetro urbano da cidade de Assú/RN, do qual, localiza-se a escola campo de estágio investigada nesse estudo.

Figura 1: Área de localização das escolas de ensino médio da cidade de Assú-RN.



Fonte: IBGE e Google Maps

Na cidade de Assú estão localizadas seis escolas que oferecem ensino médio, três são da rede estadual pública e três são de ensino privado. Para a pesquisa, selecionamos uma escola que atualmente oferece o Novo Ensino Médio Integral, além de oferecer o Ensino Médio Técnico. A escola, que também é campo de estágio curricular obrigatório em Geografia da UERN, segue os padrões ofertados pelas leis do Estado, incluindo em sua estrutura curricular o Ensino Médio Potiguar.

De acordo com o Referencial Curricular do Ensino Potiguar, os objetivos específicos desse ensino são:

- a. Assegurar o acesso aos objetos do conhecimento de diversas áreas dos conhecimentos científicos, de modo que se articulem aos saberes socioculturais dos estudantes em seus diversos territórios potiguares;
- b. Contribuir para que os profissionais da rede pública de ensino compreendam a organização do trabalho pedagógico a partir do currículo por competências e habilidades, tornando o Referencial Curricular efetivo no planejamento escolar;
- c. Provocar reflexões nos professores a partir das bases conceituais e diretrizes norteadoras deste Referencial e durante os processos de formação continuada, de forma que estes contribuam para a (re) construção e aprimoramento do currículo em movimento;
- d. Sugerir objetos de conhecimento e estratégias didáticas que inspirem os projetos pedagógicos, os planejamentos e as práticas escolares, valorizando situações dinâmicas, interativas, colaborativas e diversificadas na gestão do ensino e da aprendizagem. (Referencial Curricular do Novo Ensino Médio Potiguar, 2021)

Tais objetivos vêm com a proposta de incentivar e nortear os professores e o corpo pedagógico a seguir um padrão de educação, trazendo etapas a serem seguidas e sugerindo formas de trabalhar em sala de aula. Embora os documentos curriculares da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio tenham sido elaborados de forma separadamente, seguem o mesmo padrão.

Na área das ciências humanas, na modalidade do ensino médio o objetivo a ser destacado pelo referencial curricular do Novo Ensino Médio Potiguar (2021) é de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos e desenvolvidos durante o ensino fundamental. Neste referencial curricular, a área das ciências humanas se fundamenta, orienta, articula e dialoga com os princípios que dão norte para o Ensino Médio Potiguar, o qual vem com o intuito de fazer com que os alunos compreendam e sejam sujeitos ativos socialmente.

Com isso, esse referencial propõe para o ensino médio a compreensão da realidade social, regional, nacional e mundial, fazendo com que os estudantes possam associar a interpelações que existem no meio político, cultural, ambiental, econômico, de gênero, geração e etnia. Nesse sentido, dentre as características apontadas no documento para a Geografia do Novo Ensino Médio Potiguar, aponta-se a procura de preparar os discentes para identificar e localizar fenômenos sociais e culturais, compreendê-los de forma dinâmica e articulada, trazendo também como ponto forte o senso crítico do aluno para a realidade socioespacial.

A Área das Ciências Humanas e Sociais possuem reflexões relevantes, quando as mesmas tratam o estudo da humanidade em seus aspectos sociais e históricos. Nota-se, assim, a organização coletiva, estruturas e relações sociais, a forma como é produzida e reproduzida a sociedade e os próprios sujeitos em suas diversidades, temporalidades, territorialidades e em suas múltiplas linguagens, incluindo os povos indígenas, camponeses, ribeirinhos, quilombolas, ciganos, como também a comunidade LGBTQIA+, dentre outros grupos e movimentos identitários; as interações (harmônicas e/ou predatórias) estabelecidas entre sociedade e natureza, bem como a apropriação desta por meio do desenvolvimento tecnológico e seus impactos sociais e/ou naturais.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (2018), a reorganização dessas ciências a serem trabalhadas de forma conjunta possibilita o fortalecimento das relações entre os saberes e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo compreensão e colaboração entre os professores. Com embasamento nesse aspecto, as Ciências Humanas e Sociais devem trabalhar lado a lado, gerando interações socioemocionais, sociocognitivas, afetivas e lúdicas, capazes de desenvolver nos alunos competências que os levem a

“ler o espaço, interpretar o mundo e compreender sua realidade para atuar de maneira ativa, ética e responsável” (Rio Grande do Norte, 2018, p. 904).

Nessa perspectiva, é de suma importância tratarmos sobre o papel dos conteúdos de Geografia e como eles costumam ser distribuídos em sala de aula, buscando discutir sobre a sequência que os mesmos são abordados. Na escola campo de investigação, através de observações realizadas durante a vigência do estágio curricular obrigatório do curso de Geografia da UERN no semestre 2023.2, foi observado que o(a) professor(a) planeja semanalmente as aulas das turmas de 1º a 3º série do ensino médio de acordo com o desenvolvimento das turmas. Com o currículo anterior, trabalhado até o ano de 2020, o(a) professor(a) tinha uma sequência lógica a ser usada com embasamento no livro didático, e tinha uma carga horária de aulas de Geografia maior, tendo encontros concentrados entre esses horários.

Com a mudança, a estratégia didática passa a ser outra, o (a) docente trabalha debatendo os conteúdos organizados em slides, já que a escola não dispõe de livros didáticos. Em suma, se até o ano de 2021, cada disciplina específica tinha um livro didático em volume único, a partir de agora com a reforma do ensino médio, os livros não são mais determinados por disciplinas. No lugar disso, passaram a ser representados através de seis obras por cada área de conhecimento: Matemática, Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Durante o ano letivo de 2023 o/a professor (a) sempre se preocupou em seguir as orientações que a BNCC trazia, fazendo adaptações e incluindo outros tópicos nas aulas planejadas. Para obtenção de coleta de dados na pesquisa, além da realização de observação direta na escola campo de estudo, realizamos aplicação de um questionário via formulário do google com o(a) professor(a) de Geografia da escola. A aplicação do questionário ocorreu em janeiro de 2024. Vale destacar, que as contribuições se deram de forma voluntária na realização da pesquisa, em que o(a) docente entrevistado(a) apresentou pontos positivos e negativos em relação a reforma do ensino médio na Geografia, e tais colaborações contribuíram bastante para o desenvolvimento deste trabalho.

Referindo-se às vantagens, o(a) mesmo(a) relata sobre a implantação das trilhas e componentes eletivos, que chegaram como complemento nas aulas de Geografia, fazendo com que o professor tenha mais liberdade para trabalhar alguns conteúdos nas aulas através das trilhas de aprofundamento. O(a) professor(a) ressalta em sua fala a importância de ser trabalhado os conteúdos da Geografia do Rio Grande Norte, fazendo uma aproximação do aluno a sua realidade local, característica reforçada com reforma e a implementação do Currículo Potiguar. Destaca também, a

liberdade que a reforma dá ao professor para construir melhor os planos de aula, ou seja, oferecendo uma segurança maior ao professor.

Já no que se diz respeito às desvantagens, é destacado a redução de carga horária na disciplina de Geografia, ponto esse que é um dos focos aqui relatados, pois faz com que haja uma redução dos conteúdos, dificultando ainda uma aprendizagem significativa da Geografia escolar. A reforma traz uma distribuição complexa e confusa dos conteúdos, sem continuidade e que não acompanha uma ordem cronológica de espaço e tempo.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE DIANTE DA PERCEPÇÃO DO(A) PROFESSORA

Não é incomum no diálogo cotidiano com professores suas demonstrações de insatisfação e descontentamento com relação às jornadas de trabalho que o Novo Ensino Médio lhes impõe. Pode-se destacar uma grande mudança na dinâmica de planejamento e realização da docência, sendo os professores constantemente tensionados no decorrer do dia a dia. Chamada como a “revolução curricular”, as mudanças que o Novo Ensino Médio trouxe, escancarou ainda mais a infeliz e cansativa jornada de trabalho do docente, trazendo um aumento na carga horária de trabalho, através do fracionamento de atividades realizadas a partir de um currículo ampliado, já que antes era de 2400 horas e com a reforma passou a ser 3000, juntando as três séries do ensino médio oferecidas pela rede estadual de ensino. Olhando por esse lado, o aumento na carga horária não é um ponto negativo quando tratamos da questão de ensino e aprendizagem dos estudantes, porém, esse aumento não repercutiu na quantidade de aulas dos professores de Geografia, pois veio a diminuir na quantidade de horas voltadas para as disciplinas tradicionais, a qual a Geografia está inserida.

Diante da reforma do ensino médio, foi acrescentado ao currículo os itinerários formativos. Esses itinerários têm grandes efeitos sobre o trabalho dos professores, quando falamos das horas as quais foram acrescentadas, que antes eram as 2400 horas de formação, distribuídas entre o ensino de Matemática, Física, Química, Biologia, Português, Artes, História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Depois da mudança, são destinadas apenas 1800 horas para essas disciplinas de formação geral básica, ocorrendo uma diminuição de 600 horas, implicando na formação dos estudantes quanto a aprendizagem nesses componentes e no acesso a universidade, tendo em vista que a principal porta de entrada para o ensino superior, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, permanece no seu formato tradicional.

Por outro lado, os itinerários e a formação profissional ocupam um total de 1200 horas, conjugando cada uma das “opções” a seguir: “Linguagens e suas tecnologias”, “Matemática e suas tecnologias”, “Ciências da Natureza e suas tecnologias”, “Ciências Humanas e Sociais aplicadas” e, por fim, “Formação técnica e profissional”. Um conjunto de disciplinas dividido entre as grandes áreas do saber (as áreas de exatas, humanas e biológicas). É essa reorganização que faz com que os professores tenham uma exigência maior de flexibilização e fragmentação da sua área de formação. Com base no relato do(a) entrevistado(a), houveram mudanças significativas, gerando uma sobrecarga nos professores, quando os mesmos têm como obrigatoriedade fazer a distribuição dos eixos temáticos e seus respectivos conteúdos por bimestre e por séries. Essa seleção é realizada continuamente no decorrer dos planejamentos semanais.

Enquanto a formação geral básica proporciona, em teoria, as aprendizagens essenciais a esta etapa de ensino, os itinerários formativos “visam à diversificação curricular, ao aprofundamento de conhecimentos, ao apoio aos estudantes na construção de seus projetos de vida e ao incentivo ao protagonismo juvenil” (Brasil, 2019). Permeando toda essa organização, as escolas também adotaram “um trabalho voltado para a construção do Projeto de Vida” de cada educando (Brasil, 2017).

Se antes, o professor com poucas aulas semanais em uma escola só, devia se deslocar entre duas ou três escolas para cumprir a sua carga horária, lidando com salas superlotadas, agora ele passa a fazer algo similar, porém em uma condição a qual esse professor passa a lecionar sobre temas que constantemente fogem a finalidade específica de sua formação acadêmica. Com base na pesquisa qualitativa desenvolvida, foi destacado a dificuldade encontrada com o aumento de disciplinas diversificadas as quais reduzem nitidamente as disciplinas da base curricular comum.

Levando em consideração outros termos, se cada um dos itinerários engloba diversas disciplinas em seu interior (em “Ciências Humanas e Sociais aplicadas”, por exemplo, conjugam-se, na prática, História, Geografia, Sociologia, Filosofia), isso significa que os professores se veem individualmente na tarefa de dominar todos estes conteúdos de forma articulada, como condição para que os alunos tenham algum aproveitamento.

Na escola investigada durante a pesquisa não é diferente. O(a) professor(a) da disciplina de Geografia observado(a) durante os estágios de observação e regência no ensino médio no ano de 2023, passou por uma readaptação de carga horaria, tendo uma diminuição na carga horária de sua disciplina específica, passando a ter os horários irregulares e espaçados. Este (a) professor (a) ainda tem uma atividade pedagógica obrigatória do qual também leciona, sendo ela, Projeto de Vida. O objetivo dessa atividade era proporcionar autoconhecimento e orientação para que o estudante

direcione seus estudos por áreas de conhecimento conforme o seu Projeto de Vida, ou seja, apoiar a escolha dos itinerários formativos. O(a) professor(a) ainda lecionava para turmas de 3º ano a disciplina de Pós-médio e Empreendedorismo, tendo uma sobrecarga de disciplinas e pouco tempo para planejamento, dispondo apenas como horário de planejamento a terça-feira pela manhã.

Diante disso, fica evidente o quanto o Novo Ensino Médio acabou reforçando a sobrecarga do trabalho docente já precarizado, levando os professores ao adoecimento, além do cansaço físico e emocional. É nítido o quanto o trabalho dos docentes está precário. Com o cenário atual, a categoria que maior tem tido um esgotamento emocional e físico é a categoria dos professores, em que se é relatado o quão difícil é não se abater com as falhas no trabalho devido à redução na carga horária de componentes da formação, o quão difícil é não se cobrar tanto e tentar aproveitar o máximo da sua aula e tempo para fazer a implementação de planejamentos que gerem produções, participação e protagonismos, já que o tempo é restrito, o que dificulta a elaboração e execução de alguns projetos. Durante 17 anos de trabalho na rede pública de ensino, o(a) professor(a) entrevistado(a) relata que é difícil seguir a distribuição dos conteúdos propostos por séries estabelecidos pelo referencial teórico Potiguar e pelas poucas aulas por semana nas turmas, sentindo-se impossibilitado(a) de ser mais propositivo e promover um trabalho contínuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas neste trabalho procuraram evidenciar o quanto a Reforma do Ensino Médio contribuiu para o processo de precarização do trabalho docente, e deixa lacunas em aberto no processo de aprendizagem dos alunos do ensino médio, fato esse, que ocorre com a desvalorização de algumas disciplinas e dentre elas, a Geografia. Destacamos que a Geografia é de suma importância na vida social dos estudantes, para que os mesmos possam entender a dinâmica do espaço para auxiliar no planejamento das ações sobre ele. Além disso, entender as formas de relevo, os fenômenos climáticos, as composições sociais, as práticas humanas nos diferentes lugares, são imprescindíveis para a manutenção da vida em sociedade.

A Reforma do Ensino Médio está implantada em um contexto de transformações. Essas mudanças envolvem um conjunto de medidas com o objetivo de reconfigurar o estado brasileiro na direção de diminuir os direitos sociais e atender aos interesses do grande capital nacional e internacional (Moura e Lima Filho, 2017). Nessa perspectiva, as alterações propostas pela lei nº 13.415/2017 apresentam transformações não só nas condições de oferta, como também na

organização do ensino médio, com algumas alterações no currículo e no tempo de duração do ensino, que além de influenciar na formação dos estudantes, atinge o papel, a formação e o trabalho dos professores nesta etapa de escolarização.

O Ministério da Educação não esconde seus reais interesses em atender às demandas do mercado financeiro com a implementação da Reforma do Ensino Médio. Fica nítido a intenção de que o Novo Ensino Médio esteja diretamente voltado para a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, fazendo uma ligação com a concepção do ensino médio como última etapa da educação básica que deveria, conforme estabelece a lei 9.394/96, proporcionar uma formação comum voltada para o exercício da cidadania e oportunizando condições para o estudante progredir no trabalho e em estudos posteriores. Consideramos que o Novo Ensino Médio proposto pelo governo federal assume uma visão mercantil da escola pública (Silva e Sheibe, 2017).

Para encerrar, consideramos que a Reforma do Ensino Médio visa atender aos interesses exclusivos do mercado de trabalho e da agenda neoliberal, levando a precarização do trabalho dos professores do ensino médio e tornando o ensino e aprendizagem frágil, deixando muitos alunos para trás, imperando as desigualdades e a exclusão educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto s/n, de 2 de dezembro de 1837. Convertendo o Seminário de São Joaquim em colégio de instrução secundária, com a denominação de Colégio de Pedro II, e outras disposições. **Coleção das leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, v.1, parte 2, p. 59-61, 1837.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2018**. Brasília, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm . Acesso em: 19 Dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.

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

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

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998

CHIZZOTTI, A. **As origens da instrução pública no Brasil**. São Paulo, 1975. (Dissertação de Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

COPATTI, Carina. **Geografia(s), professore(s) e a construção do pensamento pedagógicogeográfico**. Curitiba: CRV, 2020.

ESQUERDA DIÁRIO, 2023. **Novo Ensino Médio**: flexibilização e precarização do trabalho docente. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Novo-Ensino-Medioflexibilizacao-e-precariizacao-do-trabalho-docente> . Dia 13 de Janeiro de 2024.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes**, 36(1), 16–30, jan/abr, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.603>

Kuau, 2022. **Projeto de vida no Ensino Médio**: Como ajudar os alunos a fazerem escolhas assertivas? Disponível em: <https://blog.kuau.com.br/projeto-de-vida/projeto-de-vida-ensinomedio>. Dia 26 de Janeiro de 2024.

MENEZES, Victória Sabaddo; KAERCHER, Nestor André. Geografia escolar: as concepções teóricas e a epistemologia da prática do professor de geografia, **Movimentos para ensinar geografia. oscilações**. 2.ed. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

MORAES, Antônio Carlos Robert, **Geografia**: pequena história crítica. São Paulo: Hucitec, 1983.

MOURA, Dante Henrique e LIMA FILHO, Domingos Leite. A Reforma do Ensino Médio Regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/> Acesso em: 28 de Janeiro de 2024.

ROCHA, G.O.R. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar Brasileiro (1837-1942)**. São Paulo, 1996 (Dissertação de Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SEEC/RN. **Plano Estadual de Educação 2015 - 2025**. Disponível em: <http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000103587.PDF>. Acesso em: 21 Dez.

2023.

SELBACH, Simone (Org.). **Geografia e didática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SILVA, Monica Ribeiro da e SHEIBE, Leda. Reforma do Ensino Médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/> Acesso em: 28 de Janeiro de 2024.

9. *GEOGRAFIA CONECTADA: EXPLORANDO O ENSINO NA SOCIEDADE DIGITAL*

Ronaldo Antônio Ramos Filho

ronaldo.ramos@ufpe.br

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

orcid.org/0000-0003-0475-1410

Lyssandra Karoliny França de Oliveira

lyssandra.karoliny@ufpe.br

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

orcid.org/0009-0005-5107-5728

Francisco Kennedy Silva dos Santos

francisco.kennedy@ufpe.br

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

orcid.org/0000-0002-4431-5632

INTRODUÇÃO

A Indústria 4.0 não é apenas um avanço tecnológico. Esta é uma revolução que ultrapassa os limites da fábrica e permeia a sociedade como um todo. A emergência de máquinas inteligentes capazes de tomar decisões autônomas e de ligações onipresentes entre software e objetos provoca mudanças profundas na forma como vivemos, trabalhamos e aprendemos.

A Educação 4.0 nasceu no contexto da Quarta Revolução Industrial e caracteriza-se não só pela implantação de dispositivos tecnológicos digitais no contexto da educação, mas também por uma mudança de paradigma na forma como os professores pensam e agem. Um dos pré-requisitos é utilizar a tecnologia como ferramenta pedagógica inovadora para transformar as práticas educativas para facilitar e diversificar o processo de ensino-aprendizagem para atender todos os alunos e suas diferenças (Schwab, 2019).

Os jovens da "Geração Z" são considerados nativos digitais, imersos em um ambiente onde a tecnologia é uma presença constante em suas vidas diárias. Com uma relação intrínseca com o mundo digital, esses estudantes trazem consigo uma familiaridade natural com a informática e a internet em suas diversas manifestações. Diante desse cenário, a educação enfrenta o desafio de se adaptar a esses nativos digitais, demandando uma transformação do tradicional modelo de ensino, caracterizado por giz, lousa e carteiras enfileiradas.

A necessidade de atender a essa geração implica uma revisão profunda do papel do professor como o único detentor do conhecimento, conforme destacado por Filatro e Loureiro (2002). A abordagem clássica de ensino, centrada na transmissão unidirecional de informações, torna-se obsoleta diante da realidade dinâmica e interativa que caracteriza o universo digital habitado pelos jovens da Geração Z. A educação precisa se reinventar, adotando métodos mais participativos, integrando ferramentas tecnológicas e promovendo um ambiente de aprendizado mais colaborativo e envolvente.

A sala de aula tradicional, com sua disposição rígida de carteiras e o professor como autoridade exclusiva, deve ceder espaço a um ambiente flexível, onde a tecnologia é incorporada de maneira significativa. A interatividade, a personalização do aprendizado e a promoção do pensamento crítico ganham destaque nesse novo paradigma educacional.

A integração de plataformas digitais nos serviços cotidianos é uma tendência inevitável, e a educação não é exceção a esta transformação. A aprendizagem online, a realidade virtual na sala de aula e o alinhamento dos currículos com as competências necessárias para a sociedade atual, que é tal dependente digital, são apenas alguns exemplos de mudanças que se têm tornado tão importantes.

É inegável que a utilização generalizada dos meios digitais trouxe mudanças profundas na vida das pessoas, criando uma ligação mais estreita com o ciberespaço. Caracterizados pela rapidez e riqueza de elementos, estes ambientes virtuais oferecem novas formas de interação não só com lugares, mas também com indivíduos em distâncias geográficas relativamente grandes. Graças aos computadores e dispositivos móveis conectados à Internet, esta conexão virtual transcendeu as fronteiras físicas.

Como aponta Castells (1999), as mudanças impulsionadas pela imersão no ciberespaço não se limitam a simples mudanças nas relações cotidianas. Isso redefine a natureza dessas interações. A velocidade de transmissão da informação e a diversidade de elementos do mundo digital criam um contexto dinâmico que desafia as noções tradicionais de proximidade e distância.

Nesse cenário, as pessoas experimentam uma proximidade virtual que transcende as barreiras geográficas, permitindo a comunicação instantânea e a participação em eventos e atividades que antes estariam fora de alcance. A conectividade digital proporciona não apenas uma ampliação das redes sociais, mas também uma reconfiguração das relações com o espaço, tornando o mundo virtual uma extensão integral da vida cotidiana.

A racionalidade instrumental emerge como uma influência central nos projetos e experiências contemporâneas voltadas à integração das tecnologias no cenário educativo. Essa influência se manifesta nos discursos que abordam a conexão entre tecnologia e educação, predominantemente embasados na visão de que a tecnologia é um meio para alcançar objetivos pedagógicos. Nessa perspectiva, a tecnologia é concebida como um elemento de mediação e como um instrumento capaz de transformar tanto o processo de aprendizagem quanto às dinâmicas pedagógicas (Peixoto, 2007).

Para Barreto (2004) “a necessidade de comunicação dá, assim, origem e forma as novas tecnologias que expandem suas fronteiras e a alimentam”. Estas atividades de comunicação foram potencializadas principalmente pelos avanços da tecnologia da informação e da Internet, trazendo consigo novos signos – cibercultura, ciberespaço, aprendizagem digital, métodos ativos, entre muitas outras coisas.

No campo da educação, surgem inúmeros questionamentos acerca dos desafios impostos pelas tecnologias digitais. Elas não são mais vistas apenas como ferramentas técnicas facilitadoras na vida cotidiana, mas sim como recursos fundamentais que podem ser incorporados e integrados de maneira significativa ao processo de ensino e aprendizagem.

Esse destaque se justifica especialmente pela presença cada vez mais marcante das tecnologias digitais nas instituições de ensino, principalmente por meio dos dispositivos móveis utilizados pelos alunos. Esse fenômeno não apenas dá origem a diferentes cenários educacionais, mas também implica uma mudança profunda no paradigma educacional. (Moran, 2000; Kenski, 2007; Almeida e Valente, 2011; Almeida, 2014; Führ, 2019; Führ, Haubenthal, 2019; entre outros).

É vital destacar que a inclusão da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem tem sido discutida nos Parâmetros Nacionais de Conteúdos Educacionais. O objetivo desta discussão é agregar informações relevantes, bem como esclarecer dúvidas sobre seu uso efetivo. Este cenário reflete a necessidade crescente de considerar a integração tecnológica como um elemento dinâmico essencial da educação, orientado por diretrizes curriculares para otimizar a qualidade e a eficiência do processo de formação.

Nesse sentido os processos tecnológicos aqui referidos diferem de produtos da ciência aplicada, prontos e acabados, como é o caso do conjunto de máquinas e aparelhos elétricos e eletro-eletrônicos da atualidade. Portanto, são considerados no sentido de apreender a interferência que exercem em tais processos. De tal forma que as tecnologias na área das Ciências Humanas e suas Tecnologias são compreendidas para além de resultados das ciências, como também dinamizadoras dos campos científicos à medida em que geram novas

questões a serem desvendadas por pesquisas científicas de produção do conhecimento (Brasil, 2007, p. 4).

Neste cenário, a tecnologia deve ser integrada nas escolas como um meio, e não como um fim absoluto, fixo ou imposto. Sua finalidade é descobrir, fortalecer, analisar e vivenciar a prática do professor em sala de aula com o único propósito de preparar e estimular o interesse dos alunos pelo conhecimento científico. Neste contexto, a tecnologia serve como uma ferramenta dinâmica e flexível que permite aos educadores melhorarem as suas abordagens pedagógicas e criar ambientes de aprendizagem mais envolventes e eficazes.

Com base nisso, é necessário abordar o conceito principal que rege esta pesquisa: Educação 4.0. Com o surgimento da quarta revolução industrial e da era digital, a educação passa por uma transformação paradigmática. Neste novo cenário, as informações são transmitidas horizontalmente pela rede global. Os educadores atuam como gestores, organizando a vasta quantidade de informação disponível através das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e convertendo-a em conhecimento. Durante esse período, os alunos ficam imersos no ambiente da arquitetura de redes, assumem o papel de autores do conhecimento por meio de projetos interdisciplinares e desenvolvem habilidades para se adaptarem à sociedade 4.0.

A Educação 4.0 tem como objetivo capacitar os estudantes com as habilidades técnicas, cognitivas, sociais e emocionais essenciais para o aprendizado no século XXI (UNESCO, 2015). Além disso, busca desenvolver competências digitais para atender às demandas das profissões emergentes na 4ª Revolução Industrial (WEF, 2020).

A necessidade de uma utilização eficaz das tecnologias digitais tornou-se essencial na era da 4ª Revolução Industrial, que teve início na última década. Este período é caracterizado pela substituição do trabalho mental humano por inteligência artificial, automação e outras inovações digitais (Schwab, 2016).

Baxendale (2019) propõe a transformação digital como o uso de tecnologias inovadoras e a implementação de alterações nos processos, nas pessoas e na cultura de uma organização. Na era digital, aprender a aprender é caracterizado pelo desenvolvimento do pensamento crítico enfatizando o significado, a ética e a responsabilidade, equilibrando o desempenho, questionando prioridades e avaliando resultados (Renick, 1989).

Com a chegada da Educação 4.0 em um mundo interconectado, o conectivismo emerge como uma abordagem que integra princípios das teorias do caos, das redes, da complexidade e da auto-organização. Esta teoria postula que a aprendizagem implica na construção individual de conexões, bem como em conexões sociais globais, que são mutáveis, flexíveis e abertas, ocorrendo tanto em âmbitos pessoais quanto virtuais. (Carvalho, 2013)

Vivemos atualmente na chamada era da informação, que se caracteriza pela transferência da comunicação no ciberespaço. Este ambiente virtual supera barreiras de tempo e da geografia, permitindo a comunicação instantânea de informações. Essa dinâmica contribui para a formação da inteligência associativa e coletiva, onde os indivíduos se conectam instantaneamente entre si e colaboram. Para Lévy (1999, p. 17) o ciberespaço e a cibercultura são causados por ações humanas como:

[...] o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (Lévy, 1999, p. 17)

No ciberespaço, a cibercultura é incutida democraticamente através de diversas tecnologias de informação e comunicação. É neste ambiente que são criados espaços de aprendizagem inclusivos, flexíveis e adaptativos, rompendo com modelos educacionais tradicionais ultrapassados. Esses modelos deixam vestígios da abordagem massificada, enfatizando a memorização, a estagnação e a separação do conteúdo da realidade.

Apesar das críticas relativas a ampla difusão das tecnologias digitais, a sua influência na transformação de hábitos e na formação de novas relações sociais e comerciais, o ciberespaço desempenha um papel importante na satisfação das necessidades individuais. Portanto, como destaca Lemos (2007, p. 16), "uma das características da sociedade contemporânea reside no fato de que organizações sociais e instituições de diversos tipos (comerciais, educacionais, jurídicas, financeiras, políticas, etc.) agora possuem extensões no ciberespaço".

Segundo Lévy (1999, p. 32) “ciberespaço é o novo espaço de comunicação, sociabilidade, de organização e de transação que envolve intrinsecamente informação e conhecimento”. Já para Lemos (2002, p. 146, 148), o ciberespaço é um ambiente midiático, como uma incubadora de ferramentas de

comunicação, conectando pontos ordinários, criando territorialização e desterritorialização sucessivas. [...] formando comunidades ordinárias. É um espaço (relacional) de comunhão, colocando em contato, através do uso de técnicas de computação eletrônica, pessoas do mundo todo. [...] Mais do que um fenômeno técnico, o ciberespaço é um fenômeno social.

No campo educacional, esse emaranhado de informações também tem sido utilizado para diversas finalidades como um espaço dinamizador e potencializador do ensino e da aprendizagem associada a um conjunto de parâmetros didáticos – as metodologias ativas (Corrêa; Marinho, 2016).

Nesse contexto, as Tecnologias Digitais já fazem parte do cotidiano de muitas escolas públicas e privadas em diferentes regiões do mundo. A integração dessas tecnologias no ambiente escolar revela mudanças no comportamento tanto de alunos quanto de professores. Elas não são apenas utilizadas como ferramentas de entretenimento e comunicação, mas também em benefício do processo de ensino e aprendizagem.

No âmbito educacional, a transformação digital implica uma reavaliação dos processos de ensino e aprendizado, especialmente quando direcionados a uma audiência composta por nativos digitais. Essa reconfiguração engloba não apenas a realização de atividades digitais, mas também a aquisição de conhecimentos e competências técnicas, incorporando habilidades, mentalidade e atitudes digitais.

É importante destacar que a justificativa para integrar tecnologias na educação não reside apenas na presença generalizada dessas ferramentas na sociedade. Em vez disso, a abordagem deve reconhecer que os alunos nascidos na era digital, conforme observado por Palfrey (2011), possuem um perfil distinto. Esses estudantes aprendem não apenas no ambiente escolar, mas também a partir do meio social e cultural que permeia suas vidas fora da escola, onde as tecnologias desempenham um papel significativo (Oliveira, 2003).

Dessa forma, a transformação digital na educação não se trata apenas de incorporar tecnologias por sua mera presença, mas de reconhecer e adaptar os métodos de ensino para atender às características e às formas de aprendizado desses nativos digitais, proporcionando uma integração mais eficaz entre o ambiente educacional e o contexto tecnológico em que estão imersos.

Dessa forma, a Geografia, sobretudo o Ensino de Geografia, tem se apropriado desse espaço navegável e tem tecido diversos significados para incorporação da ciência nesse espaço fluido e veloz. No entanto, Moraes (2013) tem nos alertado que a ciência geográfica ainda apresenta uma teorização bastante tímida acerca das novas tecnologias virtuais.

Uma pessoa conectada a uma rede digital tem a capacidade de entrar em um espaço virtual dinâmico, no qual inúmeras transações, informações, vendas e construções ocorrem continuamente. Isso destaca a natureza incessante dessa rede, que se aprimora a cada movimento realizado.

Conforme mencionado por Moraes (2013, p. 142), "o espaço formado pelas redes potencializadas pela ciência e pela tecnologia, portanto, é um espaço de transação, uma parcela da totalidade que, devido ao seu conteúdo técnico, possibilita uma comunicação permanente, precisa e rápida".

Diante do exposto nesse referencial bibliográfico, a busca por compreender a importância das tecnologias digitais no ensino de Geografia envolve não apenas reconhecer a presença dessas ferramentas no ambiente educacional, mas também entender como elas impactam a dinâmica de aprendizagem dos alunos. No contexto da Educação 4.0, onde a integração da tecnologia é fundamental, a pesquisa se propõe a explorar como o ensino de Geografia na educação básica se adapta e responde a esse cenário de transformações digitais.

METODOLOGIA

Dentre os propósitos primordiais desta investigação, destacou-se a missão de adentrar no âmago da análise das repercussões que a Educação 4.0, as tecnologias digitais e as metodologias ativas exercem no contexto do ensino de Geografia. Nosso objetivo principal reside em não apenas compreender, mas também em contribuir para o entendimento dessas influências interligadas.

Este estudo emprega uma discussão teórico-metodológica para investigar as implicações do objeto central de pesquisa. Será conduzida uma análise crítica das produções acadêmicas relevantes sobre o tema, visando aprofundar o entendimento das dinâmicas e desafios envolvidos.

A escolha de uma discussão teórico-metodológica como abordagem central para esta investigação reflete a necessidade de um embasamento sólido que oriente a compreensão e interpretação dos dados coletados. Moran (2000), Kenski (2007), Almeida e Valente (2011), Almeida (2014), Führ (2019), Führ e Haubenthal (2019) e outras fontes relevantes constituem pilares fundamentais para essa construção teórica, fornecendo perspectivas valiosas que enriquecem a análise.

A condução de uma análise crítica das produções acadêmicas pertinentes sobre o tema é um passo essencial para aprofundar o entendimento das dinâmicas e desafios envolvidos. Pretende-se não

apenas revisar o estado atual da pesquisa, mas também identificar lacunas no conhecimento existente, áreas de consenso e controvérsia, bem como oportunidades para contribuições originais.

DESENVOLVIMENTO

As revoluções industriais moldaram a história durante séculos (Sakurai, 2018). A Primeira Revolução Industrial, ocorrida entre 1760 e 1860, foi um marco importante que começou na Inglaterra e atingiu países como França, Bélgica, Holanda, Rússia, Alemanha e Estados Unidos. Este período revolucionário trouxe mudanças significativas que afetaram diretamente o cenário educacional.

Durante este período, as mudanças socioeconômicas, como a transição da produção manual para a produção mecanizada e o desenvolvimento de novas tecnologias, mudaram não só a indústria, mas também a estrutura da sociedade e, portanto, os sistemas educativos. A necessidade de preparar os trabalhadores para as exigências da nova era industrial impulsionaram mudanças nos métodos de ensino e aprendizagem e enfatizou a importância da educação no contexto do rápido desenvolvimento tecnológico e industrial.

No âmbito educacional, essa revolução teve repercussões significativas. A demanda crescente por trabalhadores qualificados para operar as novas máquinas impulsionou a necessidade de educação formal. Escolas técnicas e instituições de ensino voltadas para a formação de profissionais industriais começaram a surgir como resposta a essa exigência.

Dathein (2003) aponta que a industrialização não apenas demandou uma força de trabalho mais instruída, mas também inspirou uma reavaliação nas abordagens pedagógicas. A necessidade de uma população alfabetizada e com habilidades técnicas incentivou a expansão do acesso à educação básica.

Portanto, para que possamos compreender os estímulos que colaboraram para a construção da Educação 4.0, nos cabe fazer uma viagem no tempo e observar o quesito cronológico, já que, o sufixo ‘4.0’ estimula um pensamento linear e cardinal. Dessa forma, a Primeira Revolução Industrial não apenas transformou os meios de produção, mas também catalisou mudanças significativas na educação, moldando a trajetória do desenvolvimento educacional ao longo dos séculos subsequentes.

Durante esse período, o professor desempenhou um papel central na estruturação e gestão da aprendizagem dos alunos. Estes, caracterizados por uma postura de admiração e submissão recebiam

instruções de mestres considerados portadores de conhecimento. As primeiras instituições de ensino eram conhecidas como escolas paroquiais e seu foco limitava-se à educação dos membros da igreja. As aulas eram ministradas em uma igreja e a instrução limitava-se à leitura de textos sagrados. (Gobbo, 2021)

A segunda revolução industrial começou no final do século XIX e continuou ao longo do século XX. Esta fase revolucionária, caracterizada pelo aparecimento da eletricidade e da linha de montagem, trouxe a produção em massa. Estes avanços foram particularmente influenciados pelos desenvolvimentos do pós-guerra, um período em que as sociedades enfrentaram mudanças significativas.

Durante este período, a introdução de novas formas de produção e o desenvolvimento tecnológico, especialmente no domínio da eletricidade, revolucionaram a indústria e, portanto, a sociedade. A inovação da linha de montagem possibilitou a eficiência da produção em massa e mudou a dinâmica dos processos industriais. A situação do pós-guerra exigiu uma adaptação rápida e eficiente às novas exigências tecnológicas e industriais, e a educação desempenhou um papel fundamental nesse cenário dinâmico (Baracho, 2019).

A Escola 2.0 foi projetada para preparar as pessoas para o trabalho na fábrica. Refletindo as características da produção industrial, este método de formação enfatizou tarefas repetitivas e mecânicas, promovendo um modelo de trabalho individualizado. A sala de aula foi caracterizada por uma abordagem homogênea caracterizada pela padronização, foco, centralização e sincronização. Neste contexto, o foco principal da formação foi o armazenamento de informação e a formação baseada na assimilação. O objetivo da informação comum era adaptar o aluno à sociedade atual. (Felcher, 2021)

O advento da Terceira Revolução Industrial, conhecida como Revolução dos Computadores, teve seu início na década de 1960. Essa fase foi impulsionada pelo progresso dos semicondutores, pelo surgimento da computação de mesa na década de 1960, pela popularização da computação pessoal nas décadas de 1970 e 1980, e pelo surgimento da Internet na década de 1990.

Consiste numa nova abordagem sobre o que ensinar, como ensinar, com que ferramentas de ensino e que competências desenvolver para formar uma pessoa que se possa integrar eficazmente neste novo contexto social. No caso da Educação 3.0, é importante que o educador saiba utilizar as novas tecnologias como ferramentas pedagógicas. Este modelo educacional combina inovações tecnológicas com processos de aprendizagem, estimulando cada vez mais os alunos a desenvolverem

autonomia, criatividade, flexibilidade, participação ativa e pesquisa, especialmente por meio de projetos.

A Quarta Revolução Industrial, que teve início na virada do século XX para o XXI, é fundamentada na revolução digital. Este movimento é caracterizado por uma Internet mais ubíqua e móvel, por sensores pequenos, porém mais poderosos e acessíveis, além da presença marcante de inteligência artificial e aprendizado de máquinas.

Ao contrário das revoluções precedentes, esta não se limita exclusivamente a sistemas e máquinas inteligentes e interconectadas, mas engloba uma variedade mais ampla de avanços em campos que se estendem desde o sequenciamento genético até a nanotecnologia, das energias renováveis à computação quântica.

Essa revolução destaca-se pela fusão das tecnologias e pela interação entre os domínios físicos, digitais e biológicos, revelando uma complexidade e interconexão inéditas no cenário tecnológico contemporâneo. A convergência desses diversos campos impulsiona mudanças significativas nos modos de produção, comunicação e interação social, transformando profundamente a maneira como vivemos e trabalhamos.

A Educação 4.0 surge como uma resposta proativa às demandas da sociedade na chamada "era inovadora", na qual as mudanças tecnológicas e sociais transformam fundamentalmente a forma como vivemos, trabalhamos e aprendemos. Esse paradigma educacional vai além da simples transferência de conhecimento, priorizando o desenvolvimento de habilidades e competências que são consideradas cruciais para o sucesso na vida pessoal e profissional no século XXI.

Conforme destacado por Silva e Sobrinho (2020), a Educação 4.0 está intrinsecamente ligada a transformações nas características especiais de paralelismo e conectivismo. Paralelismo refere-se à coexistência de múltiplos avanços tecnológicos simultâneos, enquanto o conectivismo destaca a importância das redes e interconexões na disseminação e construção do conhecimento.

De acordo com Silva (2020), as habilidades enfatizadas pela Educação 4.0 são consideradas requisitos essenciais para a vida no século XXI. Essas habilidades incluem, entre outras, liderança, criatividade, colaboração, letramento digital, comunicação eficaz, inteligência emocional, empreendedorismo, cidadania global, solução de problemas, pensamento crítico e trabalho em equipe.

No contexto do século XXI, a dinâmica de ensino-aprendizagem exige uma reorganização baseada nos princípios da colaboração, criação, investigação e partilha. Neste cenário, as instituições de ensino enfrentam uma necessidade urgente de envolver os alunos nesta abordagem numa fase inicial da sua educação. O objetivo é dar-lhes a oportunidade de desenvolverem competências de aprendizagem autónoma, promovendo a autonomia.

Andrade (2018) enfatiza a transformação gradual das salas de aula em espaços orientados para competências, onde o conhecimento é baseado em pesquisas e na troca de ideias e experiências colaborativas. Essa reorientação significa uma mudança de foco, afastando-se da simples reprodução de conteúdos e concentrando esforços em estratégias que estimulem a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

Diante desse panorama, torna-se imperativo repensar não apenas o currículo, mas também as metodologias, o papel do educador, a estrutura escolar e, por conseguinte, os objetivos da educação, de modo a alinhar-se aos desafios impostos pela atual era digital. Uma análise fundamentada na classificação proposta por Pancreobutr sugere que, em muitos contextos, a educação ainda se encontra em estágios iniciais da versão 3.0, enfrentando consideráveis dificuldades. Na chamada Educação 3.0, já se observa uma intensificação no uso de tecnologias, e os alunos desempenham um papel mais ativo na criação do conhecimento, em contraste com a abordagem mais tradicional centrada no consumo passivo.

Contudo, essa transição ainda não é plenamente refletida nas práticas educacionais cotidianas. As escolas enfrentam desafios significativos para efetivar essa mudança de paradigma, muitas vezes devido a barreiras estruturais, resistências institucionais e limitações de recursos. A implementação efetiva de estratégias pedagógicas alinhadas à Educação 3.0 exige não apenas a adoção de tecnologias, mas uma transformação profunda na cultura escolar.

Assim, a revisão do currículo e a reformulação das metodologias precisam ser acompanhadas por iniciativas que capacitem os educadores a integrarem efetivamente as tecnologias digitais em suas práticas. Isso inclui não apenas o domínio técnico, mas uma compreensão pedagógica sólida sobre como utilizar essas ferramentas para promover a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento.

Uma abordagem educativa em que os alunos desempenham um papel passivo, com poucas oportunidades de criar, experimentar e participar ativamente, ainda existe em muitas escolas em economias subdesenvolvidas e emergentes. Isto contradiz claramente os princípios da Educação 4.0,

que defendem uma abordagem centrada na aprendizagem prática e na aquisição ativa de conhecimento.

Este paradigma, cada vez mais exigido pelo modo de vida estabelecido em muitas sociedades globais, enfatiza a importância de aprender fazendo, enfatizando a realização de tarefas como principal meio de aquisição de competências e conhecimentos essenciais.

Como esclarecido por Caron (2017):

“(...) o futuro da Educação, também chamado de Educação 4.0, baseia-se no conceito de *Learning by doing*, ou seja, aprender fazendo. Esse conceito traz a ideia de que todos nós – principalmente quem está na escola hoje – vamos aprender coisas diferentes e de maneiras diferentes, por meio de experiências, projetos, testes e muita ‘mão na massa’.” (Caron, 2017).

O conceito de autonomia de aprendizagem surge neste contexto, pois visa possibilitar aos alunos uma participação mais ativa na sua educação. A ideia é que durante a formação desenvolvam competências que vão além da simples absorção de informações e promovam um conhecimento profundo e crítico.

Tratando dessa questão, Garofalo (2018) apresenta a ideia que:

Não existe um modelo pronto para aplicar e todos podemos (e devemos) contribuir, quebrando velhos paradigmas de anos impostos em uma educação descontextualizada, pautada em transmissão de conhecimento e ambientes pouco propícios ao processo de aprendizagem. Para muitos educadores ligados ao tema, o modelo pautado na cultura maker – do faça você mesmo – é um dos caminhos. (Garofalo, 2018, s/p).

Uma educação baseada na criatividade e na invenção da tecnologia pode ser alcançada, utilizando uma variedade de recursos e ambientes que permitem a experimentação “com o aluno no centro do processo de aprendizagem”. Além dos equipamentos, é importante que as atividades de ensino sejam experienciais e respeitem professores e alunos. (Garofalo, 2018, s/p).

A educação nas escolas e nas salas de aula deve incluir a prática, a criatividade e a experimentação como fortes características centrais. A expressão “aprender fazendo”, originalmente associada à esfera da produção (domínio de uma tarefa por meio da prática especializada), também se aplica ao processo de formação de um indivíduo.

Decidir por uma escola não significa apenas conhecimentos teóricos, mas também competências práticas no uso da tecnologia, que são adquiridas através da implementação de projetos e atividades práticas.

Esta abordagem, que enfatiza a prática e a aplicação de atividades orientadas, dá aos alunos a oportunidade de aplicar o conhecimento num contexto do mundo real. Não só melhora a compreensão de conceitos, mas também estimula a capacidade de resolver problemas importantes do mundo de hoje de forma criativa e adaptativa. A aprendizagem prática não só permite aos alunos compreenderem teorias, mas também os prepara para enfrentar desafios reais, permitindo-lhes ser ativos e produtivos na sociedade.

Considerando as reflexões anteriormente feitas, cabe perguntar qual o papel que o ensino de Geografia tem neste contexto? Este é um processo natural ao qual a não pode ficar indiferente. No cenário atual caracterizado pelo progresso tecnológico, pela globalização e pelas mudanças socioambientais, o ensino de geografia assume uma importância ímpar. O campo científico não só proporciona a compreensão da dinâmica espacial, mas também se torna uma importante ferramenta para desenvolver as competências necessárias para que as novas gerações enfrentem os desafios da sociedade 4.0.

O ensino de geografia deve ser considerado não apenas como uma transferência de conhecimento espacial tradicional, mas como um meio de promover o pensamento crítico, a análise espacial e a compreensão da interação entre a sociedade e o espaço. Ao combinar tecnologias digitais, métodos ativos de aprendizagem e projetos interdisciplinares, a disciplina pode tornar-se um catalisador para o desenvolvimento de competências essenciais como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração.

Dessa forma, o ensino de geografia torna-se parte central no desenvolvimento de um indivíduo que compreende o mundo ao seu redor e é capaz de se comunicar de forma significativa com ele. A disciplina tem um papel central na preparação dos alunos para serem cidadãos ativos e informados, o que vai ao encontro dos desafios e oportunidades oferecidos pela era da informação e pela Educação 4.0.

Conforme apontado por Freire e Alencar (2005), a utilização da tecnologia com propósitos pedagógicos tem como principal objetivo a integração entre alunos e professores, visando a compreensão e interpretação de fenômenos socioculturais, além do envolvimento em atividades sociais relevantes.

É importante ter estas considerações em conta no contexto da Educação Básica, uma vez que estes entendimentos têm uma relação direta com o ensino de geografia e com os paradigmas metodológicos atuais. Atualmente é prática comum adaptar qualquer tópico ao conteúdo de um livro de texto padrão, o que acaba por limitar a capacidade dos alunos de moldarem as suas próprias percepções através de uma orientação mais flexível.

Em contextos educacionais, especialmente no ensino de Geografia, a tendência de ajustar o conteúdo aos livros didáticos pode ser prejudicial. Esta abordagem limitada não só limita a variedade de perspectivas que os alunos podem explorar, mas também reduz as oportunidades de desenvolver competências críticas e analíticas.

Os alunos que se deparam com material pré-estruturado podem ser forçados a adotar uma perspectiva única e a receber informações passivamente, em vez de serem encorajados a tirar as suas próprias conclusões e questões. Nas atuais dinâmicas de aprendizagem, o potencial criativo e crítico dos alunos é muitas vezes ignorado porque a ênfase está na lembrança e reprodução do conhecimento existente. Isto vai contra a abordagem proposta pela Educação 4.0, que enfatiza a importância da aprendizagem prática, do pensamento crítico e da resolução de problemas.

CONCLUSÕES

Em síntese, ao considerarmos a evolução das revoluções industriais e seu impacto na educação ao longo dos séculos, evidenciamos uma clara relação entre as mudanças na indústria e as transformações nos sistemas educacionais. A Primeira Revolução Industrial, exemplificada por Sakurai (2018), gerou a demanda por trabalhadores qualificados, impulsionando a criação de escolas técnicas e instituições de ensino voltadas para a formação industrial.

À medida que a sociedade progredia para a Segunda e Terceira Revoluções Industriais, novas tecnologias e formas de produção demandam uma educação adaptada às exigências do momento, como destacado por Baracho (2019) e Dathein (2003).

A introdução de computadores e a ascensão da Internet marcaram a transição para a Educação 3.0, promovendo o uso de tecnologias na aprendizagem e incentivando habilidades como autonomia e colaboração, conforme apontado por Baracho (2019) e Gobbo (2021).

A Educação 4.0, surgida na era da Revolução Digital, representa uma resposta proativa às demandas de uma sociedade cada vez mais inovadora, como destacado por Andrade (2018). Nesse

contexto, habilidades essenciais para o século XXI, como liderança, criatividade, colaboração e inteligência emocional, ganham destaque, conforme ressaltado por Puncreobutr (2016).

No entanto, a implementação efetiva dessas transformações na educação enfrenta desafios, incluindo resistências institucionais e barreiras estruturais, conforme observado por Garofalo (2018). A necessidade de revisão curricular, reformulação de metodologias e capacitação dos educadores é crucial para alinhar a prática educacional aos princípios da Educação 4.0, conforme enfatizado por Freire e Alencar (2001).

O ensino de Geografia, diante do cenário atual de progresso tecnológico e mudanças socioambientais, assume um papel central na promoção do pensamento crítico e na compreensão da interação entre a sociedade e o espaço.

Ao integrar tecnologias digitais, métodos ativos de aprendizagem e projetos interdisciplinares, o ensino de Geografia contribui para o desenvolvimento de competências essenciais necessárias para enfrentar os desafios da sociedade 4.0.

Assim, a evolução da educação reflete não apenas as demandas da indústria e da tecnologia, mas também a necessidade de preparar os indivíduos para serem cidadãos ativos, informados e capazes de se adaptar a um mundo em constante transformação.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. E. B. Apresentação. In: Bacich, L. E Moran, J. **Metodologias Ativas Para Uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, P. 9- 13.
- Baracho, R. M. A., & Freitas Junior, C. A. (2019). **Educação 3.0: A educação da 4ª Revolução Industrial**. Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia, 14(1), 22-30.
- Barreto, R. G. (2004). **Tecnologia e educação: trabalho e formação docente**. Educação & sociedade, 25, 1181-1201.
- Brasil, Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional. **Lei Nº 9.394/06**, De 20 De Dezembro De 1996.
- Carvalho, M. J. S. (2013). **Proposições e controvérsias no conectivismo**. RIED. Revista iberoamericana de educación a distância.
- Castells, M. Sociedade Em Rede: **A Era Da Informação; Economia, Sociedade E Cultura**. São Paulo: Paz E Terra, 1999.

Corrêa, C. A. D Trindade, C. C. A. de Oliveira Marinho, K., & de Oliveira Vieira, K. (2016). **Como A Utilização De Metodologias Ativas Pode Contribuir Para Melhorar A Aprendizagem Em Um Curso De Administração**. International Journal on Active Learning, 1(1), 9-15.

Dathein, R. (2003). **Inovação e Revoluções Industriais: uma apresentação das mudanças tecnológicas determinantes nos séculos XVIII e XIX**. Publicações DECON Textos Didáticos, 2, 2003.

Delors, J., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., ... & Nanzhao, Z. (1996). **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Educação um tesouro a descobrir, 6.

Filatro, A. Loureiro, A. C. **Novos Produtos E Serviços Na Educação 5.0**. São Paulo: Artesanato Educacional. Edição do Kindle. 2020.fonseca, J. J. S. Metodologia Da Pesquisa Científica. Fortaleza: Uec, 2002.

Führ, R. C. **A Tecnopedagogia Na Esteira Da Educação 4.0: Aprender a Aprender Na Cultura Digital**. Educação No Século XXI - Volume 31 – Tecnologias/organização: Editora Poisson, Belo Horizonte - Mg: Poisson, 2019, P.12-19.

Führ, R. C. Haubenthal, W. R. **Educação 4.0 E Seus Impactos No Século XXI**. In. Educação No Século XXI - Volume 36 – Tecnologia/organização: Editora Poisson, Belo Horizonte - Mg: Poisson, 2019. P.61-66.

Garofalo, D. (2018). **Educação 4.0: o que devemos esperar**. Nova escola, 7.

Gobbo, A. (2021). **A quarta revolução industrial e seus impactos na civilização e na educação 4.0: muitas variáveis de uma nova e complexa equação civilizatória**. Pimenta Cultural.

Kenski, V. M. **Educação e Tecnologias: O Novo Ritmo Da Informação**. 3. Ed. Campinas, Sp: Papirus, 2007.

Lemos, A. (2007). **Ciberespaço e tecnologias móveis: processos de territorialização e desterritorialização na cibercultura. Imagem, visibilidade e cultura midiática**. Livro da XV COMPÓS. Porto Alegre: Sulina, 277-293.

Lévy, P., & Coletiva, A. I. (1999). **Cultura do Ciberespaço**. São Paulo: Edições Loyola.

Moraes, F. D. De. **Ciberespaço Entre As Redes E O Espaço Geográfico: Algumas Considerações Teóricas**. Revista Caminhos De Geografia Uberlândia, V. 14, N. 47 Set/2013 P. 139–149.

Moran, J. M. **Novas Tecnologias E Mediação Pedagógica**. Campinha, Sp: Papirus, 2000.

Oliveira, L. M. (2003). **Educação especial e tecnologias computacionais: jogos de computador auxiliando o desenvolvimento de crianças especiais**. Encontro Paranaense de Psicopedagogia.

Palfrey, J., & Gasser, U. (2011). **Born digital: Understanding the first generation of digital natives.** ReadHowYouWant. com.

Peixoto, M. D. A. PBrandão, M. A. G. Santos, G. D. (2007). **Metacognição e tecnologia educacional simbólica.** Revista Brasileira de Educação Médica, 31, 67-80.

Renick, M. J., & Harter, S. (1989). **Impact of social comparisons on the developing self perceptions of learning disabled students.** Journal of Educational Psychology, 81(4), 631.

Sakurai, R., Zuchi, J. D. (2018). **As revoluções industriais até a indústria 4.0.** Revista Interface Tecnológica, 15(2), 480-491.

Schwab, K. **A Quarta Revolução Industrial** (Edipro). São Paulo, 2019.

10. ENTENDENDO O CONCEITO DE LUGAR A PARTIR DA APRENDIZAGEM BASEADA EM EQUIPE-TBL: UMA ABORDAGEM PARA O 1 ANO DO ENSINO MÉDIO

Gisely Francelina Do Vale Silva

gisely.francelina@ufpe.br

Universidade Federal de Pernambuco- UFPE

/orcid.org/0009-0008-6246-3306

INTRODUÇÃO

O espaço geográfico constitui-se como sendo o objeto de estudo da ciência geográfica, logo, o seu ensino é de extrema importância para compreensão dos diversos outros conceitos da Geografia. Entendê-lo, por sua vez, demanda correlações entre fenômenos, conceitos e vários outros fatores. Historicamente, o ensino dessa ciência foi reformulando-se vagarosamente de modo a atingir uma abordagem mais ampla. Nesse sentido, há cerca de 50 anos, a memorização e foco em fenômenos naturais eram o seu centro de análise, contudo, após diversas correntes serem levantadas, novos focos foram surgindo. Richter (2014, p. 222) retrata que “além da descrição, o ensino da Geografia também já fez mais uso de uma visão fragmentada como perspectiva para a compreensão do espaço.

Nessa abordagem cada objeto era analisado isoladamente, fato este que dificultava o entendimento das relações e interações entre os fenômenos”. É um fato que nesse processo, enquanto uma vertente estava sendo explorada, muitas vezes, outra era negligenciada, Richter (2017) destaca que no período que ascendeu as perspectivas da Geografia Crítica, a cartografia, por exemplo, foi negligenciada no âmbito escolar. A partir disto, percebe-se as diferentes fases pela qual o ensino geográfico percorreu. Contudo, Pinto & Carneiro (2019, p. 4) relatam que “o ensino, nos dias atuais, sobretudo no campo da Geografia, tomou novos rumos no início deste século. Somos levados a refletir o mundo em que vivemos no que se refere ao atual modelo de educação e aos desafios da própria geografia enquanto disciplina escolar”.

Atualmente, em virtude não apenas dos avanços ao qual a sociedade presencia, mas também devido às novas formulações de ensino-aprendizagem, outros horizontes estão sendo alcançados. Neste parâmetro, diversas são as formas de promover o conhecimento acerca do espaço geográfico de modo a acompanhar as modificações ocorridas, utilizando-se não apenas de métodos diferenciados, mas de recursos múltiplos que permitam entender os temas discutidos. Dentre esses

métodos estão as metodologias ativas de aprendizagem-MAA que estão sendo utilizadas de modo a diversificar a maneira como o conteúdo é discutido em sala de aula, estimulando as potencialidades dos alunos. Moran (2015, p. 18) retrata 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”.

Neste sentido, entender as diferentes MAA para assim alinhá-las aos conteúdos didáticos se faz necessário, isso porque as distintas Metodologias Ativas aguçam diferentes focos. Seguindo essa abordagem, também se torna importante compreender quais metas o professor deseja alcançar de modo a ser a ideal também para turma, sempre considerando suas especificidades. O presente artigo, portanto, fundamentou-se na escolha de uma metodologia ativa, a TBL, para discutir o espaço geográfico, com foco no conceito de Lugar.

METODOLOGIA

O trabalho foi construído a partir de uma revisão bibliográfica e pesquisa participante, no qual iniciou-se através da escolha metodológica que se adequasse aos objetos de conhecimento e promovesse as habilidades específicas dos componentes curriculares, exigidos na formação Geral Básica de Pernambuco. Para Peruzzo (2017, p. 162) “A pesquisa participante consiste em uma investigação efetivada a partir da inserção e na interação do pesquisador ou da pesquisadora no grupo, comunidade ou instituição investigada”. Nesse sentido, a presente pesquisa esteve em contato direto na execução e análise dos resultados obtidos.

Inicialmente, para construção de uma dinâmica efetiva, foi realizado o reconhecimento da sala de aula e analisado o perfil da turma em questão, para assim definir uma melhor metodologia ativa para discussão do conceito trabalhado, o Espaço. Neste sentido, após a escolha do método de aprendizagem baseado em equipes-TBL, foi realizado um estudo bibliográfico centrado nas seguintes palavras-chave: Ensino de Geografia, Metodologias ativas de aprendizagem, Aprendizagem Baseada em Equipe- TBL. Com a base teórica reforçada, o trabalho progrediu as suas etapas iniciando, portanto, por uma aula expositiva na qual foram retratados os principais conceitos da Geografia (Espaço, Lugar, Paisagem, Região, território), e consecutivamente foi realizado a aplicação de um questionário para atestar o nível de aprendizagem atingido pelos alunos. Ademais, após a verificabilidade, foi aplicada uma atividade em equipe, seguindo os processos de realização da Aprendizagem Baseada em Equipe na qual todos tiveram que pesquisar in loco, por meio de

diversificadas fontes, áreas da cidade que estivessem inseridas no conceito de Lugar, justificando assim as respectivas escolhas. Além disto, foi solicitado que realizasse um estudo das transformações espaciais nestas áreas. Por fim, o trabalho finalizou com a realização de uma discussão em sala para a socialização dos resultados obtidos.

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

De modo geral, quando se fala em ensino e aprendizagem, é comum imaginar o professor no papel de transmissor de conhecimento e os alunos como receptores passivos dessa teoria, esse modelo é conhecido como método tradicional, e ainda prevalece como o mais utilizado. Diante disso, Daros (2018, p.4) retrata que “o modelo de aula continua predominantemente oral e escrito, assim como os recursos utilizados”. A essa forma de aprendizagem se há muitas críticas, mas também valorização por parte de alguns estudiosos e até mesmo no sistema de ensino. Sobre o método tradicional, Mizukami (1986, p.11) aborda que “atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição de conhecimento. Ao indivíduo que está “adquirindo” conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico.”

Neste sentido, a partir de muitos debates acerca do modo de ensino supracitado, novas reflexões sobre práticas pedagógicas surgiram ao longo dos anos. É nesse cenário que as metodologias ativas se destacam, oferecendo alternativas para promover uma aprendizagem mais prática e vivenciada. De acordo com Mota & Rosa (2018) desde 1980 o mundo acadêmico luta na busca de ultrapassar o ensino baseado nas técnicas de memorização, apostando para isso no uso de metodologias ativas de aprendizagem, embora a sua utilização continue vagarosa. Para Moran (2017), as metodologias ativas então, focam no protagonismo do aluno, ou seja, no seu envolvimento direto, destacando seu ato participativo e reflexivo em todo o processo executado, para isso, além de adquirir, o aluno aplicará, criará e estará à frente de diversos fatores, sob a orientação de um professor. Moran (2015) ainda destaca que:

O papel do professor é mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno (MORAN, 2015, p. 24).

Vários são os autores que estudam sobre as MAA como formas de promover o ensino e construir aprendizagem, além de Moran como já apontado, Valente; Almeida e Geraldini (2017) abordam que:

[...] estratégias pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e aprendizagem no aprendiz, contrastando com a abordagem pedagógica do ensino tradicional, centrada no professor, que transmite informação aos alunos. O fato de elas serem caracterizadas como ativas está relacionado com a aplicação de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas, nas quais eles são protagonistas da sua aprendizagem. Assim, as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem em que os aprendizes fazem coisas, colocam conhecimentos em ação, pensam e conceituam o que fazem, constroem conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolvem estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre suas práticas, fornecem e recebem feedback, aprendem a interagir com colegas e professor e exploram atitudes e valores pessoais e sociais (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017, p. 463).

Deste modo, são diversas as metodologias ativas de aprendizagem existentes, metodologias essas que possuem focos específicos, mas que de modo geral buscam a autonomia, autenticidade, criatividade, e formas dinâmicas de se promover o processo de aquisição do conhecimento. Estas podem ser por meio da sala de aula invertida, gamificação, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em equipe, entre outras.

APRENDIZAGEM BASEADA EM EQUIPE (TEAM BASED LEARNING)- TBL

A TBL, foco do estudo aqui apresentado, embora muito utilizada atualmente, já tinha seu uso por volta de 1970, isso por meio de um professor emérito de administração da Universidade de Oklahoma, Larry Michaelsen; na época já com o intuito justamente de desenvolver a aprendizagem de forma colaborativa. Posteriormente o método foi muito usado pelo curso de Medicina, tendo em vista a aprendizagem ativa da metodologia. Neste viés, a Aprendizagem Baseada em Problemas tem uma fundamentação teórica baseada no construtivismo valorizando, portanto, a busca do conhecimento de modo ao professor ser um facilitador no processo e não o detentor pleno do conhecimento. Neste método valoriza-se a proatividade e responsabilidade do aluno no seu processo de construção de aprendizagem. Sobre as informações percorridas, Michaelsen, Knight & Fink (2004) discutem:

O Team-Based Learning foi criado pelo professor de gestão e negócios Larry Michaelsen, no final dos anos 70, na universidade de Oklahoma (EUA). O método tem como foco melhorar a aprendizagem e desenvolver habilidades de trabalho colaborativo, através de uma estrutura que envolve: o gerenciamento de equipes de aprendizagem, tarefas de preparação e aplicação

de conceitos, feedback constante e avaliação entre os colegas. A ideia central é que os alunos se sintam responsáveis pela própria aprendizagem e pela dos colegas (MICHAELSEN, KNIGHT; FINK, 2004, p.07).

Sendo assim, em sua aplicabilidade, Bandeira, Silva & Viela (2017) abordam que inicialmente deve-se dividir a turma em equipes entre cinco a sete pessoas de modo a todas as equipes serem heterogêneas; após isto todos os alunos devem ter acesso aos conteúdos que serão necessários na execução da atividade. Posteriormente a esse preparo prévio, se deve ocorrer a avaliação dos estudantes através de uma sondagem para assim atestar se estão aptos a desenvolver a atividade proposta, essa etapa é conhecida como garantia de preparo. Por fim, após ter a certeza do progresso dos discentes, se há a aplicação da atividade proposta pelo professor, que para (KrugI, et al., 2016) nesta etapa há aplicação de conceitos, por meio de atividades propostas pelo professor, seguida de apresentação e feedback do mesmo. Klier (2023, p. 97) destaca que “na avaliação final, o TBL estimula o protagonismo na aprendizagem, ou seja, o discente sendo responsável pela aprendizagem individual e coletiva.”

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta perspectiva, a didática do trabalho ocorreu em uma turma do 1 ano do ensino médio de uma escola pública estadual da cidade de Limoeiro-PE, o Ginásio de Limoeiro Arthur Correia de Oliveira. O tema escolhido foram os conceitos básicos da Geografia, para que houvesse uma retomada do que foi discutido ainda no fundamental, especificamente no 6 ano. Desse modo as habilidades específicas dos componentes escolhidos foi a (EM13CHS101GE01PE) na qual objetiva-se em interpretar o processo de construção do espaço geográfico através da análise de sua formação histórica e configuração atual, avaliando de forma crítica as semelhanças e disparidades construídas entre estes espaços.

Sendo assim, inicialmente, em uma aula expositiva, foram abordados o conceito de espaço geográfico, Lugar, Território, Paisagem e Região de forma prévia, tendo em vista que já foram assuntos discutidos durante a vida escolar; contudo, nestas explicações se deu ênfase nas modificações que o espaço percorre continuamente, de maneira a correlacionar um conceito a outro. Logo, no fim da primeira aula expositiva houve uma dinâmica com perguntas e afirmativas acerca de todos os assuntos trabalhados para assim analisar se os alunos estavam aptos a desenvolver uma atividade com maior complexidade. Com um resultado positivo foi dividida a sala em grupos de sete

alunos e posteriormente solicitado a atividade formulada a partir da Aprendizagem Baseada em Equipe.

Figura 1: Elaboração do questionário.



Fonte: autoral, 2024.

A atividade fundamentou-se em recolher relatos em formato de entrevistas, imagens e pesquisas que exibissem um ponto específico da cidade de Limoeiro no qual se enquadra no conceito de Lugar. Para isso os alunos tiveram como instrução exibir através dos meios supracitados, a mudança ocorrida ao decorrer dos anos no local, assim como justificar a razão de ser um Lugar no critério de análise geográfica. Essa atividade além de ser construída em equipe e pensada coletivamente desde a escolha do local até a discussão e análise de suas transformações sob o viés do conceito de Lugar, também colocou os alunos como agentes ativos em seu processo educativo, incentivando-os a resolver a proposta didática apresentada. É importante ressaltar que, apesar da ampla participação dos alunos nesse processo, o suporte profissional da professora esteve presente em todas as etapas.

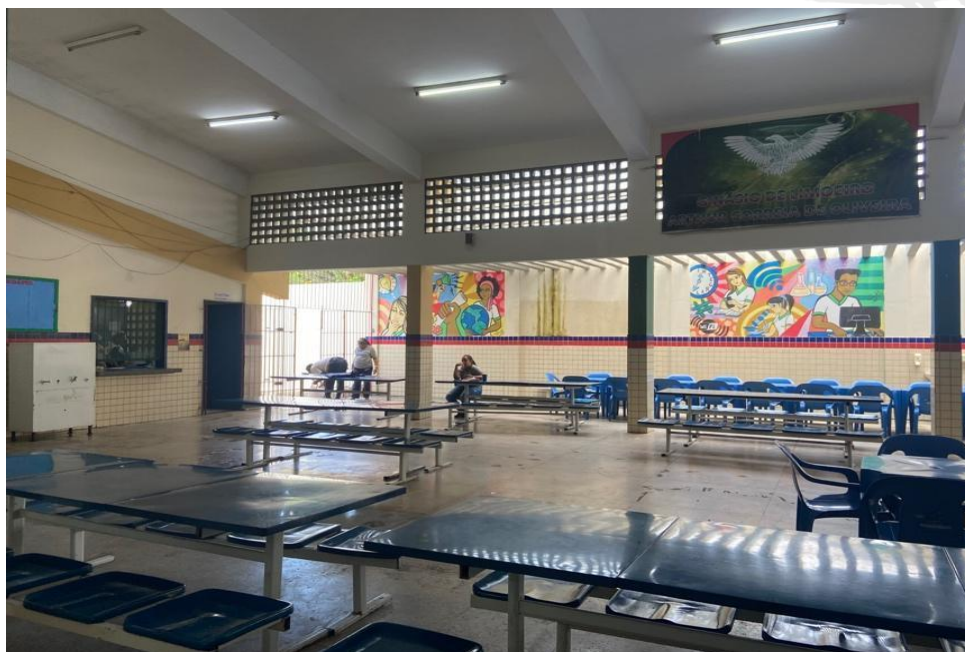
Figura 2: Elaboração em equipe da atividade.



Fonte: Autoral, 2024.

Como resultado, os grupos escolheram locais distintos e com informações de extrema relevância, inclusive com abordagens diferentes, tendo em vista que tiveram essa autonomia. Sendo assim, em sala foi construído um ambiente de conversa no qual todos os grupos apresentaram e discutiram com as outras equipes os resultados encontrados. Inicialmente, o primeiro grupo retratou sobre a própria escola, o Ginásio Limoeiro, pois a instituição já havia passado por diversas modificações ao longo dos anos e para o grupo representava um espaço enquadrado no conceito de Lugar. Como resultado de pesquisa os alunos apresentaram como houve a institucionalização da escola, que por um considerável período passou diversos prédios até se fixar no atual local. Os discentes também destacaram pontos como a evolução da infraestrutura, que atualmente tem biblioteca, espaço de atendimento especializado, refeitório, laboratório, quadra, entre outros. Por fim, justificaram que a escolha do Ginásio como um espaço de Lugar se deu justamente por ser a “segunda casa” deles, que neste espaço eles mantêm cotidianamente uma relação de troca, afeto e até por vezes alguns conflitos, vinculando aos sentimentos que não são bons, ou seja, neste espaço os alunos vivenciam diversas vivências. Logo, a escolha também foi uma forma de homenagear a escola.

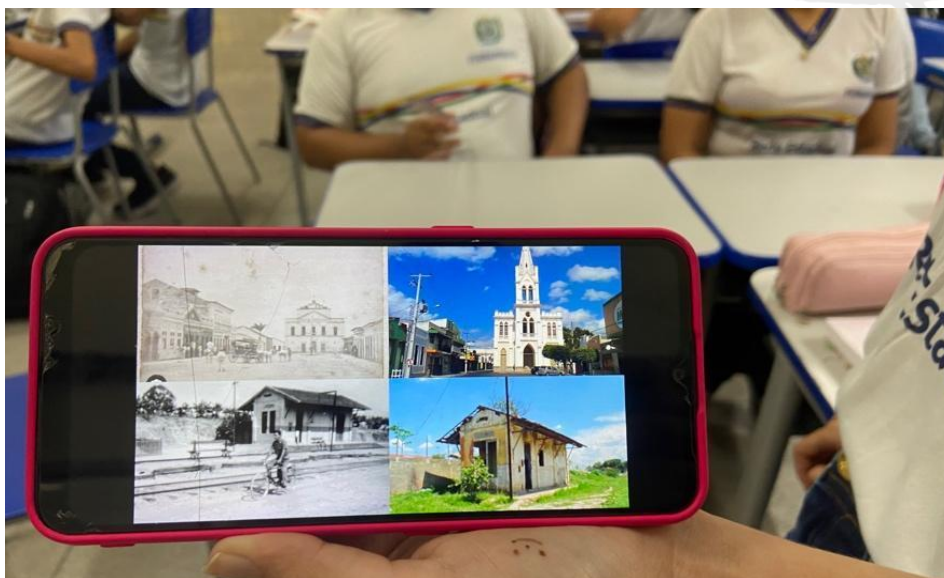
Figura 3: Escola Ginásio de Limoeiro.



Fonte: Autoral, 2024.

O segundo grupo escolheu a cidade de Limoeiro como foco de pesquisa, sendo assim, localizaram geograficamente a cidade, retrataram um pouco da cultura, assim como a sua importância no estado. Além disso, destacaram a culinária, o turismo (ressaltando a pouca valorização), e para concretizar as informações descritas pelos membros da equipe, foram expostas diversas imagens comparativas nas quais exibem algumas das mudanças espaciais que a cidade sofreu. Um importante fator a ser destacado é que além de trazer as informações básicas de caracterização, o grupo também explorou o abandono de alguns locais considerados como importantes símbolos espaciais, como a antiga ferrovia de Limoeiro. Este fato permitiu observar o senso crítico que foi aguçado diante da presente pesquisa. Destarte, o grupo finalizou com a justificativa da escolha, considerando Limoeiro como o local no qual eles mantêm todas as relações de sentimentos e no qual realizam suas atividades diárias, afinal é a cidade que todos os integrantes residem. Logo, para os integrantes se enquadrar criteriosamente no conceito de lugar.

Figura 4: Imagens de alguns pontos de Limoeiro-PE em distintas escalas temporais.



Fonte: Autoral, 2024.

O grupo seguinte também retratou sobre a cidade de Limoeiro-PE. Sendo assim, os alunos destacaram pontos como a origem da cidade, alguns espaços atuais e culinária. Além disso também realizaram comparações de como eram os locais que hoje são bastante conhecidos, como a praça da cidade e a escola dos alunos. Para finalizar, os discentes destacaram que veem Limoeiro como um lugar pois é onde moram e onde estabelecem relações em todos os sentidos, tanto boas como ruins

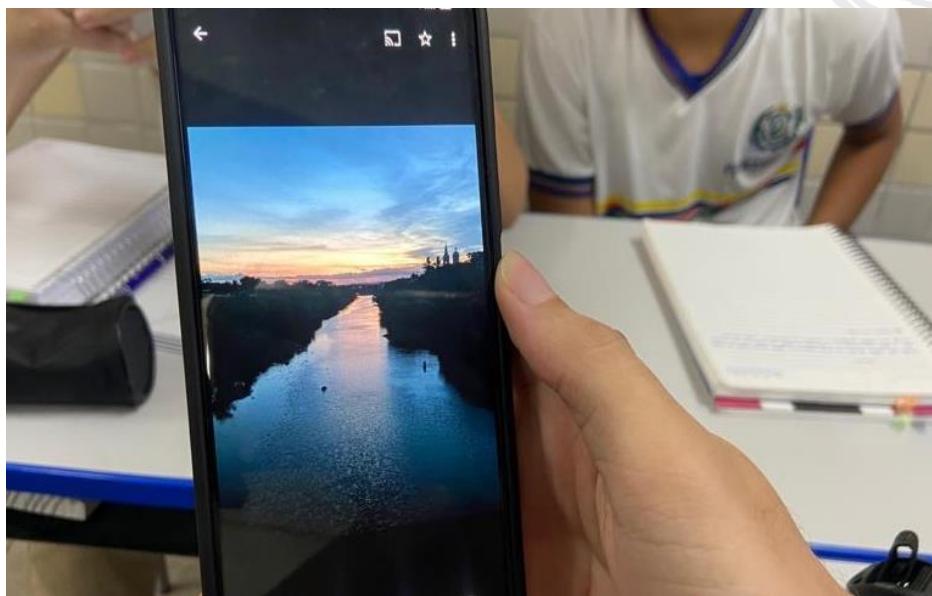
Figura 5: Cristo Redentor, Limoeiro-PE.



Fonte: Prefeitura de Limoeiro.

Em seguida, a última equipe trouxe a Ponte Velha como espaço escolhido, localizado também na cidade de Limoeiro-PE. Neste sentido, foi abordado a sua estrutura de modo a detalhar o seu processo histórico ainda no período imperial. Além disso, o grupo caracterizou a importância de sua existência para a infraestrutura da cidade, sendo de extrema relevância para os fluxos dos automóveis e pedestres. Por fim, os alunos destacaram a Ponte-Velha como uma estrutura não apenas física, mas cultural, sendo parte integrante da identidade local e considerada como um lugar para todos eles.

Figura 6: Imagem da vista da Ponte-Velha, Limoeiro-PE



Fonte: Autoral pelo grupo, 2024.

Diante do exposto, a partir da inserção da atividade baseada na metodologia TBL, se percebeu participação exitosa dos alunos, desde a busca de informações, imagens, aspectos gerais, como a justificativa da escolha. Importante ressaltar que todos os integrantes contribuíram com a apresentação e discussão da pesquisa, mesmo não sendo um critério obrigatório. Neste sentido, por meio da estratégia de apresentar uma aula teórica, seguida de uma aprendizagem ativa na qual cada aluno foi responsável pela construção do processo, finalizada pela socialização dos resultados, promoveu uma grande troca de conhecimento e resultados satisfatórios, exibindo a compreensão dos assuntos discutidos inicialmente em uma aula expositiva dialogada.

CONCLUSÃO

Devido às constantes e aceleradas transformações que a sociedade presencia, a complexidade dos conteúdos discutidos em sala de aula torna-se também maior, assim como os modos de ensiná-los. Logo, abordar a disciplina de Geografia de forma conteudista e fragmentada não mais preenche as atuais necessidades. Desse modo, há uma constante reformulação das práticas de ensino para que se alcance resultados significativos. Para isso, atualmente muitos professores estão utilizando do método tradicional articulado com as diferentes metodologias. As metodologias ativas de aprendizagem, portanto, mostram-se como diferenciadas formas auxiliar no processo de construção do conhecimento, assim como a reflexão que é gerada a partir do seu uso, evidenciando novas maneiras de relação entre aluno e professor.

Na prática discutida por meio do presente trabalho se pôde perceber o papel do professor(a) enquanto colaborador, ou seja, apesar de ser a base para o aluno, o discente é colocado como agente ativo do processo de aquisição do saber. Neste sentido, a partir da aplicação da atividade fundamentada na aprendizagem TBL, foi evidenciado que apesar da extrema importância dos métodos tradicionais serem promovidos no ensino, combiná-los com dinâmicas, estratégias e desafios, se torna um diferencial diante das milhares dificuldades existentes no âmbito escolar. Estimulando desse modo, a autonomia, confiança, responsabilidade, proatividade, aprendizado envolvido, entre outros fatores. Assim, a MAA escolhida permitiu ampliar horizontes de base inicialmente teórica e posteriormente aprofundada na atividade prática, estimulando não apenas o lado cognitivo, mas crítico e de cidadãos, a partir, por exemplo, das questões levantadas pelos próprios alunos diante de algumas problemáticas e também relevância das diferentes áreas. Legitimando, portanto, a importância em articular o conteúdo didático com a realidade, principalmente dos alunos.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2017.

DAROS, T. Por que inovar na educação? In: Camargo e Daros (org.). **A sala de aula inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 4.

Estátua do Cristo Redentor. Prefeitura de Limoeiro. Disponível em: <https://www.limoeiro.pe.gov.br/pontos-turisticos/cristo-redentor/>. Acesso em: 23 de jun. de 2024.

MICHAELSEN, Larry K.; KNIGHT, Arletta Bauman; FINK, L. Dee Team-Based Learning: A Transformative Use of Small Groups in College Teaching. Sterling, VA: Stylus Publishing, LLC, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, p.11, 1986.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV**, p. 23-35, 2017.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. II, Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.), PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MORAN, José et al. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

MOTA, Ana Rita; DA ROSA, Cleci Teresinha Werner. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 2, p. 261-276, 2018.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes. Currículo de Pernambuco: ensino médio. Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação. Recife: Secretaria, 2021.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação. **Estudios sobre las culturas contemporâneas**, v. 23, n. 3, p. 163, 2017.

PINTO, Francisco Ringostar; CARNEIRO, Rosalvo Nobre. O Ensino de Geografia no século XXI: Práticas e desafios do/no Ensino Médio. **Revista GeoInterações**, v. 3, n. 2, p. 3-22, 2019.

KLIER, Anderson Hollerbach. APRENDIZAGEM BASEADA EM EQUIPE NO ENSINO QUÍMICO: UMA BREVE REVISÃO. **Revista Maestria**, v. 18, n. 1-135), p. 87-105, 2023.

KrugI, R. d., VieiraI, M. S., Andrade, d., Vinicius, M., ErdmannI, T. R., VieiraI, F. C.,... Grosseman, S. (2016). O “Bê-Á-Bá” da Aprendizagem Baseada em Equipes. *Revista Brasileira de Educação Médica*.

RICHTER, Denis. A linguagem cartográfica no ensino de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, n. 13, p. 277-300, 2017.

RICHTER, Denis. As mudanças no ensino de geografia para uma ação efetiva da cartografia escolar. **Revista GeoUECE**, v. 3, n. 4, p. 217-237, 2014.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. de; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017.

11. *FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS ATÍPICOS: ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS*

Edson Ferreira de Lima Junior

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

edson.flima@ufpe.br

Orcid.org/0009-0006-2236-1650

Francisco Kennedy Silva dos Santos

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

francisco.kennedy@ufpe.br

orcid.org/0000-0002-4431-5632

INTRODUÇÃO

O tema da inclusão tem preocupado os mais diversos profissionais das mais diferentes áreas de atuação, sendo um assunto no qual está sendo amplamente discutido na sociedade contemporânea. No entanto, essa demanda revela o despreparo da estrutura social atual, que muitas vezes não está pronta para lidar com a questão.

A integração de alunos atípicos, no âmbito escolar requer transformações significativas nas estruturas e dinâmicas estabelecidas, o que pode ser visto como um desconforto. O despreparo para a inclusão pode ser atribuído, em parte, à intensificação da globalização, que sob uma abordagem capitalista, tornou a sociedade mais segregacionista e individual. Relações hierárquicas permeiam todas as esferas da sociedade, criando padrões que constantemente não reconhecem a inclusão em sua essência. Essa luta pela inclusão reflete na busca pelos direitos dos marginalizados.

Ao longo do presente trabalho, evidencia-se os componentes nos quais permite uma reflexão sobre determinada proposição de formação inclusiva no ensino de geografia, com foco direcionado à educação de estudantes atípicos. Além destes aspectos, sobressai-se a demanda da atualização dos métodos educacionais e a ratificação de que a inclusão deve ser parte integrante da realidade das instituições de ensino.

Considerando as complexidades enfrentadas pelos profissionais que constituem a escola ao lidar com alunos diagnosticados com necessidades especiais, concede-se sugestões sobre as metodologias de ensino nas quais podem ser aplicadas na disciplina de geografia. Sob estas

dificuldades Marchesi (2010) diz que quando o professor não se sente suficientemente preparado para apoiar a aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais, ele pode desenvolver expectativas mais baixas. Dessa forma, resultando em menos interação e atenção dedicadas a esses alunos. Consequentemente, os alunos podem enfrentar mais dificuldades para completar as tarefas, o que acaba confirmando as expectativas negativas do professor.

Apesar dos avanços, é importante ressaltar que a inclusão de estudantes com deficiências ainda enfrenta muitos desafios. Dentre os principais obstáculos estão à infraestrutura escolar, pois, muitas escolas ainda não possuem a infraestrutura adequada para atender às necessidades específicas desses alunos, como rampas de acesso, banheiros adaptados e recursos de tecnologia assistiva. A formação de professores é outro ponto no qual precisa ser discutido, devido a uma necessidade urgente de formação continuada para os professores, para que possam desenvolver estratégias pedagógicas inclusivas e manejar recursos didáticos adaptados.

De acordo com Nóvoa (2017, p. 24), “as universidades continuam fechadas nas suas fronteiras, com pouca capacidade para dialogarem com os professores e para se comprometerem com as escolas públicas”. Essa responsabilidade acadêmica à qual Nóvoa se refere é o ato de compreender a realidade local proporcionando facilidade aos processos formadores. O professor recém-graduado deve conhecer junto a realidade das comunidades com as quais irá atuar, mitigando a dualidade entre teoria e prática.

Para Libâneo (2001), é necessária uma nova representação profissional, cuja sua formação inicial e continuada leve em consideração os aspectos didáticos, habilidades e competências que compreendam as realidades em que atuará. Esse profissional deve possuir domínio das novas tecnologias e vivenciar novas práticas, características essenciais para impulsionar uma sociedade com direitos e deveres igualitários.

Neste âmbito, o presente trabalho busca explorar os mais apropriados procedimentos e práticas que os professores possam utilizar, todos direcionados para a educação de alunos com necessidades especiais. Analisando os desafios enfrentados pelos educadores e as estratégias que têm se mostrado produtivas na promoção de uma educação inclusiva eficaz e de qualidade, a partir de autores como Berehff (1991), Pontuschka (2017) e Santos; Mendes (2021).

É importante esclarecer que as sugestões no trabalho descritas estão em constante desenvolvimento e não têm a intenção de impor métodos ou fórmulas. O objetivo do presente trabalho não é fornecer receitas de ensino, mas sim propor contribuições para um ensino inclusivo. Através de análise de livros, artigos, revistas especializadas em educação, em sites científicos na internet,

esperam-se contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a construção de um sistema educacional mais equitativo e acolhedor para todos os estudantes.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com o Censo Escolar de 2021, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de matrículas de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na educação básica alcançou cerca de 1,3 milhão. Esse número representa um aumento significativo em relação aos anos anteriores, o que evidencia um esforço crescente para a inclusão dessas crianças e adolescentes no sistema educacional.

A educação inclusiva busca que todos os estudantes, independentemente de suas individualidades, tenham acesso a um ensino de qualidade que respeite suas originalidades e promova o desenvolvimento pleno. A formação de professores é um elemento central para alcançar essa meta. Professores bem preparados estão mais aptos a lidar com a diversidade em sala de aula, promover um ambiente inclusivo e utilizar estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências ou outras condições atípicas.

Para Berehoeff (1991) a educação de uma criança atípica inspira o educador a analisar os seus métodos. O primeiro passo para isso é a capacitação, o entendimento da sociedade escolar de que os professores precisam ser capacitados para conduzir os momentos em sala de aula com os estudantes atípicos, é de fundamental importância para a evolução escolar dos educandos.

Quando se discute formação de professores para a educação de alunos atípicos está intrínseco diversos aspectos, englobando o conhecimento das características e necessidades desses alunos, a adequação do currículo e do ambiente escolar, e o desenvolvimento de habilidades para trabalhar com recursos tecnológicos e assistivos. Além disso, é necessário que os professores saibam colaborar com outros profissionais, como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, para criar um ambiente de aprendizagem verdadeiramente inclusivo.

Assim como apontado por Oliveira (2017) a formação inicial de professores, bem como a formação continuada, deve abordar não apenas o conhecimento teórico sobre as diversas deficiências e condições, mas também oferecer práticas e metodologias eficazes para o ensino inclusivo. Além

disso, é crucial que essa formação promova atitudes de respeito e valorização da diversidade, fundamentais para a construção de uma sociedade inclusiva.

Bereohff (1991) afirma que, para educar uma criança atípica, é fundamental considerar as características frequentemente associadas a diversos transtornos do neurodesenvolvimento. Sendo assim, a instituição de ensino deve estar preparada para as limitações do aluno, proporcionando aos professores estruturas, suportes e formações de fundamental importância para que possa desempenhar o seu papel com maestria.

ABORDAGENS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A educação é um campo dinâmico e multifacetado, onde diversas abordagens pedagógicas têm sido desenvolvidas ao longo do tempo para atender às mais diversas necessidades de aprendizagem dos alunos. Cada abordagem pedagógica oferece uma perspectiva única sobre como o ensino e a aprendizagem devem ocorrer, influenciando diretamente a prática educativa.

As abordagens pedagógicas inclusivas aparecem como estratégias voltadas ao ensino, pois buscam atender aqueles alunos que são diagnosticados com necessidades educacionais especiais. Essas abordagens proporcionam tornar o ambiente escolar dinâmico, atualizado e principalmente equitativo, transformando assim o processo de ensino-aprendizagem eficaz.

As abordagens pedagógicas inclusivas têm como objetivo principal garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, emocionais ou sociais, tenham acesso a uma educação de qualidade. A inclusão no contexto escolar busca promover a equidade, reconhecendo e respeitando as diversidades e necessidades específicas de cada estudante. Essa concepção foi formalmente adotada em políticas internacionais como a Declaração de Salamanca (1994), que consolidou o compromisso de diversas nações com a educação inclusiva, destacando a importância de adaptar os sistemas educacionais para que atendam a todos.

Com isso, explora-se as principais abordagens pedagógicas .abaixo nas quais encontram-se metodologias ativas voltadas à inclusão dos alunos em questão.

ENSINO DIFERENCIADO

O Ensino Diferenciado (ED) desponta como um procedimento educativo que auxilia e habilita o docente a compreender e atender às diversas urgências educacionais dos alunos, sejam eles atípicos ou não, com habilidade excepcional ou superdotação (Santos; Mendes, 2021).

O ED é uma abordagem pedagógica que reconhece e valoriza as diferenças individuais dos alunos, ajustando o ensino às necessidades, interesses e habilidades de cada um. Na prática, isso pode incluir a adaptação de atividades, materiais didáticos e métodos de avaliação. Por exemplo, alunos com deficiência visual podem precisar de materiais em braille ou recursos auditivos, enquanto alunos com transtorno do espectro autista podem se beneficiar de rotinas visuais e instruções claras e concisas.

Para entender melhor o ED, é essencial conhecer cinco princípios fundamentais: Qualidade do currículo - como os professores vão definir e qualificar os objetivos de aprendizagem; Avaliação contínua - captação de informações pelos professores que permite compreender as necessidades reais dos alunos; Respeito às habilidades e interesses - adaptação das atividades visto o nível de preparo, interesses e tendências dos alunos; Agrupamentos flexíveis - organização da aula de forma a possibilitar uma aprendizagem efetiva e a realização de trabalhos em grupo; Comunidade de aprendizagem - criação de um ambiente onde os alunos se sintam felizes, confortáveis, aceitos e apoiados em seus processos de aprendizagem (Tomlinson, 2008).

Segundo Santos e Mendes (2021), os fatores citados anteriormente se caracterizam da seguinte forma: Nível de preparação, que permite ao professor ajustar seu planejamento de acordo com as necessidades dos alunos; Interesses, que estão ligados às inclinações, preferências e desejos dos alunos; e Perfil de aprendizagem, que refere-se à maneira como os alunos aprendem, incluindo a velocidade, qualidade e preferências.

Para Nunes e Madureira (2015) “a inclusão procura assegurar o acesso, a participação e o sucesso de todas as crianças e jovens em contextos regulares de educação e ensino, combatendo-se deste modo qualquer forma de exclusão”. Ao fazer isso, a inclusão combate todas as formas de divergências, promovendo um ambiente onde todos têm oportunidades iguais de aprender e se desenvolver, independentemente de suas diferenças ou necessidades individuais.

Portanto, compreende-se que o ED é fundamental para uma prática docente eficaz, destacando a necessidade de uma formação docente que incorpore essa abordagem de maneira significativa no

processo formativo dos professores que trabalham na educação especial. Sendo assim, a implementação de tal método aplica-se a qualquer professor, inclusive o de geografia.

UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

Quando refletimos sobre tecnologia, muitas vezes nos vem à mente computadores e softwares de ponta, mas o conceito abrange qualquer técnica que facilite a vida humana na sociedade. De acordo com a Ata da Reunião VII do Comitê de Ajudas Técnicas (2007), a Tecnologia Assistiva (TA) é uma área interdisciplinar que abrange diversos produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços. Seu objetivo é promover a funcionalidade e a participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando aumentar sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Sendo assim, todas as adaptações ou criações que visam satisfazer uma necessidade são consideradas tecnologias. Dessa forma em sala de aula, utiliza-se tecnologias como o quadro negro, o livro, o lápis, a caneta, entre diversas outras. Então, para Guimarães (2012) a relação entre as tecnologias assistivas (TA) e a educação ainda é contemporânea. De acordo com a autora, além das carências estruturais (falta de recursos, de produtos adaptados, de espaços físicos, de adequação desses espaços,...), falta investimento em formação e preparo dos atores que lidarão diretamente com os portadores de necessidades especiais que farão uso das TA.

Atualmente, temos acesso a uma vasta biblioteca virtual conhecida como internet, na qual pode ser uma aliada poderosa no processo de inclusão educacional, quando acompanhada por um planejamento criterioso. Porém, de acordo com Barbosa (2019), muitos docentes têm enfrentado dificuldades em acompanhar o desenvolvimento tecnológico, resultando na perda da atenção dos alunos e na dificuldade de despertar interesse pelos conteúdos abordados em sala de aula.

As tecnologias assistivas aqui discutidas são ferramentas que podem ajudar alunos com deficiências a superar barreiras de aprendizagem e participar mais plenamente da vida escolar. Exemplos incluem softwares de leitura de texto para alunos com deficiência visual, aplicativos de comunicação aumentativa para alunos com dificuldades de fala e dispositivos de amplificação sonora para alunos com deficiência auditiva. A formação de professores deve incluir o conhecimento e a prática do uso dessas tecnologias.

É fundamental realizar adaptações para que possam se comunicar eficazmente nas salas de aula do ensino básico. “Felizmente, os progressos na tecnologia de apoio e na comunicação aumentativa aumentaram a qualidade e a quantidade de opções disponíveis para maximizar a

comunicação entre um aluno com deficiência, o professor e os colegas sem deficiência” (Smith; Ryndak, 1999, 110-11)

EXPLORANDO OS BENEFÍCIOS E DESAFIOS DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP)

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) surge como um novo modelo de metodologia educacional que coloca os alunos no centro do processo de aprendizagem, incentivando-os a investigação ativa, a colaboração e a aplicação prática do conhecimento adquirido em sala. Na disciplina de Geografia, essa abordagem pode ser extremamente eficaz para engajar os estudantes a aprofundar a compreensão sobre o mundo ao seu redor e assimilar os conceitos básicos.

Sobre a pedagogia de projetos, Oliveira (2006) afirma que se fundamenta na problematização. Dessa forma, o estudante é colocado no centro da investigação, assumindo assim um papel ativo na construção de seu conhecimento. O professor, por sua vez, deixa de ser o único responsável pelo aprendizado e passa a atuar como um guia, incentivando e direcionando o interesse e a curiosidade dos alunos.

Desde o seu princípio, a pedagogia de projetos destaca-se nas mais diversas escolas no Brasil e no mundo. Essa abordagem se diferencia ao promover um aluno protagonista, focado na resolução dos problemas e na pesquisa/investigação, trabalhando assim uma interdisciplinaridade. Dessa forma, ela auxilia os alunos a se tornarem destaque de sua própria aprendizagem.

Hoje essa metodologia recebe novas nomenclaturas, dentre elas: projetos de pesquisa, projetos de intervenção, projetos de ensino, e o foco dessa parte é a Aprendizagem Baseada em Projetos - ABP. É importante destacar que todas as propostas citadas têm em comum, o ensino dinâmico e a busca da resolução de um problema.

Na atualidade, o norte-americano William N. Bender desponta como um dos principais nomes que discutem sobre a ABP no âmbito escolar. Para ele, “a ABP é um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real, que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo cooperativamente em busca de soluções” (Bender, 2014, p. 9).

Um aspecto positivo da ABP é a relevância e aplicabilidade do aprendizado. Os projetos são frequentemente baseados em uma questão motriz, na qual inspira-se em problemas do mundo real, o que torna o aprendizado mais significativo para os alunos. Segundo Bender, a questão motriz é “uma

questão orientadora e altamente motivadora com a qual os alunos irão se identificar” (Bender, 2014, p. 23).

Quando eles veem a conexão entre o que estão aprendendo e o cotidiano fora da escola, a motivação e o engajamento aumentam. Isso contrasta com a aprendizagem tradicional, que muitas vezes parece desconectada das experiências do cotidiano dos alunos. A ABP também oferece oportunidades para a integração de múltiplas disciplinas, permitindo que os alunos vejam como os conhecimentos interagem e se complementam.

Apesar dos muitos benefícios, a ABP também apresenta desafios significativos. Um dos principais é a necessidade de uma mudança na mentalidade tanto dos professores quanto dos alunos. Os professores precisam se afastar do papel de dispensadores de conhecimento e se tornar facilitadores da aprendizagem. Isso pode ser desconfortável para alguns educadores acostumados a métodos tradicionais. Além disso, os alunos devem assumir maior responsabilidade por seu próprio aprendizado, o que pode ser um desafio para aqueles que estão acostumados a instruções mais diretas.

A gestão do tempo é outro desafio comum na ABP. Projetos complexos exigem planejamento cuidadoso e podem se estender por longos períodos. Os professores precisam equilibrar a liberdade dada aos alunos com a necessidade de cumprir os currículos estabelecidos. A falta de experiência em gestão de projetos pode levar a problemas de prazo e à conclusão incompleta de tarefas. Portanto, é crucial que os educadores forneçam orientação e estrutura suficientes para ajudar os alunos a gerenciar seu tempo e recursos de maneira eficaz.

Dessa forma, inserir a ABP no ensino de Geografia, tendo visto essa metodologia como facilitador no processo de construção dos conhecimentos geográficos, despertando assim a aprendizagem efetiva do aluno. “Afiml, deve-se ensinar/aprender Geografia na escola hoje, para mobilizar os conhecimentos adquiridos e, assim, resolver os problemas do cotidiano, de forma crítica” (Mello, 2012, p. 24).

Sendo assim, a ABP concede um ensino geográfico no qual promove um pensamento espacial, incentivando assim um raciocínio geográfico, deste modo, o aluno poderá compreender as constantes transformações nas quais acontecem na atualidade. Logo, a aprendizagem por meio de projetos, “é uma proposta de educação voltada para a formação de competências, que pretende que a aprendizagem não se torne passiva, verbal e teórica, mas que tenha a participação ativa dos alunos” (Oliveira, 2006, p. 11).

CONCLUSÃO

A formação de professores de geografia para a inclusão de alunos atípicos acaba se tornando um desafio crucial no cenário educacional contemporâneo. Segundo Beyer (2007, p. 12), “os professores se sentem despreparados [...]. Faltam a estes uma melhor compreensão acerca da proposta de inclusão escolar, melhor formação conceitual e condições mais apropriadas de trabalho”. Dessa forma, conclui-se que, para essa inclusão seja efetiva, é necessário que os professores desenvolvam competências específicas, que vão além do conhecimento dos conteúdos disciplinares, essas competências englobam a capacidade de identificar as necessidades individuais dos alunos, adaptar metodologias de ensino e utilizar recursos pedagógicos diversificados para garantir a aprendizagem de todos.

Primeiramente, é fundamental que os programas de formação inicial de professores incluam disciplinas e atividades que abordem a educação inclusiva. Esse conteúdo deve estar estruturado de forma a sensibilizar os futuros professores para as diferenças e necessidades dos alunos atípicos, proporcionando uma base teórica sólida sobre as diversas deficiências e transtornos que podem afetar a aprendizagem. Além disso, é essencial que os professores compreendam a legislação vigente e os direitos dos alunos com necessidades especiais.

Para Mantoan (2003) “não basta uma especialização, uma extensão ou uma atualização dos conhecimentos pedagógicos do professor, pois, ensinar na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis.” Sendo assim, constata-se a dificuldade tanto na compreensão dos professores quanto na estrutura escolar, visto que é necessário ir além da formação acadêmica e do espaço escolar.

A utilização de tecnologias assistivas é uma ferramenta poderosa para a inclusão de alunos atípicos nas aulas de geografia. Conforme Poker, Navega e Petitto (2012), reforçam que a tecnologia assistiva, ainda que seja um termo considerado recente, é uma alternativa para facilitar a vida das pessoas com deficiência. Portanto, é importante que os professores sejam capacitados para utilizar essas tecnologias de forma eficaz e que a escola disponha dos recursos necessários para efetivação do aprendizado.

As técnicas de ensino devem ser diversificadas para contemplar diferentes estilos de ensino e necessidades dos alunos. A adaptação curricular também é uma prática necessária para garantir que

todos os alunos possam acompanhar os conteúdos de acordo com suas capacidades e ritmos de aprendizagem.

A valorização da diversidade é um princípio que deve nortear todas as ações educativas. A escola inclusiva deve ser um espaço onde todos os alunos se sintam respeitados e valorizados em suas singularidades. Promover a empatia, o respeito e a solidariedade entre os alunos são fundamentais para a construção de uma comunidade escolar inclusiva e democrática.

Os desafios para a formação de professores de geografia para a inclusão de alunos atípicos são inúmeros, porém são diversas as possibilidades e os recursos existentes. Com comprometimento, dedicação e uma formação contínua e de qualidade, visto que para Wengzynski; Tozetto (2012), “a formação continuada diretamente ligada ao papel do professor; as possibilidades de transformação de suas práticas pedagógicas e nas possíveis mudanças do contexto escolar”. Dessa forma, é possível transformar a metodologia de ensino e promover uma educação inclusiva e igualitária para todos os alunos.

Em conclusão, a formação de professores para a inclusão de alunos atípicos exige um esforço em conjunto das instituições de ensino, educadores, famílias e sociedade. Somente por meio de uma formação consistente e contínua, aliada a práticas pedagógicas inovadoras e colaborativas, será possível garantir uma educação de qualidade para todos, respeitando as diferenças e promovendo a inclusão plena.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Josilene; SILVA, Leonardo; SANTOS, Claudilene; SANTOS, Lauanda. **A didática e a tecnologia na formação dos professores**. Sergipe: Editora IFS, 2019.

BENDER, W. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

BEYER, H. O. **A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial**. Revista inclusão, v. 2, 8-12. 2007

BEREOHFF, A. M. P. **Autismo, uma visão multidisciplinar**. São Paulo: GEPAPI, 1991

BRASIL. **Ata VII –Comitê de Ajudas Técnicas –CAT. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR)**. 2007. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf. Acesso em: 31 jul. 2024.

COLL, C. MARCHESI, A. PALACIOS, J. e colaboradores. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre. Artmed, 2010.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . **Censo Escolar de 2021**. Brasília: IBGE, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MELLO, M. C. O. **Uma aproximação à didática do ensino de Geografia**. Revista da Universidade Estadual Paulista/UNIVESP, v. 9, 2012, p. 21-32. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/47174?locale=pt_BR acesso em 04/08/2024.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. **Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas**. Da Investigação às Práticas, v. 5, n. 2, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/299369627>

OLIVEIRA, R. de M. **A Importância da Formação Continuada dos Educadores no Contexto Educacional Inclusivo e a Influência da Mediação no Ensino-Aprendizagem na Educação Especial**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, Ed. 01, Vol. 16. pp. 522-545, Março de 2017. ISSN:2448-0959

OLIVEIRA, N. A. A. de. MATTAR, J. **Aprendizagem baseada em projetos, pesquisa e inovação responsáveis na educação**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.16, n.2, abr./jun.2018

POKER, R. B.; NAVEGA, M. T.; PETITTO, S. **A acessibilidade na escola inclusiva: tecnologias, recursos e o Atendimento Educacional Especializado**. In: POKER, R. B.; NAVEGA, M. T.; PETITTO, S. (Orgs.). **A acessibilidade na escola inclusiva: tecnologias, recursos e o Atendimento Educacional Especializado**. Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2012.

PONTUSCHKA, Ní N. **Para ensinar e aprender geografia**. PONTUSCHKA Nídia Nacib, PAGANELLI Tomoko Iyda, CACETE Núria Hanglei. 1ª ed. São Paulo. Cortez 2007.

SANTOS, K. da S; MENDES, E. G. **Ensinar a todos e a todos e a cada um em escolas inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado**. Revista Teias, v. 22, n. 66, ago. 2021. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/57138>. Acesso em 08 jul. 2024.

SMITH, Maureen; RYNDACK, Diane Lea. **Estratégias práticas para a comunicação com todos os alunos**. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TOMLINSON, C. **Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades**. Porto: Porto Editora, 2008.

WENGZYNSKI, Danielle Cristiane; TOZETTO, Soares Suzana. **A Formação Continuada Face às Suas Contribuições Para a Docência**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul> > Acesso em: 07 ago. 2024.

12. A DISTOPIA JOGOS VORAZES COMO POSSIBILIDADE DE MEDIAÇÃO DO CONCEITO DE TERRITÓRIO

Miguel da Silva Neto

Universidade Federal de Jataí – UFJ
netomiguel73@gmail.com
orcid.org/0000-0002-7918-6586

Dyana Jéssica Barros Diniz

Universidade Federal do Piauí – UFPI
barrosdyana@gmail.com
orcid.org/0009-0005-0712-2806

Valdinar Pereira do Nascimento Junior

Universidade Federal do Piauí – UFPI
junior-dz7@hotmail.com
orcid.org/0000-0002-5418-6846

INTRODUÇÃO

Buscar a compreensão dos fenômenos socioespaciais é uma tarefa cara para a Geografia. Surgem assim algumas questões: Qual a contribuição da Geografia para o entendimento do mundo (realidade) em que vivemos? Como a Geografia, enquanto disciplina escolar, pode organizar seu corpo de conhecimentos e torná-lo acessível ao aluno para que ele seja capaz de realizar uma leitura do conceito de território?

A Geografia defronta-se com a tarefa de analisar o espaço geográfico como uma categoria que busca compreender a realidade, pois nesse entendimento está implícita a ideia de articulação entre natureza e sociedade. Na busca dessa 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. Para perceber a ação da sociedade, é necessário adentrar em sua estrutura social procurando apreender o seu modo de produção e as relações socioeconômicas vigentes.

Na compreensão de território, o indivíduo pode defrontar-se com uma situação complicada, uma vez que devido à utilização de vários conceitos para descrevê-lo, pode ser confundido com as

demais categorias geográficas. Isto posto, para compreender a construção teórica do conceito aqui utilizado de território, foram utilizados autores como: Sposito (2004) e Raffestin (1993).

Em confluência, a leitura da trilogia intitulada *The Hunger Games* ou Jogos Vorazes (tradução em português) – da escritora e roteirista de ficção científica e literatura infanto-juvenil norte-americana, Suzanne Marie Collins – suscitou a compreensão de que a obra poderia ser utilizada para trabalhar com os alunos alguns conceitos geográficos importantes.

A narrativa distópica de Collins oferece uma rica representação de um mundo dividido em distritos, cada um com características geográficas e socioeconômicas distintas, o que facilita a visualização e compreensão dos conceitos de território e poder. Além disso, a popularidade da série entre os jovens garante um maior engajamento e interesse dos alunos, tornando o aprendizado mais dinâmico e significativo. Dessa forma, propõe-se uma breve explicação para auxiliar na compreensão do livro.

A obra é ambientada em um universo distópico em uma nação chamada Panem: estado soberano que vivencia uma ditadura totalitária durante um período futurístico não especificado, mas que se sabe ser após a destruição da América do Norte. Panem é composta por uma capital, cidade central que concentra o poder e as riquezas, e doze distritos mais pobres e submissos à tirania da Capital.

Os distritos são definidos por uma sequência numérica de 01 a 12, cada um deles é especializado na produção de um recurso econômico. Eles são responsáveis por abastecer a Capital com todos os recursos necessários tanto para a sobrevivência básica (como o carvão utilizado para o aquecimento ou para manter os trens em movimento) quanto para itens supérfluos que demonstraram a diferença de vida entre as camadas que formam a sociedade. Assim, enquanto os sobreviventes dos distritos mal têm o suficiente para sobreviver, os moradores da Capital acessam os mais variados bens de consumo.

Diante disso, este trabalho tem por objetivo apresentar o livro “Jogos Vorazes” como uma possibilidade para a compreensão do conceito de território no âmbito escolar. Trata-se de uma obra bastante popular e que também foi adaptada para os cinemas. Para subsidiar o percurso de construção da pesquisa, utiliza-se como principal fonte a pesquisa bibliográfica, baseada em Raffestin (1993) com o entendimento do território a partir das relações de poder; e também Collins (2010), para ilustrar a partir da literatura a interpretação dela do que vem a ser o território.

Em suma, a compreensão da categoria de análise território enquanto conceito da Geografia constitui-se como um campo de discussão complexo, ao incorporar as discussões de pertencimento e

identidade. Dessa forma, a distopia “Jogos Vorazes” apresenta-se como uma possibilidade de ilustração e construção teórica que ilumina a compreensão e entendimento nas salas de aula.

METODOLOGIA

Este trabalho possui uma abordagem qualitativa de pesquisa. Nesse sentido, buscou sobrelevar elementos característicos das relações entre os sujeitos, com base em uma análise interpretativa e mais próxima entre investigador e objeto de estudo. E sob uma perspectiva dialética, trouxe à tona algumas discussões sobre a proposição da geografia literária e o gênero distopia como uma possibilidade para mediação do conceito de território nas aulas de geografia.

Para alcançar o objetivo que foi proposto, utilizou-se a pesquisa bibliográfica que para Gil (2002, p. 44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Ao Compartilhar da mesma ideia, Severino (2007, p. 122) afirma que “a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos [...]”.

Para utilização da obra “Jogos Vorazes” como mecanismo para se trabalhar o conceito de território, foi adotada uma abordagem sistemática e detalhada. Inicialmente, a obra foi lida integralmente, com foco na identificação de trechos que ilustrassem os conceitos geográficos de território e poder. Esses trechos foram selecionados e analisados à luz das teorias geográficas, permitindo uma correlação direta entre a narrativa literária e os conceitos acadêmicos.

A análise foi conduzida de forma interpretativa, buscando compreender como a estrutura distópica da obra pode refletir e exemplificar as dinâmicas territoriais e de poder discutidas na Geografia. Além disso, a popularidade da série entre os jovens foi considerada um fator relevante, pois facilita o engajamento dos alunos e torna o aprendizado mais atrativo e significativo. Dessa forma, a metodologia adotada não apenas esclarece o processo de escolha e análise da obra, mas também demonstra sua eficácia como ferramenta pedagógica no ensino de Geografia.

Na sistemática proposta, o primeiro momento da pesquisa foi caracterizado a partir da pesquisa bibliográfica orientada por Gil (2002) e Severino (2007). Sobre geografia literária: Brosseau (1996) (Suzuki, 2017), Olanda e Almeida (2008) Monbeig (1940), para a compreensão do gênero distópico: (Lisboa, 2019), e para abordar o conceito de território: Andrade (1995), Raffestin (1993), Souza (2011), Sposito (2004)

GEOGRAFIA E LITERATURA: UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO

As primeiras investigações que visavam estabelecer uma relação entre a Geografia e a Literatura foi iniciada em meados do século XIX, conforme aponta Brosseau (1996). Contudo, foi somente na primeira metade do século XX que alguns autores, principalmente na Inglaterra, França e Estados Unidos, começaram a apontar em suas pesquisas a justificabilidade da utilização e apropriação da Literatura para a realização de análises geográficas (Brosseau, 1996).

Isso pode ser exemplificado a partir das distopias que surgem durante o século XX, período conturbado no que tange às questões geopolíticas da época: 1ª Guerra Mundial (1914-1918), 2ª Guerra Mundial (1939-1945), Crise econômica do sistema capitalista de 1929, Revolução Russa de 1917 e seu declínio com o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) em 1991.

No caso do Brasil, a relação entre a Geografia e a Literatura foi iniciada a partir de Pierre Monbeig, em 1940 (Suzuki, 2017). No ponto de vista de Monbeig (1940), a Literatura possui a capacidade de fornecer informações e enriquecer a capacidade de descrições, o que permite agregar na construção do conhecimento geográfico.

Isto posto, nos últimos anos, a busca de novas formas de compreensão da realidade para tentar explicar as constantes transformações mundiais e as previsões de futuro do mundo fizeram com que a aproximação entre a Geografia e a Literatura ocorresse de maneira mais visível (Olanda e Almeida, 2008).

A intersecção entre Geografia e Literatura oferece uma perspectiva única para analisar e interpretar as mudanças globais ou, como o que acontece nesta pesquisa, trabalhar conceitos importantes em sala de aula. Enquanto a Geografia fornece as ferramentas para entender o espaço, a distribuição dos fenômenos naturais e humanos e suas inter-relações, a Literatura permite explorar as experiências humanas, os valores culturais e as narrativas pessoais que dão forma à percepção do mundo por meio das obras.

Juntas, essas disciplinas ampliam a visão sobre as transformações mundiais, permitindo prever possíveis futuros através de uma lente que combina análise espacial com empatia e imaginação. A colaboração entre esses campos pode levar a percepções mais profundas sobre como as sociedades se adaptam e respondem às mudanças, sejam elas ambientais, tecnológicas ou sociais.

Logo, a Geografia da atualidade busca alternativas para a apreensão do espaço geográfico e também de outros conceitos como o de território. Recorre, então, a outras abordagens metodológicas.

Entre elas, a abordagem cultural que na Geografia se apresenta como uma perspectiva interessante para ser utilizada nas discussões socioespaciais (Olanda e Almeida, 2008).

Para Olanda e Almeida (2008), a linguagem da Literatura comunica os aspectos da realidade vivenciados a partir da experiência humana. Outrossim, traz consigo a visão e o posicionamento do escritor diante de um contexto. No mesmo caminho, sobre narrativa, Lefebvre (1980, p. 170) diz que “(...) discurso que nos dá a evocar um mundo concebido como real, material e espiritual, situado num espaço determinado, num tempo determinado”.

Dito isso, a literatura distópica, de forma geral, traz uma narrativa de ficção de sociedades futuristas que enfrentam algum problema de ordem socioambiental. Essas narrativas, via de regra, estão associadas a uma sociedade que enfrenta um totalitarismo geral, principalmente ligado ao Estado. Desse modo, de acordo com Lisboa (2019), as distopias trazem consigo críticas sociais, pois representam os problemas sociais, econômicos, políticos, culturais, científicos, entre outros, da realidade representada pelo escritor.

Entretanto, para se chegar até o conceito disposto anteriormente, conforme apontado por Ní Chuanacháin (2013), foi necessário que houvesse uma evolução do que se concebia como uma “distopia”. Ainda segundo Ní Chuanacháin (2013), o uso inicial do termo “distopia” foi documentado em um poema datado de 1694 e utilizado para descrever “um país infeliz”. Depois, passou a ser mais comumente utilizado, saindo da breve menção em poesias até sua aplicação em críticas satíricas de mundos ideais, de acordo com Oliveira Neto (2022).

Como já mencionado, em contextos literários contemporâneos utiliza-se “distopia” para se referir às obras cujos enredos retratam sociedades futuristas marcadas pelo avanço tecnológico e governos autoritários. Nessas narrativas, o estado e sua elite governante empregam instrumentos científicos e lógicos para dominar as massas, o que pode ser verificado em “Jogos vorazes”

A interpretação atual de distopia na literatura tem raízes nos trabalhos de Williams (2010), que discorre sobre a ficção utópica/distópica como um gênero definido pela criação de um mundo alternativo resultante do esforço humano para alcançar um novo modo de vida. Faz-se necessário enfatizar: para que uma obra seja considerada uma distopia, ela não deve apresentar conceitos sobrenaturais, como fadas, bruxos e qualquer outro elemento sobrenatural. Diferencia-se, ainda, da ficção científica por trazer uma evolução tecnológica plausível dentro de um contexto.

Dessa forma, a distopia, na literatura, não é apenas um gênero que discorre sobre determinada sociedade onde o futuro é percebido como ameaçador devido à sua imprevisibilidade e injustiças sociais. Nessas obras, as relações humanas são tratadas de modo mais cru, sem que haja uma

suavização das mazelas sofridas pelos mais pobres, mulheres, crianças ou demais grupos. Ocorre que essas narrativas frequentemente frustram as expectativas dos personagens, relegando-os a uma condição de resignação diante de circunstâncias que os fazem sentir-se desamparados e sem poder.

A distopia é, portanto, uma narrativa que revela denúncias ao focar em cenários especulativos sobre o futuro. Logo, apresenta possíveis colapsos mundiais, caso as problemáticas destacadas não sejam discutidas, atenuadas e/ou sanadas (Lisboa, 2019). Essas previsões futurísticas podem ser expressas em diversos meios literários e cinematográficos.

Nesse ínterim, algumas obras distópicas podem ser citadas. No caso de séries de TV: *Black Mirror* (explora temas distópicos relacionados à sociedade e tecnologia) e *The Handmaid's Tale* (baseada no livro de Margaret Atwood sobre uma sociedade totalitária); no cinema: *Blade Runner* (retrata um futuro onde humanos e replicantes coexistem em tensão) e *Children of Men* (um mundo onde a humanidade enfrenta a extinção devido à infertilidade).

Já na literatura, pode-se citar: 1984 de George Orwell (descreve uma sociedade totalitária vigiada pelo Grande Irmão), *Brave New World* (Admirável Mundo Novo) de Aldous Huxley (um mundo onde as pessoas são pré-condicionadas a viver em harmonia com o estado) e *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury (um futuro onde livros são proibidos e “bombeiros” queimam qualquer forma de literatura).

Além dessas distopias conhecidas a nível internacional, é válido destacar as construídas por autores e autoras brasileiros(as). Assim, merecem destaque, no caso dos livros, “Não Verás País Nenhum” de Ignácio de Loyola Brandão (um Brasil futurista e devastado ecologicamente), “O Silêncio dos Livros” de Fausto Luciano Panicacci (um mundo onde os livros são proibidos) e “Vampiro de Curitiba” de Dalton Trevisan (revela o cotidiano da degradação humana).

Na televisão, a série produzida pela Netflix “3%” (um mundo onde as pessoas têm a chance de ir para o “Lado Melhor”, mas apenas 3% conseguem). Esta última possui especial relevância, pois foi a primeira série original nacional do gênero, alcançando bons números dentro da plataforma e abrindo o mercado para produções nacionais.

Ressalta-se, pois, que distopia se refere a uma sociedade imaginária que é indesejável ou assustadora, muitas vezes caracterizada por desigualdade, opressão e um estado autoritário ou totalitário. “Jogos Vorazes” retrata um futuro onde o governo totalitário de Panem controla os cidadãos através de jogos brutais e mortais, refletindo muitas das características clássicas de uma distopia.

A DISTOPIA JOGOS VORAZES COMO EXEMPLIFICAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE TERRITÓRIO

Território: uma questão conceitual

Analisar como tem se dado a utilização do conceito de território, bem como tem se manifestado, é algo que, *a priori*, parece um pouco trabalhoso, haja visto que ele possui uma enormidade de interpretações. Os estudos do território têm como base central as relações entre os agentes sociais, políticos e econômicos interferindo na gestão do espaço. Isto porque a demarcação do território está assentada nas relações de poder, domínio e apropriação nele contidas.

O início de utilização do conceito território fundamenta-se nas concepções de Friedrich Ratzel, final do século XIX. Para ele, o território é uma área/parcela da superfície da terra usufruída por um grupo humano, nesse caso, se restringe às áreas que são objeto de atuação direta dos seres humanos, não avaliando o caráter concernente do território.

O território configura-se como uma porção concreta do espaço geográfico, onde se revelam as diferenças de condições ambientais e de vida da população.

Enfim, o território é fonte de recursos e só assim pode ser compreendido quando enfocado em sua relação com a sociedade e suas relações de produção, o que pode ser identificado pela indústria, pela agricultura, pela mineração, pela circulação de mercadorias etc., ou seja, pelas diferentes maneiras que a sociedade se utiliza para se apropriar e transformar a natureza (Sposito, 2004, p. 112-113).

Assim, na visão de Sposito (2004), o território pode ser compreendido quando se entende a relação entre a sociedade e as produções, quer seja pela transformação da natureza ou apropriação do meio natural.

No decorrer da história do pensamento geográfico, o território ganha diferentes tipos de abordagens, desde a representação de uma parcela do espaço, identificada pela posse e definida pela apropriação, até o importante papel dado à dominação. Ou seja, o território é dominado por uma comunidade ou por um Estado.

Andrade (1995) faz um trabalho que analisa a questão do território no Brasil, retratando esse conceito a partir de uma abordagem de caráter político e econômico de ocupação do espaço geográfico. Nessa perspectiva, o território está associado à ideia de um espaço efetivamente ocupado pela população, pela economia, a produção, o comércio, bem como a produção e reprodução deles. O mesmo autor ainda acrescenta que, “o território está associado à ideia de poder, de controle, quer

se faça referência ao poder público, estatal, quer ao poder das grandes empresas que estendem os seus tentáculos por grandes áreas territoriais, ignorando as fronteiras políticas.” (Andrade, 1995, p. 19).

A partir do mesmo pensamento, em Raffestin (1993), é expresso que o território existe a partir do espaço, e que o mesmo é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (atores/sujeitos produtores do espaço geográfico) em qualquer nível de análise. Portanto, “Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente [...] o ator “territorializa” o espaço.” (Raffestin, 1993, p. 143).

Neste sentido, na análise de Raffestin (1993), a construção do território apresenta relações marcadas pela prática do poder. Logo, é necessário destacar uma categoria necessária para a compreensão do conceito de território, que é o poder exercido por pessoas ou grupos sem o qual não se define o território, visto que o mesmo, se constitui num cenário de forças entre nações, empresas e o capital.

Para além do aspecto econômico e político, o território é também cultural, como aponta Souza (2011), já que nas grandes metrópoles grupos sociais estabelecem relações de poder formando territórios no conflito pelas diferenças culturais (Souza, 2011). O autor supracitado ainda menciona que “todo espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder é um território, do quarteirão aterrorizado por uma gangue de jovens até o bloco constituído pelos países membros da OTAN”. (SOUZA, 2001, p.11).

Dito isso, no caso da discussão sobre território na educação, o papel do professor de Geografia é de grande importância para que os alunos compreendam o que cada categoria significa. Além disso, é necessário que se entenda a dinâmica entre elas, pois o território não é indissociável dos demais conceitos, ele sempre está contido na relação entre todas as outras categorias geográficas.

Uma vez analisadas a importância do papel do professor no ensino da categoria território, é necessário também verificar a notória importância dos recursos didáticos dentro deste processo. Pois a Geografia, quando apresentada de uma maneira mais significativa, faz com que os alunos consigam compreender e identificar os fenômenos naturais e sociais.

TERRITÓRIO ENQUANTO LIMITE: A DIVISÃO DE PANEM

Destarte, a categoria de análise território possui uma relevância na epistemologia da Geografia e também enquanto disciplina escolar. Assim sendo, diversificar os recursos e as metodologias no processo de ensino-aprendizagem do conceito é imprescindível, e é nesse contexto que o livro Jogos Vorazes de Suzanne Collins é posto como uma possibilidade de construção teórica do território.

O livro é uma distopia ambientada em uma nação chamada Panem - referência à política do Pão e Circo – “Panem et Circenses” que acontecia em Roma, que surgiu durante um período futurístico não definido após a destruição da América do Norte, ocasionada por desastres ambientais e outros conflitos. Panem é formada por uma poderosa cidade central, conhecida como Capital e é rodeada por treze distritos mais pobres, definidos por uma sequência do 1 ao 13.

A Capital é onde o Presidente, nomeado como Presidente Snow, administra os demais distritos. Sendo assim, é o local de maior concentração de poder, riquezas e tecnologias. Os habitantes da Capital vivem em casas luxuosas, têm acesso à tecnologia de ponta e, quando necessário, tratamento médico inovador. Em contraposição, os habitantes dos demais distritos, muitas vezes, não têm o suficiente para comer, tem sua mão de obra explorada à exaustão e, como visto em alguns trechos do livro, não têm acesso aos produtos que eles mesmos produzem.

Algum tempo antes dos eventos do livro, o 13º distrito foi eliminado pela Capital nos chamados “Dias Escuros”, também conhecido como a Primeira Rebelião. Os habitantes dos distritos se rebelaram justamente por conta da exploração que sofriam diuturnamente, pela fome e pelas injustiças sociais vividas naquela época. Neste momento, de acordo ainda com o que é narrado no primeiro livro, o 13º distrito, responsável pela energia nuclear, é dizimado por ter se negado fornecer armamento potente para a Capital.

Após reprimir o levante e para evitar novas revoltas, punir os distritos e lembrar as pessoas do seu poder, a Capital criou os Jogos Vorazes: uma competição anual transmitida ao vivo pela televisão para toda a população de Panem (Collins, 2010). Para os Jogos, durante a celebração do Dia da Colheita, são selecionados por sorteio uma garota e um garoto entre doze e dezoito anos de cada distrito. Esse par é chamado de “tributo”, nome escolhido por que a morte desses jovens seria como um pagamento por todos aqueles da capital que morreram durante a rebelião. Os sorteados são forçados a entrar em uma perigosa arena controlada pela Capital e precisam lutar até a morte para que, no fim, reste apenas um sobrevivente: o vencedor.

O vencedor consegue alguns privilégios: recebe o pagamento de um salário, casa e não sofre mais por necessidades básicas (moradia e alimentação). Também é utilizado como peão no jogo político exercido pela capital, torna-se verdadeiramente um objeto que é usado nas propagandas como um símbolo de poder. Apesar de ter uma vida um pouco menos difícil no pós jogos, o vencedor pode ser explorado, inclusive sexualmente.

A espetacularização midiática é uma forma da Capital ao mesmo tempo em que reforça o controle que possui sobre os distritos, ao fazê-los enviar suas crianças para encontrarem a morte certa,

asseguram aos habitantes da capital, tão entediados pela vida fácil e de extremo conforto, uma forma de divertimento e distração. Reforçando na mentalidade deles a visão de servidão ao não verem as crianças como seres humanos de fato, mas como peões utilizados para o divertimento.

Território e as atividades econômicas

Todos os distritos possuem singularidades e são responsáveis por uma atividade econômica que alimenta a vida na capital. Destaca-se, mais uma vez, a submissão ao regime autoritário para atender às utilidades da Capital. Assim as atividades econômicas desenvolvidas pelos distritos são divididas da seguinte forma: o distrito 1 produz artigos de luxo, como roupas elegantes, joias e outros objetos de grande valor; o distrito 2 é responsável pela mineração e produção de armas, também é onde localizam-se as fábricas de alvenaria; o distrito 3 é responsável pelas grandes inovações tecnológicas, como drones, supercomputadores etc.; o distrito 4 é o responsável pela pesca e demais artigos que podem ser retirados do fundo do mar; o distrito 05 produz a energia.

Já no 6 é feito o transporte que garante a circulação de mercadorias entre os distritos e entre os distritos e a capital; o distrito 7 fornece madeira, papel e outros itens relacionados à construção e combustível; no distrito 8 ocorre a produção tecidos que sustentam a moda de Panem; o distrito 9 é o responsável pelo cultivo de, grãos, vegetais e outros alimentos; já o distrito 10 cuidam da pecuária, além da criação do gado, produzem os laticínios; no 11 realiza-se a agricultura extensiva; no 12, a mineração de carvão; e no 13, distrito extinto, desenvolvia-se energia e demais tecnologias nucleares (Collins, 2010).

O contexto social dos distritos é marcado por inúmeras violações de direitos básicos. É importante ressaltar, que mesmo que todos os distritos sofressem como a opressão realizada pela capital, alguns deles eram menos atingidos do que outros, seja porque participaram de maneira menos ativa nos levantes contra a capital, seja porque conseguiram um pouco mais de favor por conta da importância de sua produção.

Em “Jogos Vorazes” (2010), é mostrado, por exemplo, que no distrito 12 a fome é a regra para a maioria dos cidadãos. Assim, crianças morrem por desnutrição e é mencionado que os adultos entram em um estado depressivo por não conseguirem fornecer o básico para seus filhos. Ademais, os distritos sofrem com a falta de serviços de saúde, ausência de energia elétrica e água potável, corrupção policial, mercado ilegal, insegurança, violência, desemprego e opressão.

Já em distritos como o 1, 2 e 4, a população tem acesso a uma alimentação melhor e as crianças são treinadas para serem voluntárias nos jogos vorazes. Isso porque a alimentação mais balanceada e o fato de não trabalharem em condições sub-humanas aumentava, de maneira significativa, a chance de que um dos membros desses distritos saia como vencedor. Por isso, são considerados carreiristas, pois fazem carreira nos jogos, o que diminui a chance de se rebelarem contra a tirania exercida pela Capital. O distrito 2, por exemplo, é de onde sai grande parte dos pacificadores - equivalentes aos policiais que mantinham a ordem nos distritos.

Sobre a administração dos distritos, como já mencionado, a figura de maior autoridade é o presidente da nação. Já os distritos são administrados por prefeitos, no entanto, não se sabe até que ponto se estende o poder da administração local. Visto que apenas é mencionado brevemente que mesmo os prefeitos dos distritos não têm acesso à tecnologia usada na capital. Dessa forma, não fica claro durante a obra o papel que desempenham, mas é possível inferir que sejam responsáveis por representarem o presidente nos distritos e fazer a administração mais premente.

A ABORDAGEM DO TERRITÓRIO E DO PODER

Quanto ao autoritarismo, pode ser notado em diversos momentos da distopia. A primeira, é a figura do pacificador, guarda a serviço do governo que controla cada distrito, constantemente os pacificadores agiam com violência e truculência para demonstrarem superioridade e poder. A outra representação é a figura do presidente tirânico Coriolanus Snow, que administra toda Panem com mãos de ferro, preocupado apenas com o bem-estar dos moradores da Capital e ferindo os direitos dos habitantes dos distritos.

O presidente Snow, ao longo de todo livro, é representado como um homem inteligente e cruel. Seu governo é retratado por meio de bárbaras punições, mortes, maquinações políticas e traições. Fica claro que, para ele, os cidadãos do distrito não existem mais do que para suprir a necessidade daqueles que vivem na capital, visto que, ao mesmo tempo que garante que a capital seja regada de privilégios, avanços tecnológicos, saúde e profissionais de qualidade. Os distritos são relegados à fome, à miséria, à morte e ao desprezo.

Dessa forma, o presidente mantém-se no poder por anos. E é justamente nessa relação entre a concentração de poder e fragilidade social de cada distrito que as relações de configuração do território vão se delineando. Visto que, na proposição de Raffestin (1993), esse conceito é construído a partir das relações de poder. Essa ilustração é perceptível na ditadura e tirania do Presidente Snow,

ao desconsiderar a população dos distritos e governar apenas para a Capital, que representa o poder central da hierarquia. Afinal, para esse autor, o território é mais do que apenas um espaço físico; é um produto social, cultural e econômico que reflete as relações de poder e as identidades.

CONCLUSÃO

As investigações pioneiras que objetivaram o estabelecimento da relação entre a Geografia e a Literatura é datada de meados do século XIX, porém foi somente na primeira metade do século XX que começaram a apontar em suas pesquisas a necessidade do uso e apropriação da Literatura para a realização de análises na Geografia. E pensando o contexto brasileiro, a relação entre a Geografia e a Literatura foi iniciada a partir de Pierre Monbeig, em 1940. Isto posto, é notório que essa relação foi construída há muitos anos e que na contemporaneidade vem sendo muito utilizada.

Ademais, pode-se perceber que a busca de novos conhecimentos e de novos recursos pedagógicos e didáticos surgem da necessidade de acompanhar as constantes transformações mundiais e a inovação das técnicas. Isso faz com que os professores de diferentes áreas do conhecimento estejam em um processo de formação contínuo, com o intuito de melhorar a sua prática profissional e também de diversificar a maneira de mediar os conhecimentos da ciência que ministram aulas.

Portanto, a Literatura oferece um espaço ainda pouco explorado para o ensino de Geografia. Visto que suas diversas possibilidades de abordagens diferenciadas podem aproximar os alunos de conceitos que eles, por vezes, não conseguem compreender totalmente. Dessa forma, o ensino se torna mais envolvente e interativo o que enriqueceria a experiência em sala de aula.

Além disso, as distopias oferecem uma abordagem rica para explorar questões socioambientais no ensino de Geografia. Afinal, possibilitam aos alunos refletirem criticamente sobre o presente e o futuro, exploram cenários futuros possíveis e permitem conexões interdisciplinares. Ao analisar essas narrativas, os estudantes desenvolvem uma consciência mais profunda sobre questões ambientais e sociais, enriquecendo o aprendizado geográfico e estimulando o pensamento crítico, questões comumente relacionadas às distopias.

E considerando o caso da Geografia, e o conceito de território, tem-se uma construção conceitual que é complexa, portanto, na sala de aula é necessário a utilização de recursos didáticos diversos, com o intuito de propiciar melhoras na mediação do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva a Literatura, no caso das distopias, se apresenta como uma possibilidade de utilização em turmas que o público tenha acesso e capacidade de compreensão dessas narrativas.

Portanto, ao mergulhar no livro *Jogos Vorazes* surge uma gama de possibilidades de entender o conceito de território a partir do desenvolver do enredo. Uma vez que ao discutir e compreender a complexa Panem na estratigrafia social dessa sociedade distópica, o professor tem instrumentos que serão úteis na mediação desse conceito.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manuel Correia. **A questão do território no Brasil**. São Paulo: Hucitec; Recife: IPESPE, 1995.

BROSSEAU, Marc. **Des romans-géographes**. Harmattan, 1996.

COLLINS, Suzanne. **Jogos Vorazes**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEFEBVE, M. **Estrutura do discurso da poesia e da narrativa**. Coimbra: Almedina, 1980.

LISBOA, Natália Santo. Distopia e ensino de Geociências: contribuição da literatura distópica na análise crítica e reflexiva da relação sociedade-natureza. 2019. 1 recurso online (185 p.) **Dissertação** (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1637265>. Acesso em: 17 jun. 2024.

MONBEIG, Pierre. **Ensaio de Geografia Humana Brasileira**. São Paulo: Martins, 1940.

NÍ CHUANACHÁIN, Deirdre. **Utopianism in eighteenth-century Ireland**. 2013. Tese de Doutorado. University of Limerick.

OLANDA, Diva Aparecida Machado. ALMEIDA, Maria Geralda de. **A geografia e a literatura: uma reflexão**. Geosul, Florianópolis, v. 23, n. 46, p. 7-32, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/2177-5230.2008v23n46p7/11722>. Acesso em 18 fev. 2024.

OLIVEIRA NETO, Teófilo de et al. **A distopia voraz: As práticas de controle na literatura apocalíptica**. 2023.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. 1. ed. São Paulo: Ática, 1993.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez: 2007.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder. Autonomia e desenvolvimento. In CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p.77- 116.

SPOSITO, Eliseu S. **Geografia e Filosofia**: Contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

SUZUKI, Júlio César. **Geografia e Literatura: abordagens e enfoques contemporâneos**. REVISTA DO CENTRO DE PESQUISA E FORMAÇÃO / Nº 5, setembro 2017. Disponível em: <https://portal.sescsp.org.br/files/artigo/e5e7f714/f8ed/443d/b048/0b3a58e284cc.pdf>. Acesso em 17 fev. 2024.

WILLIAMS, Raymond. **Tenses of imagination**: Raymond Williams on science fiction, utopia and dystopia. Peter Lang, 2010.

13. O JOGO DIGITAL COMO RECURSO PARA AS AULAS DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO

Maria Edwirges Gomes Da Silva

Universidade Estadual da Paraíba

maria.edwirges@aluno.uepb.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-2805-3545>

Josandra Araújo Barreto de Melo

Universidade Estadual da Paraíba

josandraaraujobarretodemelo@servidor.uepb.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-9826-587X>

INTRODUÇÃO

Este trabalho contempla algumas inquietações oriundas da prática cotidiana no ensino de Geografia a partir das vivências com jovens estudantes do ensino médio de uma escola pública paraibana. Nesse sentido, convida-se o leitor a aprofundar-se neste relato das experiências de ensino e aprendizagem dos conteúdos: indústria cultural e globalização através da inserção de um jogo digital no percurso educativo, desenvolvido mediante o movimento de ação-reflexão empreendido durante a pesquisa-ação.

O objetivo desta escrita é discutir a contribuição pedagógica do jogo *Barbie Geo game* elaborado pela autora para colaborar com tal situação encontrada em sua prática docente, destacando aspectos positivos e negativos.

Diante disso, a proposta pedagógica desenvolvida prezou pelo entendimento de que a meta do ensino de geografia, ao longo da educação básica, é colaborar para o desenvolvimento do pensamento geográfico (Cavalcanti, 2019). Ademais, as aulas dessa disciplina, no nível final desta etapa, possuem uma característica peculiar que é o preparo dos jovens para atuação no mercado de trabalho e na sociedade de forma crítica e consciente, estimulando-os a criticidade, a autonomia e o protagonismo na tomada de decisões na vida individual e coletiva, na sociedade (BRASIL, 2018).

A concepção do recurso, por sua vez, fundamentou-se na dificuldade de compreensão dos referidos conceitos pelos estudantes da turma de 2.º série do ensino médio, fato que, em menor ou maior grau, dificultava a instrumentalização teórico-conceitual deles para efetivar uma formação comprometida com a prática de uma cidadania crítica e participativa (Callai, 2021). Além disso, considerou a especificidade da atual juventude conectada e atualizada de várias informações por meio

da internet e redes sociais, mas, ainda, pouco crítica e habilidosa no que se refere a uma leitura dialética da realidade utilizando os conhecimentos escolares.

Assim, o interesse de apresentar e teorizar o recurso e sua utilização pedagógica, que se demonstrou com potencial na turma em que foi apreciado, advém da possibilidade de contribuir com a *práxis* de outros professores, na pesquisa e no ensino. Cabe ressaltar, com isso, que este não é um passo a passo, nem uma receita que deu certo e pode ser repetida. Interessa, a este trabalho, desvencilhar-se de proposições remediadoras ou salvadoras para os problemas que tangenciam a educação escolar e o ensino de geografia na contemporaneidade, haja vista que se apontam as potencialidades e também os desafios encontrados no uso feito.

A partir disso, as seções seguintes tratarão sobre o caminho metodológico trilhado no decorrer da pesquisa para esta escrita; a revisão de literatura realizada a respeito de conceitos basilares para fundamentação das ideias dos autores, tratando dos desafios e perspectivas do ensino de Geografia na atualidade e dos jogos digitais; os resultados da pesquisa-ação, discutindo o recurso e a relação com a aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes; e as considerações finais, que retomam algumas questões apresentado ao longo do texto.

METODOLOGIA

O desenvolvimento deste trabalho se deu mediante pesquisa qualitativa na modalidade de pesquisa-ação colaborativa. De acordo com Pimenta (2005), essa pesquisa-ação considera os elementos processuais necessários para transformação de uma problemática da realidade social do grupo, de forma conjunta, entre o pesquisador e os demais sujeitos envolvidos. Para ela, “as pesquisas em pauta têm, predominantemente, um caráter processual e a análise dos processos constitui produção de conhecimento sobre os problemas investigados” (p. 533). O caráter qualitativo, por sua vez, deve-se à forma como a produção dos dados procedeu, privilegiando a subjetividade e os contextos dos fatos.

Ademais, a abordagem do texto caracteriza-se como relato de experiência por expressar recortes da prática de ensino da autora no contexto da escola em que atua. Para Mussi *et al.* (2021, p. 65), “o relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção.” Neste caso, foi assim definida

por ser vivenciada pelos estudantes participantes da 2.^a série da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Poeta Carlos Drummond de Andrade, Campina Grande-PB.

Trata-se de uma turma com 20 estudantes que vivenciou o ensino remoto no final do ensino fundamental e início do ensino médio, de modo que a relação com as tecnologias para fins educacionais possui uma grande influência em suas práticas escolares após o retorno ao ensino presencial, embora a instituição de ensino não tenha infraestrutura adequada para essa concepção de ensino mediado pelas tecnologias.

A instituição está localizada no bairro de Bodocongó e atende a demanda educacional de estudantes do bairro e de regiões circunvizinhas, com a oferta de ensino fundamental e médio regular durante o dia, acrescentando a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, durante à noite. Com 10 salas de aula, uma sala para professores, dois escritórios para gestores, uma biblioteca, banheiros, secretaria, um laboratório de informática e um de ciências, ambos sem materiais adequados para uso pelos estudantes, os recursos didáticos ofertados pela escola que podem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem da geografia são os livros, mapas, globos, e a televisão presente em todas as salas. O acesso à internet via *wi-fi* limita-se aos professores, aos gestores e equipe de secretários, por ser pago com recursos próprios e não ter alcance e qualidade para uso pelos estudantes.

Métodos e Técnicas

A pesquisa-ação ocorreu mediante as seguintes etapas: diagnóstico do problema com a turma, desenvolvimento do plano de ação, produção do recurso didático, aplicação e avaliação. Buscando esclarecer os encaminhamentos da pesquisa, o quadro abaixo foi elaborado para apresentar as ações realizadas, detalhando-as, bem como aos materiais utilizados.

Quadro 1: Detalhamento das etapas da pesquisa.

Ação	Detalhamento do método/técnica	Materiais
Diagnóstico	Deu-se a partir da observação participante, de modo que foram presenciadas situações nas quais os estudantes se queixavam por não assimilar o conceito de forma significativa, bem como momentos em que associaram o conceito a outras realidades que se distanciam do que, de fato, ele trata.	Acompanhamento das aulas presenciais e registro das falas dos estudantes.
Plano de ação	Aprofundamento teórico sobre aprendizagem baseada em jogos digitais, bem como embasamento em outras experiências com o uso de jogos e gamificação no ensino de Geografia. Seleção das estratégias viáveis ao contexto da turma e ao perfil dos estudantes e	Revisão bibliográfica em artigos e livros. Plano de Aula.

	elaboração do plano de aulas da semanal a partir dessa abordagem pedagógica.	
Produção do recurso didático	O recurso didático elaborado para facilitar a aprendizagem de conteúdos relacionados à Indústria Cultural e Globalização, durante o segundo semestre de 2023, por serem objetos do conhecimento da série, 2º ano, foi um jogo que estimulou o acerto: <i>Barbie Geo game</i> . A narrativa foi produzida a partir da conjuntura que se estabeleceu após o lançamento do filme Barbie em 2023, devido à repercussão, tornando-se um acontecimento conhecido e comentado pela maior parte dos jovens da pesquisa e da comunidade escolar.	A ferramenta utilizada para produzir o jogo foi o <i>Google forms</i> , por ser de fácil manuseio e já conhecida dos alunos devido o amplo uso no período de adoção do ensino remoto. Tal ferramenta é uma das disponibilizadas pelo pacote Google For Education. O jogo foi inserido no planejamento das aulas a partir de uma trilha de aprendizagem criada com o apoio do <i>padlet</i> . Sites de pesquisa na internet.
Procedimentos em sala de aula	Discussão dos conceitos em estudo, relacionando ao contexto contemporâneo das relações econômicas, culturais e políticas, nas escalas mundial e nacional.	Uso da lousa, aula dialógica e expositiva, jogo Barbie Geogame, cadernos e textos e celulares.
Avaliação	Participação dos estudantes nas aulas, no uso do jogo e na produção de textos após as aulas.	Avaliação contínua, Barbie Geo game, textos produzidos.

Fonte: Arquivo dos autores, 2023.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Desafios e perspectivas do ensino de Geografia na contemporaneidade

Segundo Callai (2021, p. 16), “a educação geográfica se constitui nesse contexto em uma rica oportunidade de oferecer as ferramentas intelectuais aos alunos para analisar, interpretar e compreender o mundo”. Há, no entanto, um longo caminho para que se consiga romper com os rótulos dessa disciplina escolar e desenvolver uma formação nesses moldes, sobretudo diante das tensões e controles que se conformam no espaço escolar na atualidade.

Uma escola que atente à formação crítica neste mundo contemporâneo é fundamental para esses novos tempos, na medida em que o discente reconheça a sua importância, a sua história, a sua cultura e o seu valor, obtendo uma formação digna, reconhecida a partir do seu conhecimento adquirido, os seus direitos e valores conquistados como cidadão. Assim, um sistema escolar que esteja conveniente para esses desafios, barrando as sequelas das desigualdades socioespaciais e contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e autônoma, é de suma importância e necessário para os desafios que cada vez mais enfrentamos neste século XXI. Nessas circunstâncias, o docente tem diante de si, o desafio de aprofundar o seu conhecimento e os seus saberes produzidos em debates e reflexões na sala de aula, tornando provocativos os questionamentos e inquietudes dos discentes nas discussões (Ringostar Pinto; Nobre Carneiro, 2019, p. 6).

Assim, ensinar de geografia no cenário hodierno, com vistas a formar integralmente os estudantes do ponto de vista de uma educação transformadora, comprometida com o pensar geográfico (Cavalcanti, 2019), o professor pode combinar alternativas pedagógicas, recursos e

tecnologias, de modo que se permita a construção de uma aprendizagem de fatos e fenômenos geográficos pautada na construção de um conhecimento significativo com os estudantes. “O conteúdo, portanto, é importante não como fatos a serem memorizados, mas porque sem eles os estudantes não podem adquirir conceitos e, portanto, não desenvolveram sua compreensão e não progredirão em seu aprendizado” (Young, 2011, p. 664), ou seja, é por meio dele se torna possível desvelar as contradições socioespaciais. Deve-se adequá-las, portanto, às características dos discentes, ao tempo escolar e ao desenvolvimento cognitivo, aos objetivos da escola e da disciplina, que favoreça a aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes.

Outrossim, na atualidade, é preciso levar em conta que o público escolar não é mais o mesmo das escolas do século XIX. Essas instituições formais que atendiam, *a priori*, a demanda educacional da classe média e alta do país, passaram pelo processo de universalização do acesso à educação escolar na década de 1990, possibilitando às crianças e jovens da classe baixa também serem assistidos por essas instituições. A escola pública teve seu sentido ressignificado desde então, atuando como a escola do acolhimento para os pobres, negligenciando a formação intelectual (Libâneo, 2011).

Em segundo lugar, em virtude do avanço das tecnologias e os efeitos da revolução tecnológica e do capitalismo informacional na vida das pessoas do presente século, a influência das múltiplas linguagens no cotidiano das relações sociais influencia as formas de comunicação e aprendizagem na escola, podendo contribuir didático-pedagogicamente com a construção do conhecimento escolar (Azambuja, 2012).

O conceito de Aprendizagem baseada em Jogos, nesse sentido, apresenta-se como uma possibilidade de renovação metodológica no ensino de Geografia, capaz de instrumentalizar os professores em sua prática com os estudantes de forma dinâmica e interativa. Segundo Ramos e Pimentel (2021), trata-se de uma abordagem que pode ser utilizada para motivar, estudar e relembrar, de maneira que compõe uma das etapas do ensino de alguns conteúdos, tratando-se direta ou indiretamente, isto é, tendo em sua narrativa o conceito de forma explícita ou com uma interface que o tenha implícito.

A principal contribuição dessa proposta é mobilizar os estudantes integrando elementos do mundo real ao plano narrativo e da imaginação inerente aos jogos. As possibilidades dessa integração com o ensino de geografia, então, podem se dar pela utilização de jogos comerciais, os que possuem claros propósitos educacionais e/ou a criação de jogos pelos próprios estudantes, manuais ou digitais.

Em seu texto, Vieira e Sá (2007) ressaltam a importância de que esse ensino seja comprometido com a formação do educando, de modo que as escolhas tomadas pelos professores devem considerar dois elementos fundamentais que são o conteúdo e a “forma”, que se referem à dimensão epistemológica e à didática. Assim, a congruência de ambas, em uma prática planejada com rigor e responsabilidade, pode resultar no aprendizado significativo dos conteúdos e na instrumentação para utilização desses conhecimentos no cotidiano. Nesse entendimento, o tópico seguinte visa aprofundar as discussões sobre os jogos digitais proporcionados a partir do desenvolvimento de softwares educativos e de fácil manuseio por parte dos alunos e professores.

Os jogos digitais e sua contribuição para a educação escolar

Os jogos são recursos didáticos que têm seu valor pedagógico discutido há muitos anos. Estudado por professores-pesquisadores brasileiros, no âmbito da educação infantil, do ensino fundamental, médio e superior, há diversas potencialidades, que perpassam os aspectos cognitivos, físicos e emocionais dos educandos no processo de ensino-aprendizagem, pois “os jogos não são apenas uma forma de divertimento: são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual” (Alves; Bianchin, 2010, p. 285). Atualmente, a abordagem desse recurso abrange, além dos jogos convencionais analógicos, os jogos digitais, com a utilização de tecnologias da informação e comunicação, que combina múltiplas linguagens por meio de *softwares*.

Como ponderam Ramos e Pimentel (2021, p. 16-17),

O jogo digital caracteriza-se pela combinação de mídias e interatividade, entrelaçado por narrativas e mecânicas que engajam e mobilizam os jogadores a vencerem desafios e cumprirem objetivos. Para tanto, o jogador tem que aprender sobre o jogo, como comandos, regras e objetivos e aprender sobre o que demandam os desafios, que inclui o aprimoramento de habilidades e conteúdos que possam estar relacionados.

Ademais, a opção metodológica pelo uso de jogos digitais na educação tomou relevo a partir da difusão da informática no Brasil na década de 1960, com a chegada do computador e da internet, tornando-se cada vez mais presente nas literaturas educacionais, com a justificativa de que está no cotidiano dos muitos dos estudantes da educação e que possibilita a construção de um ensino centrado no aluno (Prensky, 2012). Desde então, segundo Araújo *et al.* (2014), os jogos eletrônicos estão inclusos no conjunto de aparatos pedagógicos capazes de potencializar a aprendizagem de diferentes conteúdos estudados nas aulas de Geografia. Nesse contexto, o ensino se beneficia com um aporte

para motivar os estudantes, construir conhecimentos a partir da prática, relembrar os conteúdos, criar desafios e avaliações contínuas (Prensky, 2012).

Tal como salienta Vieira e Sá (2007), a inserção de jogos no processo de ensino-aprendizagem pressupõe do professor, desde a etapa do planejamento da aula, atenção quanto ao conteúdo a ser trabalhado, o tempo de uso do jogo e de sua produção, as habilidades que serão necessárias, a adequação ao desenvolvimento cognitivo do educando, além de regras bem definidas acerca do que (não) pode ser feito no processo. De modo complementar, a rapidez com a qual estão sendo desenvolvidas novidades pedagógicas via *softwares* educativos é um fator preponderante que requer dos docentes um posicionamento crítico, a fim de avaliar a pertinência da inserção desses recursos nas suas propostas para não estarem apenas pelo modismo.

Para Prensky (2012), existem quatro elementos nos jogos que são estratégias poderosas para gerar a automotivação nos jogadores: gratificação do ego, vencer, prazer e diversão. O autor afirma que a utilização de jogos digitais para fins educacionais é uma forma de romper com a lógica das aulas expositivas centradas nos conteúdos e nos professores, trazendo para o centro do processo o estudante e as possibilidades interativas de construção do conhecimento a partir do uso de *softwares*. Quanto a isso, deixa-se em evidência que o uso de tecnologias é uma faca de dois gumes, ou seja, com benefícios e também malefícios, a depender da forma como são utilizadas. Nessa constante, é válido destacar que não há solução para os problemas escolares, além de que não se aplica a todos os contextos educacionais de forma homogênea com a garantia de aprendizagem, já que os estudantes são sujeitos distintos.

Assim, o papel do professor face a essas “inovações” é fundamental no sentido de conhecer quem são seus estudantes e quais as suas especificidades em relação aos processos de ensino-aprendizagem, porque isso não envolve apenas os aspectos físicos e objetivos do ensinar, inclui toda a subjetividade dos sujeitos. Nesse sentido, no bojo das propostas educacionais, encontramos diferentes *designs* de jogo. Alguns deles promovem a competição, outros a acumulação de pontos, outros a interação com a própria plataforma, outros a colaboração com outros jogadores, e assim por diante. Essa multiplicidade dos jogos, numa abordagem centrada no estudante, permite a personalização de suas experiências, adequando-a aos perfis estudantis, conforme o objetivo pedagógico definido pelo professor para a utilização do software educativo.

No caso discutido por Araújo *et al.* (2014), a aplicabilidade do jogo *Simicity 5* foi previamente testada e avaliada para, então, ser incluída na prática pedagógica dos professores em escola do Piauí. Segundo os autores, os temas da geografia relacionados ao desenvolvimento urbano e a relação do

homem com a natureza podem ser explorados de forma crítica e reflexiva pelos professores, enquanto os estudantes vão tomando decisões em relação às características do lugar onde farão a construção da cidade. Dessa maneira, ao passo em que se divertem, aprendem a analisar a cidade como uma conjuntura complexa, já que “esses games também podem ensinar raciocínio dedutivo, estratégias de memorização, auxiliando no desenvolvimento da psicomotricidade, principalmente porque exercita a coordenação entre o olhar e a reação das mãos” (p. 50). Ademais, a problemática urbana é atual e requer um olhar aprofundado para questões como a influência da industrialização, a degradação do meio ambiente e as desigualdades sociais, de modo que os estudantes percebam a relação do homem com a natureza no ambiente do jogo e também na realidade de produção do espaço geográfico.

“Dessa maneira, pode-se dizer que o jogo é importante, não somente para incentivar a imaginação nas crianças, mas também para auxiliar no desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas” (Alves; Bianchin, 2010, p. 283). Ademais, a essa condição dual de uso de jogos, Prensky (2012) atribui a ideia de aprendizagem discreta. Como os jogos são produzidos a partir de uma narrativa que permita motivar, engajar e aproximar o jogador do ambiente virtual, além de o integrar aos processos, por exemplo, na tomada de decisões, dando-lhe autonomia, lançar mão sobre esses recursos mediante o desenvolvimento de narrativas que sustentem o ensino de alguns conceitos e fenômenos geográficos também se apresenta como uma das possibilidades da aprendizagem baseada no uso de jogos, assim como ocorre com a *gamificação*, que utiliza os elementos e linguagens dos jogos em ambientes analógicos ou digitais (Prensky, 2012).

Com isso, é possível considerar a relevância que os recursos didáticos podem agregar ao ensino de Geografia, quando comprometido com uma formação crítica do educando para a compreensão dos conteúdos e leitura do espaço em que vive. Assim como Portugal e Souza (2013) apresentaram a relevância da literatura, do cinema, da música e do trabalho de campo para o ensino temas relacionados ao espaço rural, é interessante que se selecione outras possibilidades para tornar as aulas de geografia mais atrativas, e, além disso, comprometidas com a transformação social, observando a viabilidade metodológica dos demais conteúdos geográficos e o perfil do educando, afinal a quem ensinar é um elemento básico do planejamento.

Desse modo, no tópico seguinte iremos discutir o jogo *Barbie Geo game*, endossando o potencial da narrativa criada para tornar a aprendizagem de temas relacionados à Indústria Cultural e à Globalização mais significativa, dinâmica e centrada no engajamento e na participação ativa dos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, abordam-se as ações desenvolvidas no âmbito da pesquisa-ação, focalizando o jogo *Barbie Geogame*, desde sua concepção até a avaliação feita pelos estudantes. Cabe ressaltar que o jogo foi compartilhado com a turma por meio do grupo do *WhatsApp* da turma. Desse modo, o uso ocorreu fora da sala de aula, já que nesse ambiente não havia a disponibilidade de internet que possibilitasse esse acesso. Além disso, o espaço-tempo da aula foi utilizado para discussões e reflexões seguindo os passos planejados na sequência didática, com base nas seguintes etapas:

- Apresentação dos conteúdos, objetivos e recursos que seriam utilizados;
- Problematização da globalização como fábula, perversidade e possibilidade;
- Atividade para casa de leitura de trechos do livro de Milton Santos (2001): “Por uma outra globalização” e discussão em grupos do texto;
- Aula expositiva sobre a indústria cultural;
- Apresentação do jogo e disponibilização para uso individual extra classe;
- Atividade de leitura de textos jornalísticos sobre o filme *Barbie*;
- Construção do mapa e apresentação pelos alunos, com mediação da professora;
- Produção textual argumentativa e reflexiva sobre os conteúdos estudados e o contexto brasileiro diante dos desafios e possibilidades advindas com a globalização.

O jogo, por sua vez, foi produzido utilizando a ferramenta *Google Forms*, que está disponível gratuitamente para os estudantes e professores com endereço eletrônico cadastrado no software *Google*, o gmail, a partir do pacote de softwares que compõem o *Google For Education*. Estes foram recursos amplamente utilizados no período da pandemia e de adoção do Ensino Remoto Emergencial no Brasil durante os anos de 2020 e 2021, de forma que os estudantes participantes da pesquisa já utilizavam.

Para complementar a construção do jogo foram utilizadas imagens e *gifs* disponíveis na internet, atribuindo as referências de todas as citações no final do jogo. Trabalhou-se com estratégias de jogo relativas à revisão de conceitos e inserção de desafios para acumular pontos, com base nas considerações de Prensky (2012). As perguntas foram de múltiplas, assim, os alunos receberam pontuações por acertar as respostas corretas, participar dos desafios extras e das questões personalizadas.

Figura 1: Visão inicial do Barbie Geo game



Fonte: Acervo da autora, 2023.

A narrativa do jogo foi construída e organizada em cinco fases. Cada uma delas contempla um aspecto da industrialização da arte e da atual sociedade capitalista globalizada. Desse modo, amparando-se no cenário de lançamento do filme Barbie nos cinemas e a repercussão provocada em diferentes esferas da vida das pessoas, o jogo coloca o estudante/jogador como telespectador, mas também como leitor crítico da realidade. As circunstâncias reais, portanto, foram narradas de modo a direcionar a construção do conhecimento de forma progressiva, articulando conceitos tratados por Santos (2001) em relação ao mundo globalizado e por Adorno e Horkheimer (1985), quanto à industrialização da arte.

O quadro a seguir caracteriza essas articulações:

Quadro 2: Pressupostos teóricos usados na elaboração do jogo.

Fases	Conceitos estruturantes	Conceitos estruturantes
Fase 1 - O desejo de assistir ao filme	Há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal. Enquanto isso, o culto ao consumo é estimulado (Santos, 2001, p. 19).	A cultura se tornou um objeto de indústria que, na sua forma mais extrema — a indústria cultural —, também se apropriou do espírito e quer controlá-lo. Max Horkheimer e Theodor W. Adorno, <i>Dialética do Esclarecimento</i> (1985).
Fase 2 - Entrando na onda Barbicore	A máquina ideológica que sustenta as ações preponderantes da atualidade é feita de peças que se alimentam mutuamente e põem em movimento os elementos essenciais à continuidade do sistema. Damos aqui alguns exemplos. Fala-se, por exemplo, em aldeia global para fazer crer que a difusão instantânea de notícias realmente informa as pessoas (Santos, 2001, p. 18).	O consumidor não é rei, como a propaganda democrática quer fazer crer, mas um objeto de administração. Max Horkheimer e Theodor W. Adorno, <i>Dialética do Esclarecimento</i> (1985).
Fase 3 - Encontrando com outras Barbie e outros ken	Estamos diante de um novo "encantamento do mundo", no qual o discurso e a retórica são o princípio e o fim. Esse imperativo e essa onipresença da informação são insidiosos, já que a informação atual tem dois rostos, um pelo qual ela busca instruir, e um outro, pelo qual ela busca convencer (Santos, 2001, p. 39).	Na indústria cultural, a autêntica é uma categoria depreciada. Por isso a autenticidade é falsificada. Theodor W. Adorno, <i>Mínima Moral</i> (1951).
Fase 4 - O enredo do filme	Os fatores que contribuem para explicar a arquitetura da globalização atual são: a unicidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e a existência de um motor único na história, representado pela mais-valia globalizada. Um mercado global utilizando esse sistema de técnicas avançadas resulta nessa globalização perversa (Santos, 2001, p. 24).	A indústria cultural nos treina para o esquecimento. Theodor W. Adorno, <i>Mínima Moral</i> (1951).
Fase 5 – O que vem depois?	A perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas. Todas essas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização (Santos, 2001, p. 20).	Quanto mais rica a sociedade, tanto mais a publicidade se torna um fator importante no processo de produção. Jürgen Habermas, <i>Mudança Estrutural da Esfera Pública</i> (1962).

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A missão dos estudantes, então, foi identificar como os conceitos em estudo estão articulados e colaboram com a interpretação do processo de difusão do estilo de vida endossado na narrativa cinematográfica e utilizadas pelo capital a partir de diferentes estratégias. Sendo assim, a inserção do jogo no plano de ação foi uma oportunidade de revisar tudo o que foi aprendido nas aulas anteriores, buscando fazer com que a aprendizagem dos conteúdos não se esgotasse em si pela mera memorização acrítica. Dessa forma, a fim de articular um comprometimento por parte dos estudantes e avaliar a aprendizagem dos conteúdos discutidos, o elemento motivador concebido para o jogo foi a pontuação atribuída em fases, a qual acumulava conforme as respostas assinaladas. Entre as fases

do jogo foram inseridas algumas curiosidades acerca da boneca e da empresa Mattel, responsável pelo seu lançamento em 1959.

O engajamento dos estudantes em relação ao jogo foi significativo, bem como os resultados alcançados com a aplicação. Ao todo, participaram 20 estudantes, sendo que apenas 18 deles deixaram avaliações sobre o jogo. Ademais, cada um deles respondeu às questões de acordo com suas perspectivas pessoais, de modo que, em relação aos *feedbacks*, todos tiveram acesso aos mesmos tópicos de reflexão. As figuras abaixo demonstram uma das seções (Fase 2), na qual configura a proposta personalizada de mediar a relação dos discentes com a proposta do jogo (Figura 3) e a questão desafio (Figura 4):

Figura 2: Questões personalizadas para “engajar”.

Selecione a opção que melhor te representa nessa jornada: *

☐ SOU EJA DESDE QUANDO NASCI

☐ FUI INFLUENCIADA

☐ ME LEVARAM

☐ TÔ SABENDO AGORA POR CONTA DESSE JOGO

Fonte: Acervo da autora, 2023.

Figura 3: Questão desafio

Há dois processo intimamente relacionados ao fenômeno Barbiecore encontrado nos diferentes comércios. Marque a opção correta: *

☐ Democratização cultural e globalização

☐ Padronização cultural e consumismo

☐ Industrialização moderna e mundialização

☐ Aculturação e militância comunista

Fonte: Acervo da autora, 2023.

A avaliação do recurso feita pelos estudantes apontou aspectos positivos e negativos, que direcionam para a melhoria desse material a fim de atender as demandas do público usuário. Uma das principais colocações foi a criatividade e a pertinência da narrativa sequencial de ações e conceitos no jogo. Ademais, considerou-se o desempenho dos discentes nas atividades seguintes de produção textual e apresentação em grupo de um mapa com os maiores índices de vendas de ingresso para assistir ao filme.

Segundo alguns alunos: “eu gostei porque nos faz ter um olhar direcionado em cada fase e a gente pode revisar a aula” (Aluno 3). “Foi bom para aplicar os conteúdos” (Aluno 2). “Eu não pensava que a geografia estudasse coisas que podem ser relacionadas com o filme e com o que a gente sabe” (Aluno 4). Por outro lado, houve comentários como: “Gostei, mas achei cansativo ler” (Aluno 9), “Se pudesse ser mais interativo seria melhor, pareceu prova” (Aluno 5). A intenção do jogo não foi meramente avaliativa, a concepção inicial firmou-se em dinamizar a abordagem do conteúdo, articulando com acontecimentos de interesse dos jovens. Mas o que se nota é que a compreensão dos estudantes há a prevalência de elementos da gamificação e não do jogo. Um ponto que precisará ser revisto a fim de avançar nessa proposta.

Acerca dos resultados com a finalização do plano de ação, destacam-se os trechos de textos produzidos pelos estudantes na etapa final do plano, as quais demonstram uma compreensão dos conceitos de forma correlata à leitura da atual sociedade capitalista. Conforme o Quadro 3, os textos evidenciam a percepção dos discentes quanto aos processos de alienação dos indivíduos do ponto de vista da atuação dos agentes do capital, sobretudo na vida das pessoas de classes populares, cumprindo seus objetivos na geração de lucro e manutenção do modelo de sociedade pautada na exploração.

Quadro 3: Trechos dos textos produzidos pelos estudantes

O QUE VOCÊS PENSAM SOBRE A SOCIEDADE ATUAL COM BASE NAS NOSSAS DISCUSSÕES E NOS TEMAS TRABALHADOS NAS ÚLTIMAS AULA?		
A elite deseja apenas o lucros sem se importar com os seres “inferiores” que vão ser afetados, contanto que seja lucrativo parece não fazer diferença para eles e realmente não faz, a elite não se importa com a qualidade de vida e nos dão o mínimo porque se a sociedade não se sentir minimamente satisfeita com aquilo, ela pode se revoltar e derrubar a elite, uma prova de que isso é possível é o impeachment que já aconteceu no nosso país duas vezes, mas até isso pode ser manipulado pela elite como já ocorreu (Aluno 1).	Para mim, o maior problema da sociedade capitalista é querer empurrar de qualquer forma uma necessidade nas pessoas de que elas devem consumir, consumir e a vida de todas acaba se baseando nisso (Aluno 2).	O capitalismo, sistema econômico predominante em boa parte do mundo, tem como objetivo principal a maximização do lucro para as empresas e para os investimentos. Porém, esse modelo de produção pode trazer consequências negativas não apenas para o meio ambiente, mas também para a sociedade como um todo. Um dos problemas mais conhecidos é a exploração do trabalho (Aluno 3).

Fonte: Acervo da autora, 2023.

Os fragmentos em questão trazem apontamentos sobre as estratégias de submissão do homem ao poder dos agentes do capital, colocando em evidência o entendimento dos estudantes sobre o papel das mídias e das diferentes artes que as pessoas consomem no cotidiano para propagação de ideologias alinhadas aos interesses do capitalismo no atual contexto da sociedade globalizada. Uma das potencialidades da proposta é, justamente, despertar o olhar para questões sociais, políticas e econômicas da atualidade.

De acordo com Santos (2001), a globalização, na forma como se apresenta, é perversa. Dentre os motivos para tal compreensão está a violência da informação, segundo o autor, as informações são amplamente manipuladas, usadas, como as propagandas, para transmitir ideologias aos sujeitos, confundindo-os, já que “há uma relação carnal entre o mundo da produção da notícia e o mundo da produção das coisas e das normas. A publicidade tem, hoje, uma penetração muito grande em todas as atividades” (p. 40). Assim, destaca-se que: “o cinema, a televisão, o rádio são um sistema utilizado para disseminar valores e culturas de forma padronizada que se articulam com diferentes setores numa trama econômica para que ninguém escape” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 99). Essa indústria, então, não só dissemina ideologias, mas também objetifica o indivíduo, tornando-o alienado e submisso ao capital.

Com isso, cabe mencionar que os estudantes teceram análises sobre as situações de padronização dos gostos e do comportamento das pessoas em virtude da narrativa lançada com o filme, a relação entre os diferentes setores da economia (formal e informal), o papel das redes sociais na propagação de ideias e valores financiados por grandes empresas, a participação acrítica das pessoas para acompanhar o “modismo”, a aceitação e rejeição do filme nos diferentes países do mundo, a mudança estratégica dos temas tratados no filme para adequar-se ao contexto da vida de muitas pessoas, prolongando a narrativa do filme ao mundo real, enfim, os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais inerentes aos conceitos estudados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o exposto, entende-se que ensinar geografia tendo como alunos jovens que estão se formando para a cidadania e têm suas práticas permeadas pelas transformações e contradições do mundo atual demanda reafirmar o entendimento de que a prática em sala de aula deve ser planejada para possibilitá-los avançar cognitivamente no aprendizado de conceitos geográficos e pensar geograficamente o espaço (Cavalcanti, 2019), de modo que a utilização de recursos didáticos como

o *Barbie Geogame* possibilitam engajá-los, acompanhar o desenvolvimento individual, articular saberes e vivências cotidianas ao ensino escolar.

Segundo Azambuja (2012), no ensino de geografia as múltiplas linguagens agregam um valor muito significativo para a produção de conhecimentos na escola diante do contexto atual de informatização e de excesso de ferramentas de comunicação que atraem o interesse dos jovens, dificultando a participação nas aulas, por exemplo.

O jogo, portanto, apesar de precisar ser aprimorado, foi um recurso que permitiu mediar a aprendizagem de conceitos complexos da geografia acadêmica e da sociologia, tornando-os instrumentos para a interpretação de um fenômeno vivenciado pelos educandos em suas práticas sociais na sociedade e na internet e fazendo uso de diferentes linguagens, como: imagens, fotografias, notícias, *gifs*. O fato de o jogo ter sido estruturado a partir de uma narrativa cuja personagem é conhecida pelos discentes também contribuiu positivamente, imergindo-o no ambiente virtual como estudante de geografia que vai ao cinema e analisa o contexto em que se encontra.

A inserção do jogo no processo de ensino-aprendizagem de Geografia demonstrou o potencial de uso dos recursos para mediação entre os saberes do senso comum advindos das experiências individuais dos educandos (terem ido ao cinema por influência dos colegas, usar rosa por “modismo”) e os conhecimentos epistemológicos da geografia (padronização cultural, consumismo, tipos de comércio), corroborando com a premissa de que ensinar geografia é mais do que transmitir conceitos e conteúdos esvaziados de sentido para os estudantes, mas construir com eles novos sentidos.

Ademais, a abordagem de conteúdos como a globalização e a indústria cultural não constitui uma tarefa simples, sobretudo quando se preconiza pela interdisciplinaridade num modelo educacional em que a Geografia e as demais disciplinas da área de Ciências Humanas perderam espaço no currículo escolar.

A tarefa do professor diante disso é buscar recursos e estratégias para lidar com os desafios e aproveitar as possibilidades que se apresentam em cada caso. Nas palavras de Cavalcanti (2019, p. 140), “para que os alunos formem conceitos, para desenvolverem a capacidade de pensar teoricamente, é necessário encaminhar as atividades de modo a favorecer esse processo”, endossando, assim, a especificidade do ensino de Geografia nas escolas de educação básica e a importância dos processos de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. ALMEIDA, G. A. de. (Trad). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALVES, Luciana; BIANCHIN, Maysa Alahmar. O jogo como recurso de aprendizagem. **Revista psicopedologia**. São Paulo, v. 27, n. 83, p. 282-287, 2010.
- ARAÚJO, T. H. et al. **A utilização de jogos eletrônicos no ensino da geografia no contexto da tecnologia educacional**. VII Congresso Brasileiro de Geógrafos. 2014.
- AZAMBUJA, L. de. Representações (carto)gráficas, linguagens e novas tecnologias no ensino de Geografia. In: CASTELLAR, S. et. al. **Didática da Geografia**: aportes teóricos e metodológicos. São Paulo: Xamã, 2012.
- CALLAI, H. C. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**. V. 70: 9-30, 2021.
- CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa comunicação, 2019.
- 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.
- MUSSI, R. F. de F. et al. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**. v. 17, n. 48, 2021.
- PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.
- PORTUGUAL, J. F; SOUZA, E; C. Ensino de Geografia e o mundo rural: diversas linguagens e proposições metodológicas. In__: CAVALCANTI, L. de S. (Org). **Temas da Geografia na Escola Básica**. Campinas, SP: Papirus, 2013. P. 95 – 133.
- PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2012.
- RAMOS, D. K; PIMENTEL, F. S. C. Cognição, Aprendizagem e Jogos digitais. In: PIMENTEL, F. S. C. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**: teoria e prática. Rio de Janeiro, BG Business Graphics Editora, 2021.
- RINGOSTAR PINTO, F; NOBRE CARNEIRO, R. O Ensino de Geografia no Século XXI: Práticas e Desafios do/no Ensino Médio. **Revista GeoInterações**, Assú, v.3, n.2, p.3-22, jul./dez. 2019.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

VIEIRA, C. E; SÁ, M. G. de. Recursos didáticos: do quadro negro ao projetor, o que muda? In: PASSINI, E. Y; PASSINI, R; MALYSZ, S. T. (Orgs). **Prática de ensino de geografia e Estágio Supervisionado**. 2 ed. São Paulo: contexto, 2007. P, 101 -116.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 16, n. 48, 2011. p. 609-623.

14. ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: proposta de aula de campo no Rio Jaboatão em Barra de Jangada, no Município de Jaboatão dos Guararapes

Marcus Vinícius dos Santos Silva

Universidade de Pernambuco – UPE

marcus.santossilva@upe.br

orcid.org/0000-0003-3605-5188

Solange Fernandes Soares Coutinho

Universidade de Pernambuco – UPE

solange.coutinho@upe.br

orcid.org/0000-0001-5507-8655

INTRODUÇÃO

Entende-se como Educação Ambiental (EA) um processo permanente de aprendizagem sobre o meio ambiente, onde os indivíduos e a sociedade adquirem conhecimentos, princípios, valores e experiências para agir em sua defesa, resolvendo, minimizando ou, preferencialmente, evitando problemas ambientais futuros (Dias, 2004). Nesse sentido, considera-se a Educação Ambiental um campo do saber científico que busca conduzir os educandos e a sociedade em geral a perceberem que a natureza não se presta apenas para servir à espécie humana e que a própria qualidade de vida dessa espécie, e de outras, necessita do equilíbrio ambiental para suas existências (Silva; Silva, 2022).

Desse modo, é incontestável que a Educação Ambiental é de imprescindível importância para que crianças, jovens e adultos se sensibilizem diante dos problemas ambientais que os envolvem e se sintam corresponsáveis pelas suas práticas. Logo, entender o espaço íntimo de sua sobrevivência – que “não é apenas físico, mas também psicológico” (Gliber; Chippari, 2007, p.10) – e a ação do ser humano sobre ele é o primeiro passo para que os educandos e educandas possam se enxergar como sujeitos da história, que têm história e que não são dissociados (as) dos outros elementos que de forma interrelacionada compõem o meio ambiente. Além disso, o estudo a partir dos espaços de coexistência possibilitará visões mais amplas, em distintas escalas geográficas, das relações entre as práticas dos seres humanos, em muitos casos predatórias, e as derivadas reações da natureza.

Os conhecimentos geográficos trabalhados sob o viés da Educação Ambiental é um potencial veículo educativo para não só sensibilizar os sujeitos na condição de aprendizes, mas também promover a compreensão das formas da exploração da natureza e, com ela, a decisão de agir com

base na valorização das funções dos diferentes elementos do meio – serviços ecossistêmicos que prestam. Nesse contexto, a Geografia, em função da forma interrelacionada com a qual trata seus objetos e objetivos de estudo, apresenta significativa contribuição na formação de seres multiplicadores de boas práticas ambientais e com modos de agir e pensar a realidade que os envolve local e globalmente, de forma contrária ao modelo econômico capitalista vigente (Silva; Melo, 2023).

A pesquisa que embasa este artigo teve como objetivo sistematizar uma proposta de aula de campo para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) da Escola Municipal Novo Horizonte, localizada no município de Jaboatão dos Guararapes, no bairro Barra de Jangada. Para que os pesquisadores pudessem chegar ao resultado almejado, foi preciso adotar como estratégia investigativa a metodologia qualitativa por meio de um estudo baseado em relatos e experiências da literatura acadêmica. Como procedimentos de análise e coleta de dados, foram utilizadas pesquisas já cristalizadas sobre a temática proposta disponibilizadas no Google Acadêmico, através de artigos científicos e livros que apresentassem o imperativo objetivo de construir uma aula interessante – que motivasse a participação –, e que extrapolasse o que é disposto no livro didático ou em apostilas educativas.

Esta pesquisa se justifica, portanto, por proporcionar uma base geográfica fértil para a construção de estratégias de aprendizagens diversificadas e que possam se desprender das amarras das publicações oficialmente adotadas pelas escolas, considerando atividades pertinentes à compreensão de realidades muitas vezes ainda sequer percebidas, como na aula de campo, adequadas ao contexto de ausência de aparatos tecnológicos e até financeiros, e, também, de materiais didáticos de difícil aquisição (Chaves; Coutinho, 2019). Explorar os quadrantes espaciais próximos à realidade dos alunos e alunas, neste caso através do Rio Jaboatão, é permitir que tenham a oportunidade de se sentirem parte integrante do meio em que vivem e mais do que isso, é contribuir para construção de seres multiplicadores de práticas ecologicamente corretas e, portanto, sustentáveis.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS PRINCIPAIS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E PERNAMBUCANA

Assim como já destacado, é inegável o papel da Educação Ambiental para formação de sujeitos críticos, reflexivos e conscientes de suas decisões sobre o meio ambiente. No entanto, apesar da Constituição Federal, leis infraconstitucionais (LDB/1996) e outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) prescreverem a importância da Educação Ambiental para manutenção dos seres humanos e de outras

espécies na Terra, o modo como as escolas estão configuradas indicam um distanciamento da concretização do direito dos alunos e alunas nas instituições escolares (Barbosa; Oliveira, 2020).

Segundo a Constituição Federal do Brasil (1988) no seu Art. 225: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. Para que esse direito seja efetivado, é necessário: “VI – promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (Brasil, 1988).

Observa-se, portanto, que a obrigatoriedade de promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino já é prevista desde a Constituição Federal de 1988, porém é com os PCNs que a Educação Ambiental é indicada como um campo do saber transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, devendo ser contemplada pelos currículos escolares e nas práticas pedagógicas dos professores (Brasil, 1997).

Com o passar dos anos, a temática da Educação Ambiental ganha mais expressividade na Lei 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA –, tornando a Educação Ambiental uma política pública. Regulamentada em 2002 (Brasil, 2002), a PNEA enfatiza no seu Art. 2º que: “A Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (Brasil, 1999).

Em complemento aos Parâmetros Curriculares Nacionais, a resolução nº 2, de 15 de Junho de 2012, que institui as Diretrizes da Educação Nacional acrescenta no seu Art. 16 que:

A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior pode ocorrer: I – pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental; II – como conteúdo dos componentes já constantes do currículo; III – pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares (Brasil, 2012).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que rege a educação brasileira, dispõe de vagos elementos discursivos que confirmam a imprescindibilidade de uma educação comprometida com o conhecimento e compreensão das questões ambientais, considerando os espaços de vivência dos educandos e educandas. No entanto, segundo a supracitada LDB deve existir uma parte diversificada dos currículos escolares reservada a saberes vinculados ao contexto histórico, econômico, social, cultural e ecológico de vivência dos educandos (Brasil, 1996).

Para Colacios e Locastre (2020), a LDB de 1996 pouco informa sobre a Educação Ambiental. No seu texto, apenas consta um artigo (Art. 7º) que prescreve que: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a Educação Ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios” (Brasil, 1996), sendo este parágrafo deletado em 2012 e incluído na Lei Nº 12.608 (Lei da Proteção e Defesa Social).

O Estado de Pernambuco possui a sua própria Política de Educação Ambiental (Pernambuco, 2019) publicada e regulamentada por Decreto (Pernambuco, 2022), elaborada no âmbito da Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado de Pernambuco (CIEA²-PE) que também coordenou a elaboração do Programa Estadual de Educação Ambiental pernambucano (Pernambuco, 2015) e já elaborou a 3ª edição do mesmo. Todavia, poucos têm conhecimento das suas existências.

O que se constata, portanto, é que existe um grande corpo de indicações constitucionais, infraconstitucionais e em outros documentos que dispõem de diretrizes que orientam educadores e educadoras sobre a Educação Ambiental no território nacional e em Pernambuco. Logo, a Educação Ambiental é um campo do saber de significativa relevância que deve integrar os currículos escolares de maneira transversal e interdisciplinar, com o propósito de formar cidadãos e cidadãs comprometidos (as) consigo mesmo, com os outros e com as gerações futuras.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Os impactos ambientais, em grande parte negativos, provocados pelas ações antropogênicas estão cada vez mais presentes na Terra. A destruição de habitats, a degradação de biomas, a extinção de espécies, eventos climáticos extremos, como o que ocorreu em 2024 no Rio Grande do Sul, denunciam a imprescindibilidade dos seres humanos entenderem que o equilíbrio ambiental é a única possibilidade para salvar sua própria vida, de outras espécies e proteger os sistemas ecológicos que através dos seus componentes, a exemplo de um rio, prestam serviços indispensáveis até à própria existência da biosfera. Para isso, uma Educação Ambiental propositiva, com vista a mudança de valores e atitudes individuais e coletivas se faz urgente e necessária.

Para Dias (2004), infelizmente, a educação ainda “treina” os estudantes a ignorarem as consequências ecológicas dos seus atos, mesmo a sociedade humana tendo demonstrado ao longo dos anos que os seus padrões de consumo são insustentáveis, a relação de seus atos com as alterações

² As CIEAs correspondem nos estados federativos ao Órgão Gestor da Política de Educação Ambiental do Brasil, formado pelos Ministérios do Meio Ambiente e Mudança do Clima e da Educação.

ambientais globais (destruição de habitats, extinção de espécies, diminuição da diversidade de ecossistema e alterações climáticas), como aqui já se fez referência, vem provocando, por exemplo, a disseminação e retorno de doenças, entre as quais arboviroses como a malária, a dengue e a febre Oropouche, e o surgimento de outras, destacando-se aqui a Covid-19. Em nenhum momento da história da humanidade se tornou tão imperioso, como agora, uma educação comprometida com a compreensão realista do mundo.

Segundo Freire (2002) a Educação Ambiental precisa ser vista enquanto prática libertadora e transformadora e suas ações realizadas de acordo com o contexto social que a escola está inserida, de modo que articule o saber popular ao crítico e científico mediados pelas experiências do mundo. O papel da escola se efetiva quando a discussão da Educação Ambiental se sustenta de maneira interdisciplinar em diferentes conteúdos curriculares e no contexto social em que a escola está inserida.

Também se faz premente lembrar que a Educação Ambiental, mesmo comprometida com as questões sociais, econômicas, políticas e culturais, e diluída em todos os componentes curriculares, não é determinante para que os indivíduos se conscientizem do ponto de vista ambiental, embora possam ser sensibilizados. Afinal, ninguém conscientiza ninguém, tampouco se conscientiza sozinho, a consciência se constitui como consciência do mundo (Freire, 1987).

Para que a Educação Ambiental possa contribuir para sensibilização dos educandos e educandas frente às questões sociais e ecológicas é preciso que essas sejam vistas sob o prisma de sua complexidade e de maneira dialógica. Como alerta Callai (1995), é preciso entender a questão ambiental a partir da complexidade da globalidade, de modo que as pessoas compreendam que o equilíbrio ambiental não depende apenas de sua vontade própria, mas de um conjunto de condições sociais, econômicas e culturais, e aqui acrescenta-se históricas e políticas. Que um problema ambiental local repercute em escalas geográficas diversas em razão de sua expansão pelo ar, pelas águas dos rios e pelas chuvas (Callai, 1995).

Portanto, a Educação Ambiental, como um campo do saber transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, deve acontecer na forma de um processo educativo que favoreça um leque de estratégias para prevenção, enfrentamento e/ou mitigação dos problemas ambientais provocados pelo ser humano. Para que haja a sensibilização dos alunos e alunas é bem importante que tenham conhecimento dos principais pressupostos teóricos e práticos da Educação Ambiental em distintas dimensões e especificidades locais. Projetos esporádicos que celebram o meio ambiente e os recursos naturais não são suficientes, é necessário que a Educação Ambiental esteja diluída no processo de

ensino-aprendizagem de maneira permanente e, preferencialmente, expandida a toda comunidade escolar (Silva; Silva, 2022).

Para Marcos Reigota:

A Educação Ambiental como uma educação política está comprometida com a ampliação da cidadania, da liberdade, da autonomia e da intervenção direta dos cidadãos e das cidadãs na busca de soluções e alternativas que permitam a convivência digna e voltada para o bem comum. Pensar as relações cotidianas com os outros seres humanos e espécies animais e vegetais e procurar alterá-las (nos casos negativos) ou ampliá-las (nos casos positivos) numa perspectiva que garanta a possibilidade de se viver dignamente é um processo (pedagógico e político) fundamental e que caracteriza essa perspectiva de educação (Reigota, 2009, p. 27).

Nesse sentido, Guimarães (2007) entende que é preciso a ampliação do ambiente educativo para além dos muros da escola com o intuito de firmar um processo educativo crítico que transcenda a sala de aula e esteja presente na história de vida dos sujeitos aprendizes. Essa integração permite contextualizar os elementos da realidade local, sem perder de vista o sentido de que a realidade próxima é indissociável da realidade global. “[...] mudar a realidade passa por transformar as formas de estar no mundo individualmente e nas práticas sociais, em novas relações, novos modos de produzir e consumir” (Guimarães, 2013, p. 30371).

A Geografia, como uma ciência que se dedica a entender a relação indissociável da sociedade com a natureza, representa uma forte aliada para que as pessoas possam compreender de maneira não reducionista as questões socioespaciais, desde que comprometida com uma Educação Ambiental com um viés transformador, na qual a corresponsabilização dos indivíduos é o eixo central para promoção de um novo tipo de desenvolvimento, o chamado desenvolvimento sustentável, como aponta (Jacobi, 2003) e aqui entendido como desenvolvimento com sustentabilidade, aquele ancorado na proteção ambiental.

A Educação Ambiental, portanto, deve ser um campo do saber voltado para vida, para as práticas ecossociais, com o intuito da superação ou mitigação dos problemas ambientais em curso e os que estão prestes a surgirem ou ressurgirem. No entanto, para que isso seja possível é premente que a Educação Ambiental favoreça a alunos e alunas mudanças do pensar para que só em sequência possam agir de maneira ecologicamente correta, sustentável, no seu espaço íntimo, pessoal, de sobrevivência e nos demais.

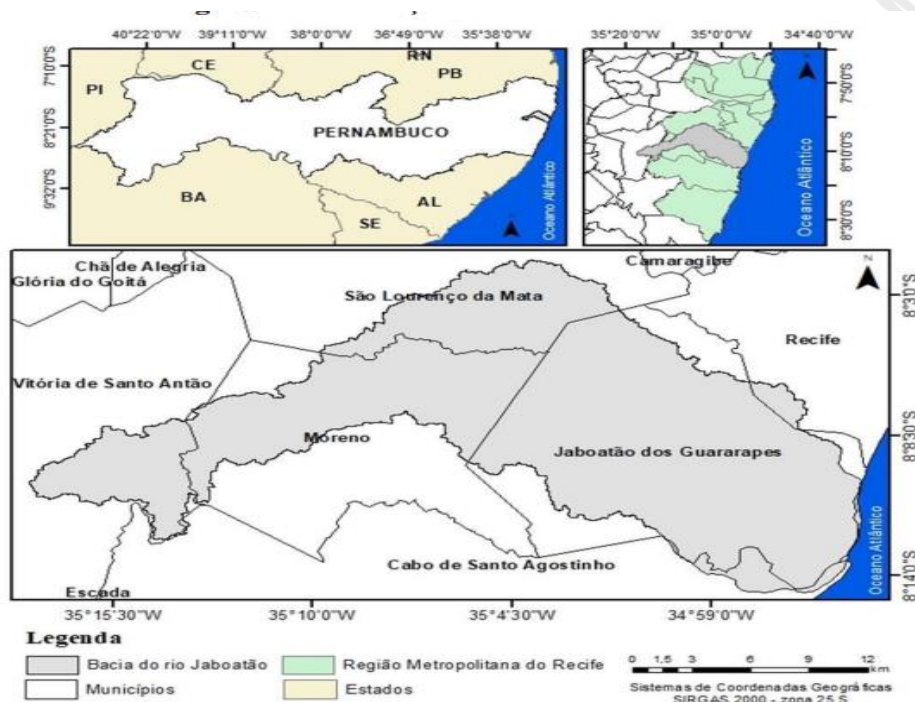
CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

O Rio Jaboatão, principal elemento fluvial da Bacia Hidrográfica do Rio Jaboatão (BHRJ), nasce no município de Vitória de Santo Antão, perpassando algumas áreas dos municípios de Moreno, São Lourenço da Mata, Jaboatão dos Guararapes, Recife e Cabo de Santo Agostinho, com exceção de Vitória de Santo Antão, todos situados na Região Metropolitana do Recife. Está situada entre 8° 00' e 8° 25' de latitude Sul e 34° 50' e 35° e 25' de longitude Oeste (Gomes, 2005). A BHRJ está incluída no grupo de pequenas bacias litorâneas de Pernambuco. Limita-se ao leste com o Oceano Atlântico, ao sul com a bacia do rio Pirapama, ao norte com a bacia do rio Tejipió e ao oeste com a bacia do rio Capibaribe (Silva, *et al.* 2022).

A Bacia Hidrográfica do Rio Jaboatão possui uma forma estreita no início do seu trajeto (porção inicial) até áreas próximas ao município de Moreno, ganhando forma mais larga à medida que se aproxima do litoral (Gomes, 2005). Na margem direita, tem como principais tributários o riacho Laranjeiras e os rios Zumbi, Suassuna e Carnijó. Na margem esquerda, os rios Duas Unas (principal afluente), Mussaíba e o riacho Limeira. Sobre a área de drenagem do Rio Jaboatão, é possível afirmar que ele ocupa 442 km², com uma extensão do curso d'água principal de 75 km, com sua drenagem em direção ao mar (Gomes, 2005).

Ainda assim, a BHRJ, cuja localização pode ser visualizada na Figura 01, apresenta um contexto diversificado tanto do ponto de vista natural quanto do ponto de vista social, comportando áreas rurais, urbanas, de proteção ambiental, reservas ecológicas, centros industriais, uma grande área de monocultura, sobretudo a de cana de açúcar e agricultura de subsistência, com ênfase em Vitória de Santo Antão (Silva, *et al.* 2022; Alencar Filho, 2022).

Figura 01 – Mapa de Localização da Bacia Hidrográfica do Rio Jaboatão



Fonte: Silva *et al.* (2022)

A AULA DE CAMPO NO RIO JABOATÃO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL

Os problemas ambientais dia após dia reforçam cada vez mais a imprescindibilidade de mudanças de valores e atitudes do ser humano em relação ao meio ambiente, o que coloca a Educação Ambiental como um campo do saber transversal e de evidente importância em distintos espaços de construção de saberes, sobretudo, nos ambientes formais de ensino. A Geografia apresenta importantes contribuições para a Educação Ambiental, principalmente quando considera a aula de campo como uma estratégia pedagógica que potencializa a compreensão dos conceitos geográficos e oportuniza a problematização sobre a degradação do meio ambiente e esforços investigativos para sua mitigação.

Para tanto, destaca-se aqui a relevância das visitas de campo para a compreensão das relações de interdependência e complementaridade entre os elementos do meio, sejam eles físicos, bióticos e antrópicos, em áreas protegidas ou não. Isso possibilita mudanças de hábitos objetivando melhor qualidade do meio ambiente e, com isso, bem-estar para as pessoas que neles vivem, trabalham ou por ali se deslocam para fins diversos (Coutinho *et al.*, 2022).

Jesus e Santos (2019) expõem que a aula de campo desperta oportunidades, tendo em vista que quando o conhecimento escolar extrapola o ambiente físico da escola os alunos e alunas se aproximam das realidades que em muitos casos não se encontram distantes. As aulas de campo também proporcionam condições para que alunos e alunas, apoiados em projetos elaborados e executados adequadamente, também realizem movimentos de pesquisas prévias, entendam as complexidades dos locais íntimos de sua sobrevivência a partir das reflexões do componente curricular Geografia e de outras áreas do conhecimento, principalmente quando se considera a Geografia na sua essência inter e multidisciplinar.

De acordo com Schäffer *apud* Amorim (2006, p. 17):

O trabalho de campo é uma prática importante para a aprendizagem em Geografia. Ele permite, efetivamente, que se possa construir o conhecimento a partir da realidade observada, analisada e contextualizada (no tempo e no espaço). Também constitui uma possibilidade de superação da fragmentação do conhecimento, na medida em que o estudo do real apresenta uma multiplicidade de aspecto [...] o trabalho de campo é um recurso de ensino muito rico e importante para o processo de aprendizagem, porque permite relacionar e ampliar o conhecimento teórico com a realidade, proporcionando abordagens mais contextualizadas e dinâmicas aos conteúdos escolares, no processo do conhecimento e da educação (Schäffer *apud* Amorim, 2006, p. 17).

Segundo Alencar Filho (2022), as áreas que compreendem uma parte do Rio Jaboatão, localizadas no bairro Barra de Jangada, no município de Jaboatão dos Guararapes-PE, tem um considerável aumento de problemas ambientais, entre os quais a poluição e assoreamento dos rios, aumento de temperatura, diminuição de áreas verdes entre outros, sobretudo em razão dos impactos ambientais negativos derivados da urbanização nessas áreas. Nesse sentido, o Rio Jaboatão, é um elemento indispensável para que os conceitos de Geografia imbricados com as questões socioespaciais sejam considerados relevantes e explorem as capacidades cognitivas dos alunos, fazendo-os refletirem de forma contextualizada e dinâmica os problemas ambientais do seu espaço íntimo de sobrevivência.

A seguir será possível visualizar uma situação didática, por meio de uma aula de campo, como subsídio para estudos diversificados que permitirá aos alunos e alunas uma visão dinâmica e complexa dos recursos naturais e a relação da espécie humana com diferentes tipos de degradação ambiental, destacadamente a poluição hídrica. A aula de campo poderá contribuir para formação de cidadãos e cidadãs capazes de tomar decisões ecologicamente corretas e, dessa forma, sustentáveis,

sob o viés dos valores e princípios da Educação Ambiental, norteados por uma visão crítica derivada de aprendizagens teóricas e práticas, conforme consta no Quadro 01:

Quadro 01 – Situação didática para a realização aula de campo:

Tema	A poluição do Rio Jaboatão em Barra de Jangada, no município de Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco, como objeto de inserção da Educação Ambiental nas Aulas de Geografia.
Objetivo	Problematizar a poluição do rio, suas causas e consequências a partir do espaço íntimo de sobrevivência dos alunos e alunas por meio de uma aula de campo em áreas urbanas do Rio Jaboatão, em Barra de Jangada, no município de Jaboatão dos Guararapes-PE.
Habilidade	(EF05GE10) Reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais, marés negras etc.).
Finalidade	
Identificar as percepções dos educandos e educandas no que concerne à ação antrópica sobre o rio Jaboatão, em Barra de Jangada, no município de Jaboatão dos Guararapes-PE, considerando as causas e consequências, o que corrobora para a construção de seres multiplicadores de boas práticas e corresponsáveis pelos problemas ambientais.	
Problematização	
Na primeira aula (2h/aula) anterior à aula de campo, será realizado um momento pedagógico para que seja discutida a imprescindibilidade da Educação Ambiental para a construção de conceitos, valores e atitudes sustentáveis – ecologicamente corretas – para formação de seres multiplicadores de boas práticas no que concerne à proteção ambiental. Nessa mesma aula os alunos e alunas deverão ser desafiados a expor o que pensam sobre os problemas ambientais dos espaços íntimos de sobrevivência e as diferenciadas relações do ser humano com tais problemas no tocante a suas causas e consequências; Na segunda aula (2h/aula), os alunos e as alunas serão orientados a como procederem na aula prática, ao mesmo tempo em que serão também dadas informações sobre o roteiro a ser seguido na atividade em questão. Após as orientações iniciais, serão levados ao local de estudo e, apoiados nos conhecimentos previamente adquiridos, através das aulas teóricas e das vivências de cada participante, motivados a pensarem, comentarem e anotarem em um diário de campo as causas, agentes e consequências dos problemas ambientais tomando como referência o rio Jaboatão nas áreas urbanas de Barra de Jangada, em Jaboatão dos Guararapes-PE, para confecção de um quadro com causas, agentes, consequências e possíveis soluções nos âmbitos sociais e políticos.	
Resultados Esperados	
É esperado que as alunas e os alunos identifiquem e compreendam as causas, agente e consequências da poluição do rio Jaboatão, em Barra de Jangada, no município de Jaboatão dos Guararapes-PE e a partir disso indiquem soluções ou formas de minimização dos problemas ambientais observados. Como causas, devem pontuar, por	

exemplo, a retirada progressiva da vegetação ciliar, a ocupação desordenada das margens fluviais e a disposição indevida de efluentes urbanos e lixo no curso d'água. Na qualidade de agentes, para cada causa apontada identificar o grupo de indivíduos responsáveis, a exemplo de moradores locais, representantes do poder público, entre outros. Como consequência, podem pontuar alteração dos ecossistemas fluviais, risco à saúde humana e de outras espécies, e potencial comprometimento de atividades sociais e econômicas. É interessante que se enxerguem como sujeitos da história e que têm história e que não são dissociados dos outros elementos do meio ambiente.

Fonte: Própria (2024)

Como público-alvo para execução da situação didática supracitada, foram considerados os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) dada a imprescindibilidade da construção de conhecimentos geográficos não apenas no Ensino Fundamental (Anos Finais). Segundo Callai (2005), é nos primeiros anos de escolarização que os educandos se alfabetizam do ponto de vista da Geografia com base em saber ler os espaços, saber ler as paisagens e saber o significado que elas expressam.

Convém destacar também que foi utilizada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a sistematização da situação didática (Quadro 01), apesar de ela ser alvo de críticas por parte de especialistas e estudiosos da área, pela ausência do conceito de Educação Ambiental. No entanto, a mesma elenca que uma das contribuições da Geografia é estimular a capacidade de pensar espacialmente, por meio do raciocínio geográfico, e com isso pensar e resolver os problemas que são oriundos da vida cotidiana, o que está relacionado ao desenvolvimento da cidadania e de práticas ambientalmente corretas. Consta na BNCC que:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, destacam-se as noções relativas à percepção do meio físico natural e de seus recursos. Com isso, os alunos podem reconhecer de que forma as diferentes comunidades transformam a natureza, tanto em relação às inúmeras possibilidades de uso ao transformá-la em recursos quanto aos impactos socioambientais delas provenientes. No Ensino Fundamental – Anos Finais, essas noções ganham dimensões conceituais mais complexas, de modo a levar os estudantes a estabelecer relações mais elaboradas, conjugando natureza, ambiente e atividades antrópicas em distintas escalas e dimensões socioeconômicas e políticas [...] (Brasil, 2018, p.368).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os tempos correntes têm demonstrado que ou o ser humano modifica suas práticas sobre o meio ambiente ou será possível vivenciar em um futuro próximo, cada vez mais, o esgotamento dos recursos naturais e com isso o comprometimento da manutenção da vida tanto da espécie humana quanto de tantas outras. A Geografia, como uma ciência que se dedica a estudar as relações entre os

seres humanos e o ambiente do qual fazem parte, vem a ser um campo do saber privilegiado para o trabalho com a Educação Ambiental de forma contextualizada no âmbito escolar, ao considerar os espaços pessoais de sobrevivência das alunas e dos alunos nas aulas teóricas e práticas.

A Geografia pode guiá-los à compreensão real das suas próprias realidades frente às questões ecológicas e sociais, como estratégia para o entendimento global e local dos problemas ambientais e suas interrelações em distintos quadrantes espaciais, podendo contribuir para que reflitam e encontrem caminhos, sempre que pertinentes, para transformações individual e coletivas das suas práticas, desde simples mudanças de hábitos até inserções nas lutas por uma melhor qualidade ambiental a partir de argumentos cientificamente reconhecidos.

A aula de campo, como uma estratégia pedagógica que extrapola os muros escolares, deve ser uma prática escolar de Educação Ambiental, uma vez que pode estimular a sensibilização dos educandos e educandas para as questões ambientais através do conhecimento e compreensão dos espaços geográficos. Conhecer mais de perto a própria realidade e ser desafiado (a) a entender causas e consequências dos problemas neles encontrados, pode ser um caminho educativo exitoso que instiga o cognitivo dos sujeitos na condição de aprendizes a partir de suas percepções do ambiente.

Para tanto, diante do quadro ambiental planetário atual, especialmente relacionado às mudanças climáticas, a Educação Ambiental encontra ainda mais razão para exercer o seu papel no Ensino de Geografia, potencializando as discussões sobre as transformações das paisagens geográficas, proporcionando reflexões/ações para os usos e manejo conscientes dos recursos naturais com base na resiliência dos diferentes sistemas geoecológicos. A mudança de atitude individual por menor que seja contribui para minimizar os problemas ambientais quando se somam a tantas outras e o Ensino de Geografia pode, verdadeiramente, contribuir nesse sentido através, por exemplo, de aulas de campo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR FILHO, F. S. de. **Aplicativo educacional para a compreensão da história ambiental do Rio Jaboatão - PE**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências Ambientais) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/47061?mode=full>. Acesso em: 18 de jan. 2024.

AMORIM, M. E. O trabalho de campo como recurso de ensino em Geografia, em unidades de conservação ambiental: o Parque Estadual de Itapuã. 2006. 170 f. Dissertação (mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/12504>. Acesso em: 19 de jan. 2024.

BARBOSA, G.; OLIVEIRA, C. T. de. Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 323–335, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/11000>. Acesso em: 21 de jan. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 12 de jan. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC-Docemento-Final.pdf>. Acesso em: 21 de jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: DOU, 2012.

BRASIL. Presidência da República **Decreto Nº 4.281, de 25 de junho de 2002**. Regulamenta a Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília: Presidência da República, 2002.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente/saúde**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Brasília, DF: DOU, 1988.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**, v. 25, p. 227-247, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFqZYH/?lang=pt>. Acessado em: 18 de jan. 2024.

COLACIOS, R. D.; LOCASTRE, A. V. A Ausência e o Vácuo: Educação Ambiental e a Nova Lei do Ensino Médio brasileiro no século XXI. **Revista de Educação**, Campinas, Puc-Campinas, v. 25, p. 1-15, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1519-39932020000100207&script=sci_arttext. Acesso em: 25 de jun. 2024.

CHAVES, M. C. M.; COUTINHO, S. F. S. Aula de Campo no Ensino da Geografia. Os professores em formação estão sendo preparados para esta prática? In: ANDRADE, G. S.; MARINHO, A. R. **Meandros geográficos 3: prática docente em ação**. Recife: Edupe, 2019. Livro Eletrônico. Disponível em: <https://www.edupe.upe.br/index.php/meandros-geograficos-iii>. Acesso em: 16 de jul. 2024

COUTINHO, S. F. S.; CAVALCANTI, E. R.; ALBUQUERQUE, J. L. de; QUINAMO, T. dos S. Leitura das paisagens em unidades de conservação através de visitas de campo: trilhas para o conhecimento ecossocial. **Revista Urbano & Rural**, Recife, v.7, n.2, p. 260 – 276, 2022. Disponível em <https://doi.org/10.51359/2525-6092.2022.255900>. Acesso em 16 jul. 2024.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9.ed. São Paulo: Gaia, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GLIBER, A. R.; CHIPARI, M. Invasão do espaço pessoal: um estudo observacional em uma biblioteca universitária. **Psicol inf.** v.11, n.11, p.9-26. São Paulo, dez., 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-88092007000100002. Acesso em: 16 de jul. 2024.

GOMES, S. C.; LIMA, E. S. de. **Diagnóstico ambiental do meio físico da bacia hidrográfica do rio Jaboatão – PE**. 2005. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Geociências, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/6554>. Acesso em: 20 de jun. 2024.

GUIMARÃES, M. Formação de educadores ambientais em tempo de crise. In: **Anais do XI Congresso Nacional de Educação-Educere**. Curitiba, p. 30371 – 30372, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/15621_7212.pdf. Acesso em: 22 jun. de 2024.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental: participação para além dos muros da escola. In: MELLO, S. S. de, TRAJBER, R. (coord.) **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, p. 85-93, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dm_documents/publicacao3.pdf. Acesso em: 23 de jun. 2024.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 118, p. 189-206, 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000100008&script=sci_abstract. Acesso em: 01 de jun. 2024.

JESUS, M. C. S. de.; SANTOS, M. F. A Aula de Campo no Ensino da Geografia: experiências cotidianas na cidade para construção de aprendizagens. **Revista Ensino de Geografia, Pernambuco**, v. 2, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/viewFile/241728/32681>. Acesso em: 02 de dez. 2022.

PERNAMBUCO, Secretaria de Meio Ambiente, Sustentabilidade e Fernando de Noronha. **Decreto Nº 52.986**, de 9 de junho de 2022. Regulamenta a Lei Nº 16.688, de 6 de novembro de 2019 que institui a Política de Educação Ambiental de Pernambuco. Recife: DOE, 2022.

PERNAMBUCO, Secretaria de Meio Ambiente, Sustentabilidade e Fernando de Noronha. **Lei Nº 16.688**, de 6 de novembro de 2019 que institui a Política de Educação Ambiental de Pernambuco. Recife: DOE, 2019.

PERNAMBUCO, Secretaria de Meio Ambiente, Sustentabilidade e Fernando de Noronha. **Programa de educação ambiental de Pernambuco**. 2. ed. Recife: Semas, 2015.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental?** 2. ed. revista e ampliada. Editora Brasiliense: São Paulo, 2009.

SILVA, J. B. C.; SILVA, M. V. S. S. O Papel da Educação Ambiental em época de pandemia e pós-pandemia. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 17, n. 6, p. 478–497, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/13968>. Acesso em: 21 de jan. 2024.

SILVA, J. S. da. **Desenvolvimento territorial e gestão de bacia hidrográfica: o caso da bacia do Rio Jaboatão/PE**. Recife, 2013. 151 f. Dissertação (mestrado) – UFPE, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Geografia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/10558>. Acesso em: 22 de jan. 2024.

SILVA, C. S. da.; SILVA, W. F. da.; SANTOS, L. D. J. dos.; GIRÃO, O. Unidades de Paisagem em Ambientes Tropicais Úmidos: exemplo da Bacia Hidrográfica do Rio Jaboatão – Pernambuco. **Revista Contexto Geográfico**, v. 7, n. 15, p. 147-165, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/contextogeografico/article/view/14444>. Acesso em: 18 de jan. 2024.

SILVA, M. V. dos. S.; MELO, V. L. S. de. Avaliando a Educação Ambiental nas Aulas de Geografia no Ensino Fundamental no Município de João Alfredo – Pernambuco, BR. **Ensaios de Geografia**, v.10, n.22, p. 151-174, 2023. Disponível em: https://periodicos.uff.br/ensaios_pos_geo/article/view/59433. Acesso em: 12 de jan. 2024.

15. *CRIATIVISMO DIGITAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA: CONSCIÊNCIA CRÍTICA E SOCIAL*

Lyssandra Karoliny França de Oliveira

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

lyssandra.karoliny@ufpe.br

orcid.org/0009-0005-5107-5728

Ronaldo Antônio Ramos Filho

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

ronaldo.ramos@ufpe.br

orcid.org/0000-0003-0475-1410

Lucas Antônio Viana Botelho

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

lucas.antonio@ufpe.br

orcid.org/0000-0002-9426-5602

Francisco Kennedy Silva dos Santos

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

francisco.kennedy@ufpe.br

orcid.org/0000-0002-4431-5632

INTRODUÇÃO

À luz das constantes transformações sociais contemporâneas resultantes dos avanços tecnológicos, observa-se uma crescente complexidade das demandas impostas aos sujeitos geográficos, tornando-se imperativo que a formação desses indivíduos ocorra em consonância a estas realidades. Moreira et al. (2017) discutem a forma como as redes sociais alteraram a maneira que nos mostramos e como o interpretamos o mundo, e smartphones, ao se tornarem parte do nosso cotidiano, colocaram poderosos computadores em nossos bolsos.

Considerando que as escolas desempenham um papel crucial na formação integral dos indivíduos, abrangendo desde a socialização até a construção de conhecimentos, as instituições educacionais não podem limitar-se à simples transmissão de conhecimentos, técnicas e valores. Abreu (2001) argumenta que, para se adequar à sociedade da informação atual, a escola deve ser reestruturada e incorporar a linguagem audiovisual e digital em seu ambiente.

Logo é fundamental que essas instituições compreendam as dinâmicas da sociedade contemporânea, marcada pela era da informação e pelo ritmo acelerado das inovações tecnológicas, o que implica na criação de condições que tornem o ambiente de aprendizagem, especialmente no contexto escolar, significativo e relevante, sendo essencial que o que é ensinado e construído na escola possua aplicação prática nas diversas realidades vividas pelos estudantes ao longo de suas vidas, principalmente no que diz respeito ao Ensino de Geografia, ciência que tem o espaço geográfico enquanto objeto estudo.

A prática pedagógica, especialmente no contexto da Geografia, deve estar alinhada com as necessidades da sociedade vigente. Kaercher (1996) observa que a Geografia é uma ciência que existe desde sempre e que molda e é moldada pelo ser humano em sua vida cotidiana. A educação deve, portanto, adaptar-se constantemente às mudanças sociais, sem negligenciar as vivências e os saberes acumulados ao longo da experiência humana (Unesco, 2010).

A utilização de Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (NTDICs) no ensino de Geografia não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, oferecendo ferramentas interativas e recursos visuais que tornam o aprendizado mais acessível, mas também alinha a formação cidadã à construção do conhecimento geográfico, ampliando a capacidade dos alunos de interpretar suas atitudes e o espaço que ocupam.

Compreender o papel da escola e sua prática no contexto de um mundo globalizado, onde a sociedade evolui rapidamente com o suporte das tecnologias da informação e comunicação, permite identificar a necessidade de explorar e estimular a criatividade dos alunos também através das ferramentas digitais. Ignorar essa evolução significa negligenciar um aspecto crucial da sociedade contemporânea.

A partir do que foi exposto, esse trabalho se desenvolve por meio da metodologia qualitativa, caracterizado pela pesquisa-ação segundo Thiollent (1985). O mesmo divide-se em 3 etapas, sendo a primeira configurada da revisão bibliográfica, tendo, como norteadores, os temas: criatividade digital, ativismo nas redes, Ensino de Geografia, entre outros. A segunda etapa se deu como aplicação das teorias encontradas na fase inicial, sendo proposta atividade criativista com a temática dos povos originários, abarcada pelos conteúdos de Sociedade Brasileira, no 7º ano do Ensino Fundamental, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Por fim, fundamentada pelas etapas anteriores, a reflexão e discussão entre a teoria e a prática criativista em sala de aula de Geografia, evidenciado os pontos fortes dessa proposta metodológica na construção de conhecimento geográfico, e também na formação de indivíduos críticos, criativos e

emancipados, capazes de utilizarem as NTDICs superando o mero consumo de conteúdos, mas também elaborando conteúdos a partir de sua ótica e leitura de mundo.

NOVOS CENÁRIOS REQUEREM NOVAS PRÁTICAS

Com o surgimento das Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (NTDICs), o ambiente escolar passou a ser diretamente influenciado pelas transformações nos modos de comunicação, ação e produção de conhecimento. A presença das tecnologias no cotidiano dos estudantes é inegável, com os smartphones desempenhando um papel central como ferramentas de comunicação e acesso à informação, acompanhando os indivíduos em todas as esferas de suas vidas, tornam-se também recursos potenciais no processo de ensino-aprendizagem, permitindo novas formas de interação, colaboração e construção do conhecimento.

Nesse contexto, torna-se crucial que as instituições educacionais não apenas reconheçam, mas também integrem essas tecnologias em suas práticas cotidianas, de modo a preparar os alunos para as demandas da sociedade contemporânea, buscando superar o uso pelo uso desses dispositivos, dando sentido e significado a sua presença na sala de aula, superando "uso pelo uso", onde as tecnologias são empregadas de forma superficial ou descontextualizada, sem um propósito claro ou uma ligação direta com o conteúdo e as habilidades que se deseja desenvolver.

Diante o que foi exposto anteriormente, para enfrentar os desafios contemporâneos, é crucial promover um ambiente educacional que valorize e estimule a criatividade, a colaboração e o pensamento crítico, tornando o aprendizado mais envolvente e relevante. Em uma sociedade onde os indivíduos devem atuar como aprendizes contínuos e criadores de conhecimento, é essencial que as múltiplas inteligências sejam mobilizadas e aplicadas de maneira adaptativa tanto em contextos planejados quanto em situações imprevisíveis. Cornell (2002) salienta que a criatividade é uma característica fundamental para o progresso social, Vygotsky (1982) reforça essa visão ao descrever a criatividade como um processo que, embora inicialmente simples, se desenvolve de maneira mais complexa à medida que é continuamente estimulada.

Com as novas formas de fazer o velho, como exposto anteriormente, conceitos também são moldados e ressignificados, e nesse ínterim criatividade adquire novas dimensões. Em um mundo globalizado, as ideias concebidas pelos indivíduos podem materializar-se digitalmente, enquanto as redes conectam essas ideias a outras perspectivas, promovendo um ambiente colaborativo e interconectado. Assim, a criatividade é ampliada e enriquecida pela diversidade de experiências e conhecimentos acessíveis por meio das plataformas digitais. Essa transformação digital redefine não

apenas a maneira como concebemos e realizamos ideias criativas, mas também abre novas possibilidades para a inovação e o desenvolvimento em diferentes campos do conhecimento e da prática humana (Maturana, 2001).

A figura 1 evidencia que os alunos utilizam das ferramentas digitais além da mera realização de atividades propostas pela plataforma comumente utilizada. É importante refletir que busca-se romper com o modelo tradicional de ensino, discutido por Freire (1982), utilizar das ferramentas tecnológicas para replicar o que é feito de forma analógica não imprime o aluno como agente central na construção de ensino aprendizagem, é sejam empregadas de forma a promover a autonomia e a participação ativa dos estudantes, permitindo que eles assumam um papel central na construção do conhecimento.

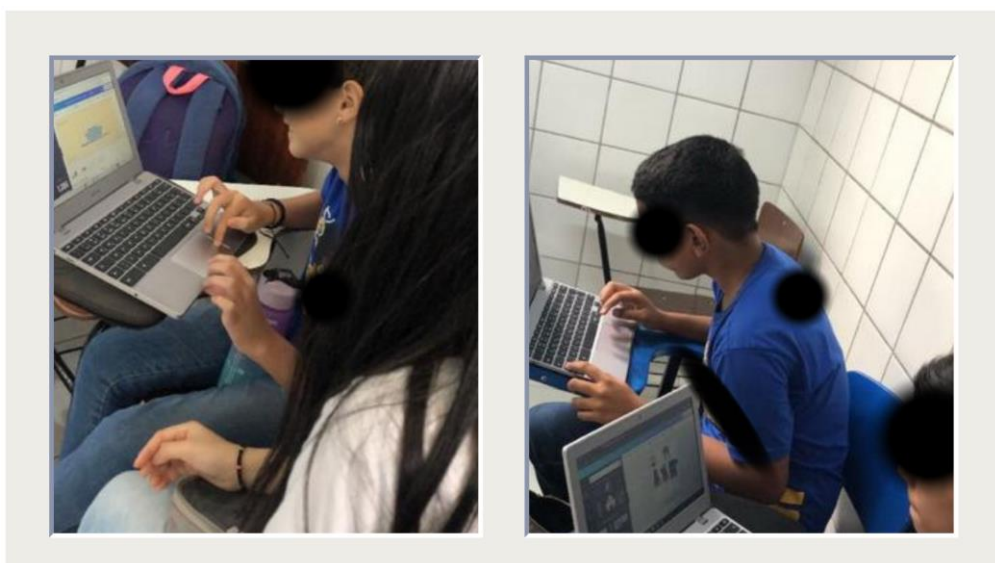


Figura 1: Alunos explorando tecnologias digitais

Fonte: autores

A interação constante com novas tecnologias vai além do uso dessas ferramentas, envolve a habilidade de adaptá-las, integrá-las e aplicá-las de maneira inovadora e crítica (figura 1). Não se trata apenas de inserir essas ferramentas no contexto escolar, mas de utilizá-las para promover uma educação mais engajada, inclusiva e centrada no aluno, que o prepare para os desafios de um mundo em constante transformação.

No modelo tradicional, as tecnologias digitais muitas vezes são utilizadas apenas para replicar as práticas das tecnologias analógicas, sem explorar todo o potencial transformador que essas novas ferramentas oferecem. Isso acaba por manter os alunos em uma posição de receptores passivos de informações, sem engajá-los ativamente na construção do conhecimento.

O ambiente educacional deve, portanto, não apenas proporcionar acesso a essas tecnologias emergentes, mas também fomentar um aprendizado que estimule a criatividade dos alunos. Ao incentivar a criatividade digital — o pensar criativo mediado pelas NTDICs — a escola capacita os estudantes a responder às demandas atuais do mercado de trabalho, além de prepará-los para serem agentes de mudança e inovação em suas comunidades e além.

É nesse contexto que se faz necessário um redesenho das práticas pedagógicas, onde o uso das tecnologias digitais seja orientado por princípios de emancipação e participação ativa dos estudantes, em sintonia com as demandas da sociedade contemporânea. Sendo assim, professores e futuros professores devem estar preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante mudança. Para tanto, é essencial que ocorram mudanças significativas na elaboração e execução dos cursos voltados à formação docente (Martins da Silva, Sampaio Lima, e Bandeira Andriola, 2016).

Conforme Perrenoud (2000), é crucial que os professores se mantenham vigilantes e atualizados em relação às transformações sociais, o que envolve não apenas a adaptação às novas tecnologias e metodologias educacionais, mas também a compreensão e integração dos valores, habilidades e conhecimentos necessários para lidar com os complexos desafios globais do século XXI. Muguet et al. (2020) complementa, ao destacar que os docentes sejam capacitados para utilizarem essas ferramentas de maneira eficaz.

O que se busca destacar é que as tendências tecnológicas no espaço escolar não garantem, por si só, a melhoria das aulas de Geografia ou da educação em geral. O que se deve enfatizar é a necessidade de uma prática docente alinhada com as exigências da sociedade contemporânea, capacitando os estudantes a desenvolver habilidades críticas, colaborativas, adaptativas e criativas. Nesse sentido, as tecnologias devem ser vistas como instrumentos metodológicos que contribuem para a formação de cidadãos críticos, responsáveis e criativos, capazes de produzir conhecimento e contribuir para o avanço da sociedade.

Hattie (2017) destaca a importância de implementar um ambiente de aprendizagem acolhedor, caracterizado por compromissos claros, para fomentar o diálogo entre professores e alunos sobre a compreensão dos conceitos abordados.

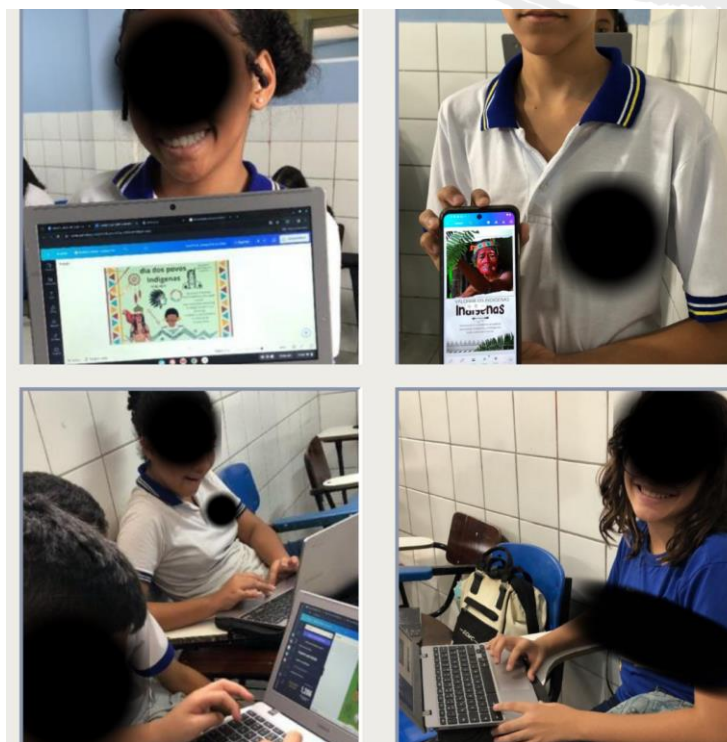


Figura 1: Aprendizagem criativista

Fonte: autores

A figura 1, por sua vez, evidencia alunos se debruçando sobre as tecnologias, através da metodologia de aprendizagem criativa no ensino de geografia, mediada pelas NTDICs, propondo os 4Ps – projetos, parcerias, paixões, pensar brincando – corroborando para um espaço de aprendizagem dinâmico, onde o conhecimento é construído coletivamente e de maneira significativa.

A colaboração entre pares, mediada pelas ferramentas digitais, enriquece a experiência metodológica, permitindo que os alunos compartilhem conhecimentos, discutam ideias e resolvam problemas em conjunto, refletindo uma abordagem pedagógica que valoriza a interação e a co-construção do saber entre os estudantes, os quais são incentivados a explorar, questionar e colaborar, desenvolvendo habilidades cruciais para o século XXI, como a resolução de problemas, o pensamento crítico e a capacidade de trabalhar em equipe.

Os diferentes dispositivos em que as tecnologias digitais se fazem presentes no dia a dia do alunado, corroborando as teorias expostas previamente que enfatizam a importância de adaptar o ambiente educacional às realidades tecnológicas da sociedade moderna. Os notebooks, tablets e smartphones não são meros instrumentos de consumo passivo de informação, eles são portais que permitem aos alunos navegar por um universo de informações, conectar-se com redes de conhecimento global e produzir conteúdos que refletem sua compreensão do mundo, simbolizam a convergência entre o mundo físico e o digital na educação contemporânea.

EXPRESSÕES CRIATIVISTAS: LEVANTANDO BANDEIRAS E VOZES ORIGINÁRIAS

Como exposto anteriormente, a aplicação metodológica se deu a partir dos conteúdos de “Formação da Sociedade Brasileira”, com ênfase nos povos originários. A Base Nacional Comum Curricular (2018) propõe, para o 7º ano do ensino fundamental, a análise da distribuição territorial da população brasileira, levando em consideração a diversidade étnico-cultural, o qual coincidiu com o “Dia dos Povos Indígenas”, um dia de alusão às lutas e resistências desses povos, transcendendo os estereótipos e visão colonial, muitas vezes (re)produzida dentro do próprio espaço escolar.

O momento foi oportuno para trabalhar pautas e questões sociais que perduram desde o período da invasão, as quais ganharam certo destaque nas mídias com os conflitos de terras Yanomamis em 2022. Tal episódio não só trouxe à tona a continuidade das violações de direitos dos povos indígenas, mas também ressaltou a urgência de discutir essas questões no ambiente escolar, conectando o conteúdo acadêmico com eventos atuais e promovendo uma compreensão crítica dos alunos sobre a realidade que os cerca.



Figura 2: Expressões criativistas

Fonte: autores (2024)

A figura 1 evidencia as produções elaboradas pelos discentes. Por um lado, algumas produções destacam a busca por harmonia cromática e diversidade, como a escolha de imagens que retratam uma variedade de tons de pele entre os indígenas. Essa escolha visual rompe com o

estereótipo de que todos os povos indígenas possuem características físicas uniformes, enfatizando a riqueza e a diversidade dentro dessas comunidades. A mensagem transmitida, como "Eles fazem parte da nossa história, da nossa cultura, do nosso país", sugere um apelo por um reconhecimento mais inclusivo e integrado dos povos indígenas na formação da identidade nacional, desafiando a percepção de que são elementos distantes ou isolados da história do Brasil.

Por outro lado, outras produções focam em uma narrativa de resistência e preservação cultural. Ao utilizar imagens que remetem à vegetação e que representam um indígena com pinturas tradicionais e expressão séria, essas produções estabelecem uma conexão direta com as lutas por preservação ambiental e cultural. A mensagem "Nós não exploramos nosso território para lucrar, mas para nos alimentar, manter nossa cultura e preservar nossas tradições e espiritualidades" reflete uma crítica explícita ao modelo capitalista de exploração e sugere uma relação mais equilibrada e respeitosa com o meio ambiente, que está profundamente alinhada com os valores e práticas indígenas.

Além disso, algumas composições destacam a continuidade das culturas indígenas ao longo das gerações, contrapondo-se à visão estática e limitada frequentemente apresentada em materiais educativos que focam apenas nos indígenas do passado. Ao incluir diferentes gerações indígenas, essas produções sublinham a importância de reconhecer a história indígena como dinâmica e em constante evolução. O uso das cores verde e amarelo, símbolos nacionais, reforça a conexão entre a identidade brasileira e a herança indígena, sugerindo que a preservação das culturas indígenas é essencial para a manutenção da identidade nacional. A mensagem "PRESERVE", destacada em letras garrafais, não apenas enfatiza a urgência de ação, mas também convoca a uma reflexão sobre a importância da cultura indígena no presente e futuro do Brasil.

Finalmente, algumas produções optam por uma abordagem mais simbólica e interpretativa, utilizando o contraste visual para transmitir suas mensagens. Por exemplo, a imagem de uma floresta densa sendo substituída por pastos para gado sugere uma crítica implícita às práticas do agronegócio que ameaçam os territórios e modos de vida indígenas. A centralidade dos elementos indígenas na composição destaca sua resistência e a necessidade de preservar suas culturas em meio às pressões econômicas.

Assim, ao integrar essas diferentes perspectivas, as produções convidam o observador a uma reflexão mais profunda sobre a importância da preservação cultural, ambiental, e a resistência indígena, mostrando que as culturas indígenas são vitais para a identidade nacional e o equilíbrio sustentável.

Essa análise das expressões criativistas dos alunos, materializadas através de designs digitais, oferece uma visão aprofundada sobre o papel transformador da criatividade no ambiente educacional contemporâneo, os designs criados pelos alunos nas aulas de geografia vão além da mera aplicação técnica de ferramentas digitais, eles representam uma convergência entre conhecimento, experiência pessoal, e inovação.

Essas produções visuais funcionam como uma ponte entre o conteúdo curricular tradicional e a realidade vivida pelos estudantes, permitindo que eles se envolvam de maneira mais significativa e ativa no processo de aprendizagem. Através dessas criações, os alunos são capazes de traduzir e reinterpretar o conteúdo geográfico de maneira que ressoe com suas próprias vivências e perspectivas, tornando o aprendizado mais relevante.

Cada detalhe é cuidadosamente selecionado, carregando consigo sentimentos e significados profundamente conectados ao tema. Esses elementos visuais não são escolhidos ao acaso, eles refletem as emoções, valores e mensagens que os alunos desejam transmitir sobre a temática abordada. A escolha das cores, das imagens e até mesmo das palavras reflete uma intencionalidade que vai além da mera estética, funcionando como uma extensão do pensamento crítico e criativo dos estudantes. Dessa forma, os designs se tornam expressões simbólicas ricas, que dialogam diretamente com a essência do tema, conferindo maior profundidade e significado ao processo de aprendizagem.

Ademais, esse formato de aprendizagem revela de maneira clara como uma mesma temática pode resultar em diversas interpretações e respostas, que variam conforme os sujeitos envolvidos. Cada grupo de alunos, com suas perspectivas únicas e leituras de mundo, traz para o processo criativo suas próprias experiências e formações, o que se reflete nas cores, elementos e imagens que escolhem para materializar suas ideias criativistas. Essa diversidade de respostas não só enriquece o ambiente educacional, mas também evidencia a importância de considerar as diferentes bagagens culturais e intelectuais que cada aluno traz para o espaço de aprendizagem, permitindo uma construção coletiva de conhecimento que é ao mesmo tempo rica e plural.

Os alunos não estão mais confinados ao papel de receptores passivos; ao contrário, tornam-se agentes ativos que utilizam as tecnologias para criar, colaborar e inovar. Isso se alinha com a visão de que a educação moderna deve capacitar os alunos a serem criadores de conhecimento, capazes de utilizar as ferramentas digitais para explorar suas próprias ideias, conectando-as com o mundo ao seu redor.

CONCLUSÃO

Diante o que foi exposto, o Criativismo Digital no Ensino de Geografia se revela como um catalisador no processo de ensino-aprendizagem ao transformar o conteúdo curricular em expressões visuais significativas, permitindo que os discentes demonstrem compreensão do material estudado, mas também conectam essas ideias ao contexto atual, engajando-se de forma ativa. As produções visuais dos alunos revelam um pensamento crítico e uma sensibilidade que desafiam as abordagens tradicionais do ensino, ao mesmo tempo em que destacam a diversidade de perspectivas presentes em sala de aula, sendo cada design uma manifestação única das experiências, valores e intenções dos estudantes, que, ao trabalhar com temas como sociedade brasileira, neste caso os povos indígenas, contribuem para uma compreensão mais ampla e integrada da realidade brasileira.

Além disso, ao capacitar os alunos como criadores de conhecimento, o professor exerce uma prática pedagógica que não apenas prepara os alunos para o futuro, mas também os envolve no presente, permitindo que suas vozes e visões de mundo influenciem e enriqueçam o processo educacional, salientando a importância de incorporar a criatividade e a inovação no ambiente escolar, promovendo um aprendizado que é ao mesmo tempo relevante e transformador. Assim, a proposta criativista digital se afirma como um componente essencial na formação de cidadãos críticos, conscientes e ativistas para uma atuação engajada na sociedade atual.

REFERÊNCIAS

ABREU, L. C. G. de. **Da voz à tela: a nova linguagem docente**. In: XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação. Anais... Campo Grande, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2018

CORNELL, P. The impact of changes in teaching and learning furnitures and the learning enviroment. In: VAN NOTE CHISM, N.; BICKFORD, D. (Eds.). The importance of physical space in creating supportive learning enviroment. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). O Educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982

KAERCHER, N. A. **A geografia é nosso dia-a-dia**. Boletim Gaúcho de Geografia, v. 21, n. 1, Porto Alegre, 1996.

MATURANA, H. **COGNIÇÃO, CIÊNCIA E VIDA COTIDIANA**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MOREIRA, F.; AU-YONG-OLIVEIRA, M.; GOLÇALVES, R.; COSTA, C. **Transformação Digital: Oportunidades e ameaças para uma competitividade mais inteligente**. Lisboa: Sílabas & Desafios, 2017.

THIOLLENT, M. J.; COLETTE, M. M. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, vol. 36, núm. 2, julio- diciembre, 2014, pp. 207-21.

UNESCO. Relatório sobre Ciência 2010 - O atual status da ciência em torno do mundo. Resumo Executivo. Representação da Unesco no Brasil, 2010.

VYGOTSKY, L.S. Obras Escogidas: problemas de psicologia geral. Gráficas Rogar. Fuenlabrada. Madrid, 1982.

16. A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS DIGITAIS E O NOVO PARADIGMA DO PROFISSIONAL DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DA DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA NA CONTEMPORANEIDADE

Dafne Vitória da Silva Costa

Universidade Federal de Pernambuco

dafne.costa@ufpe.br

orcid.org/0000-0001-5317-9460

Francisco Kennedy Silva dos Santos

Universidade Federal de Pernambuco

Francisco.kennedy@ufpe.br

orcid.org/0000-0002-4431-5632

Mateus Ferreira Santos

Universidade Federal de Pernambuco

Mateus.fsantos@ufpe.br

orcid.org/0000-0001-5099-3766

INTRODUÇÃO

O trabalho docente é um exemplo de atividade profissional essencial ao processo histórico de construção da nossa sociedade, contribuindo com o processo formativo e intelectual dos indivíduos que compõem o espaço geográfico. Com isso, precisamos avaliar e discutir o que tem sido demandado da função do ser professor pela sociedade contemporânea. Por isso, através deste artigo teórico-bibliográfico, refletiremos a profissão docente em Geografia e todas as demandas implicadas em seu trabalho e funções para com a formação cidadã contemporânea.

Para alguns pesquisadores, como Edméa Santos (2019), ao papel docente cabe a concepção de ensinar e pesquisar através de novas narrativas que são trazidas através da imagem, texto, sentidos e dilemas compartilhados por meio das tecnologias digitais. E isto, tem implicado numa ampliação da complexidade deste trabalho, conseguir dar conta de expandir a discussão do conteúdo para além dos elementos didáticos-pedagógicos obrigatórios e chegar ao que tem sido produzido e compartilhado nas redes.

Por isso, no primeiro tópico deste trabalho, discutiremos a relevância da pedagogia dos multiletramentos, proposta por Cope e Kalantzis (2015), no contexto educacional contemporâneo, destacando a necessidade de adaptar os paradigmas educacionais tradicionais às demandas de uma sociedade globalizada e digital. Ao conectar o paradigma inovador (Behrens, 2007) à formação contínua dos professores, abordaremos como os multiletramentos digitais ampliam as formas de ensinar e aprender, levando em consideração a diversidade cultural e o uso das tecnologias. Essa abordagem visa integrar novas formas de letramento e fomentar um ensino que promova a cidadania crítica e a inserção dos estudantes nas dinâmicas do ciberespaço, considerando os desafios e potencialidades desse cenário global interconectado.

Nesse contexto, trazemos como o paradigma inovador, em consonância com a ideia dos multiletramentos digitais, traz à tona uma nova direção para a formação de professores, focando na valorização da formação contínua desses profissionais. Essa formação contínua visa não somente a constante atualização do conteúdo, mas também enfatiza a importância de repensar as formas de ensinar, aprender, pesquisar e formar os sujeitos envolvidos no processo educativo (Behrens, 2007). Assim, é facilitado que a prática docente passe a alinhar-se com as demandas de um mundo interconectado, onde a flexibilidade e a capacidade de adaptação são fundamentais para promover uma educação mais inclusiva e relevante para a contemporaneidade.

Por isto, discutiremos na primeira seção a partir da reformulação da pedagogia dos multiletramentos, proposta por Cope e Kalantzis (2015), no contexto educacional contemporâneo, destacando a necessidade de adaptar os paradigmas educacionais tradicionais às demandas de uma sociedade globalizada e digital. Pois, ao conectar o paradigma inovador (Behrens, 2007) à formação contínua dos professores, abordaremos como a pedagogia dos multiletramentos digitais ampliam as formas de ensinar e aprender, levando em consideração a diversidade cultural e o uso das tecnologias. Essa abordagem visa integrar novas formas de letramentos e fomentar um ensino que promova a cidadania crítica e a inserção dos estudantes nas dinâmicas do ciberespaço, considerando os desafios e potencialidades desse cenário global interconectado.

Na segunda seção, exploramos como a pedagogia dos multiletramentos digitais pode ser aplicada ao ensino de Geografia, considerando o paradigma inovador que prioriza a formação contínua dos professores e o alinhamento entre teoria e prática docente (Behrens, 2007). A adoção dos multiletramentos transcende a leitura tradicional de textos e mapas, incorporando a interpretação de dados geoespaciais e o uso de tecnologias digitais para discutir fenômenos geográficos complexos,

promovendo maior engajamento dos alunos. No entanto, desafios como a falta de formação docente adequada e o acesso desigual às tecnologias ainda limitam essa aplicação. Além disso, a integração das quatro fases pedagógicas propostas por Cope e Kalantzis (2015) — experimentar, conceitualizar, analisar e aplicar — amplia as possibilidades metodológicas, incentivando uma abordagem mais dinâmica e crítica do ensino de Geografia.

Dessa forma, ao explorar a interseção entre os multiletramentos digitais e a prática docente em Geografia, este trabalho busca contribuir para a compreensão de como as tecnologias digitais podem ser incorporadas de maneira eficaz nas metodologias de ensino, promovendo uma educação mais dinâmica, interativa e conectada à realidade dos estudantes. A pesquisa pretende analisar como os docentes podem ser agentes transformadores nesse processo, utilizando os multiletramentos para expandir as suas práticas pedagógicas e promover o engajamento dos alunos na construção de conhecimento geográfico. Por fim, o estudo busca discutir o potencial dessa abordagem, sem descartar os entraves que podem surgir em sua implementação, visando propor caminhos para que os multiletramentos digitais sejam incorporados de forma eficaz e produtiva na prática pedagógica.

A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS, OS MULTILETRAMENTOS DIGITAIS E O NOVO PARADIGMA DO PROFISSIONAL DOCENTE

Segundo Behrens (2007), os paradigmas educacionais são amplamente influenciados pelos paradigmas científicos vigentes da sociedade, oferecendo às formações iniciais dos professores algumas de suas características. A autora traz alguns casos dessa relação de influência entre os paradigmas, com o exemplo do alinhamento entre o paradigma conservador e os princípios cartesianos, em que através destes, obtivemos nas formações dos professores o “preparo sistemático para determinada tarefa ou atividade” (2007, p. 442), trazendo um viés menos aberto à outras perspectivas e profundas reflexões sobre qual seria as possíveis implicações que esse modelo traria para o ensino. E assim, “saber-fazer” pressupunha o “saber ensinar” (p.443), obtendo bastante força no século XX.

A partir do século XXI, um novo paradigma educacional surge, o “paradigma inovador” (Behrens, 2007), neste caso, este paradigma “atende a uma nova concepção que tem como eixo interconexão com a totalidade” (Behrens, 2007, p. 445), e ele implica na formação contínua dos professores, pois, está pautada numa formação que foca nos processos e não em resultados, porque

precisa dar prioridade a uma formação que de conta de aprimorar-se continuamente, aperfeiçoando a conjunção da teoria e a prática docente (Behrens, 2007; Nóvoa, 1991). Às novas formas de observar o mundo e a sociedade de modo relacional com múltiplas visões e abordagens, convidando-nos a enxergar a educação como parte integrante de um todo dinâmico, em constante transformação.

Nesse cenário dinâmico e de complexidades, os multiletramentos digitais emergem como um componente fundamental nas discussões sobre ensino e aprendizagem. Eles surgem para atender às novas demandas impostas pela presença das tecnologias digitais e seus impactos na sociedade. Essa abordagem reconhece a necessidade de trilhar um caminho formativo para os discentes, que não se limitem apenas à leitura e escrita tradicionais, mas também envolva habilidades complexas relacionadas à interpretação crítica, produção de conteúdo e navegação em ambientes digitais.

Por isso, é imperativo que adotemos práticas pedagógicas que estejam alinhadas ao “caráter interdisciplinar das interconexões” (Paiva, 2018, p. 98). Esse contexto é marcado pela ampliação do acesso a informações, linguagens e possibilidades proporcionadas pelas tecnologias digitais, as quais reverberam nos ambientes de aprendizagem

A pedagogia dos multiletramentos, teve origem no trabalho pioneiro do grupo de professores e pesquisadores conhecido como “The New London Group” (1996). Este grupo elaborou diretrizes pedagógicas, considerando as diversas formas pelas quais os alunos estavam aprendendo e interagindo com as novas mídias em ascensão devido às tecnologias digitais. Sendo assim, ao conectarmos o paradigma inovador na educação e os multiletramentos digitais é possível vislumbrar um ambiente propício para a formação contínua dos professores, incentivando-os a explorar novas abordagens, conectando teoria e prática, e considerando a diversidade em todas as suas dimensões, incluindo as que competem as tecnologias digitais.

Segundo Oliveira (2017), esse movimento relacionado a ênfase dos multiletramentos também levanta discussões sobre a crescente multiplicidade textual. Essa multiplicidade envolve novos modos de construir sentidos e significados, reformulando nossa percepção sobre a linguagem. Posto isto, ao adentrarmos nos multiletramentos digitais há a possibilidade de utilizarmos das múltiplas linguagens, para visualizar a diversidade local e conectá-la ao cenário global, rompendo as fronteiras espaciais, culturais, linguísticas e temporais.

O uso do termo “multiletramentos” no plural, está relacionado à diversidade de letramentos existentes, ou seja, “diferentes espaços de escritas” (Soares, 2002) ou as diferentes formas em que a linguagem é apresentada nos contextos socioculturais, levando em consideração suas funções e

efeitos para os indivíduos ou grupos. A presença do termo no plural também evidencia a complexidade e diversidade estabelecida nos tempos atuais, como elementos importantes a serem considerados quando pensamos nas novas formas de aprender e ensinar a Geografia devido a inserção das tecnologias digitais no cenário social. Com isso, os multiletramentos digitais podem ser usado como ferramentas para estabelecer uma conexão com o cenário socioespacial ligado à cibercultura, que atualmente tem se tornado parte do desenvolvimento plural das práticas sociais, em acordo com os “processos comunicativos e as relações de interdependência entre as pessoas” sob a mundialização da sociedade (Oliveira, 2017, p. 109).

A intenção de utilizar da pedagogia dos multiletramentos, considera as ideias dos autores Cope e Kalantzis (2015) em direcionar a criação de ambientes para aprendizagem que funcionem para abarcar os novos letramentos, com processos formativos baseados no respeito à diversidade cultural e de saberes que estão presentes nos diversos contextos sociais em que os estudantes estão inseridos (Correa; Dias, 2016). A principal área científica que utiliza e aprofunda bastante nesta pedagogia, é a da linguagem, considerando os variados tipos de comunicação entre os seres humanos, procurando as suas significações adequadas para auxiliar às práticas pedagógicas (Mendes; Lima, 2020).

Assim, para avaliar a pedagogia dos multiletramentos voltada ao aprendizado nas escolas, somos direcionados ao design dessa pedagogia que elenca complementos importantes para que as práticas sejam desenvolvidas com eficácia em um ambiente que valoriza a diversidade de formas de construção de saberes. Estes complementos são constituídos pelos processos de aprendizagem: experimentar, conceituar, analisar e aplicar (Cope e Kalantzis; 2015), e que adentrando à nova realidade digital na qual estamos inseridos, é preciso considerar os conhecimentos prévios, contextos dos estudantes e a capacidade de relacioná-los a novas informações que estão sendo a todo momento sendo recebidas nos ambientes virtuais.

A intenção de abordar os multiletramentos digitais atualmente é por possibilitar que os movimentos didático-pedagógicos se alinhem às possibilidades que as tecnologias digitais nos têm a oferecer enquanto potencial informacional e comunicacional. E que, no processo de escolarização e formação cidadã, seja exercitado o olhar crítico e analítico para as práticas situadas localmente e globalmente. Para isso, as práticas docentes e pedagógicas como um todo precisam estar atentas as funcionalidades, potencialidades, consequências e possibilidades que conseguimos obter com o uso individual e coletivo das tecnologias digitais. E começar esse exercício no ambiente escolar, pactua com a democratização e com os multiletramentos (Carvalho; Linhares, 2023).

Teruya (2006) com seu olhar crítico coloca o papel da mudança social e o alinhamento ao desenvolvimento tecnológico centrado na figura do professor, que deve obter a interpretação crítica dos conteúdos que circulam nos meios de comunicação. E isto implica numa formação de professores que envolva aspectos políticos e culturais, implicando a estes profissionais da educação que estejam conscientes da necessidade da atualização constante de suas práticas docentes considerando os múltiplos letramentos. Pois, segundo Soares (2002) os letramentos são práticas estabelecidas no cotidiano e que mudarão de acordo com o contexto de tempo e espaço nas quais estão situados os sujeitos. E por estarmos situados em meio a uma sociedade que usufrui dos benefícios tecnológicos, as mudanças estão cada vez mais constantes com diversas informações sendo produzidas.

EXPLORANDO A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS PARA A PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA

Nesta seção, discutiremos teoricamente sobre as possíveis aplicações da perspectiva de uma pedagogia baseada nos multiletramentos digitais para a prática docente em Geografia, levando em conta o paradigma inovador que prioriza a formação focado no processo, priorizando o aprimoramento entre teoria e prática docente (Behrens, 2007), destacando metodologias, recursos, reflexões para o processo de ensino e aprendizagem.

No contexto específico da Geografia, a adoção dos multiletramentos digitais transcende a compreensão de textos e mapas, abarcando a interpretação de dados geoespaciais, a utilização de mídias digitais para representar, discutir sobre fenômenos geográficos complexos e a participação ativa em ambientes virtuais de aprendizagem. Acredita-se que a abordagem multidimensional proporcionada por essas práticas promove não somente um melhor engajamento dos estudantes, mas também uma compreensão mais rica dos conceitos geográficos. A exposição a múltiplas formas da linguagem digital (vídeos, memes, hipertextos, imagens, áudios, músicas etc.) contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades necessárias para a compreensão e análise de questões geográficas mais complexas, através da aproximação dos conteúdos com as formas de comunicação conhecida pelos estudantes.

Ao focalizarmos os aspectos de transformação que ocorreram no campo da Geografia, torna-se evidente a influência significativa das tecnologias na sociedade, abrangendo não apenas os aspectos práticos, mas também as esferas culturais e de conhecimento. Um exemplo de adaptação às

mudanças espaço-temporais reside na representação cartográfica, cuja evolução gráfica reflete a dinâmica das mudanças culturais na sociedade ao longo do tempo (Batista; Becker; Cassol, 2018). Essa transformação não se limita apenas à técnica cartográfica, mas revela-se como um fenômeno que se entrelaça com a tessitura cultural de cada época, correspondendo a intenção de uma maior aproximação das informações presentes nos mapas, com as formas gráficas e de escrita (legenda) acessíveis a quem terá acesso.

Assim, a capacidade de representar graficamente o espaço geográfico por meio de mapas, não apenas responde às demandas práticas da navegação e exploração, mas também se ajusta sensivelmente aos valores, conhecimentos, modos de pensar e se comunicar característicos de diferentes períodos históricos. O estudo de Batista, Becker e Cassol (2018) oferece uma perspectiva valiosa sobre como as representações cartográficas, ao longo do tempo, não apenas se adaptaram às mudanças culturais, mas também desempenharam um papel ativo na construção e transmissão de conhecimentos geográficos. Este exemplo ilustra a interação dinâmica entre as tecnologias, a linguagem e a Geografia, evidenciando a representação cartográfica como exemplo prático da constante mudança cultural e intelectual da sociedade, oferecendo uma perspectiva de como o processo de evolução de letramentos e compreensão do contexto local pode impactar maneiras de construir nosso conhecimento coletivamente.

Para Santos (2022) existe um entrave que permeia a ação docente em Geografia com vistas a uma aprendizagem efetiva em relação as novas demandas, em que

Ler o mundo por meio da Geografia é um dos maiores desafios que professores e professoras de Geografia enfrentam, visto que muitas das vezes os discentes não conseguem abstrair os conteúdos geográficos tornando-os, por vezes, desconectados com o mundo que eles vivem (Santos, 2022, p.66).

Dessa maneira, é reforçado que a formação desses professores de Geografia acompanhou o paradigma conservador (Behrens, 2007), proporcionando uma maior dificuldade a estes profissionais quanto a atualização da sua ação docente para adequar-se ao paradigma inovador e adotar uma postura de formação contínua, com o alinhamento entre a teoria (conteúdos geográficos científicos) e a prática docente que considera a realidade de múltiplas abordagens e vivências.

Essa dificuldade pode ser atribuída, em parte, à formação inicial dos professores, que frequentemente seguiu um paradigma conservador (Behrens, 2007). Essa formação tradicional pode dificultar a atualização da prática docente para se adequar ao paradigma inovador. No entanto, é essencial que os profissionais da Geografia adotem uma postura de formação contínua, alinhando

teoria (conteúdos geográficos científicos) e prática docente, considerando a diversidade de abordagens e vivências.

Nesse contexto, as tecnologias digitais emergem como ferramentas poderosas. Elas possibilitam a visualização, aproximam os objetos de estudo, desenvolvem a autonomia dos alunos e estimulam a reflexão sobre as situações cotidianas. Os multiletramentos digitais desempenham um papel crucial nesse cenário. Por meio de diversas linguagens e ferramentas (como jogos digitais, filmes, séries, podcasts e memes), podemos aproximar o conteúdo geográfico do conhecido pelos discentes, tornando-o mais relevante e engajador (Costa et al., 2024). Portanto, ao integrar as tecnologias digitais e os multiletramentos, os professores de Geografia podem ampliar seus repertórios e mediar aprendizagens mais efetivas, conectando o conhecimento científico com a realidade dos estudantes.

Entretanto, a implementação de uma nova perspectiva para o ensino, baseando-se na utilização dos multiletramentos digitais, não se dá sem desafios, existem barreiras notáveis. Que incluem a disparidade no acesso a tecnologias digitais, a insuficiência de formação docente adequada, e a necessidade de incluir tecnologias assistivas que promovam aprendizagens inclusivas. Essas dificuldades afetam a capacidade de engajar efetivamente a diversidade de estudantes presentes no ambiente escolar e os conteúdos curriculares (Jenkins et al., 2016; Ferreira; Mendonça, 2023; Morin, 1999).

Para promover a integração da pedagogia dos multiletramentos, Cope e Kalantzis (2015) reelaboraram e adicionam os processos de aprendizado aos movimentos pedagógicos propostos pelo NLG³ (1996), que originalmente se baseavam em quatro movimentos pedagógicos: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada. A reformulação adiciona quatro novos processos de aprendizagem — experienciar, conceitualizar, analisar e aplicar — ampliando as possibilidades metodológicas. Essa ampliação permite aos docentes, considerados como “projetistas do ambiente de aprendizagem” (Cope; Kalantzis, 2015, p. 4 apud Gomes; Nogueira, 2020, p. 40) a lidarem com a complexidade dos caminhos para a aprendizagem, oferecendo-lhes ferramentas para definir cenários e alternativas possíveis que os ajudem a promover um aprendizado mais profundo, ajustado ao contexto dos seus estudantes.

O primeiro fator é apresentado como a *prática situada*, representando as necessidades socioculturais advindas das identidades dos estudantes, ou seja, é reconhecimento da realidade a qual

³ Sigla refere-se ao “The New London Group” (1996).

o estudante vivencia o mundo (Coscarelli; Corrêa, 2021 apud NLG, 1996). Este movimento é relacionado ao processo de *experenciar* proporcionado a partir do ambiente de aprendizagem criado pelo docente em conjunto com os estudantes, vai envolver a experimentação do novo e do conhecido através da sua imersão com novas situações apresentadas e a reflexão das suas experiências vividas (Gomes; Nogueira, 2020 apud Cope e Kalantzis, 2015). No ensino de Geografia, a *prática situada* e o *experenciar* estão diretamente relacionados ao reconhecimento dos contextos socioculturais e ambientais dos estudantes. Ao vivenciar o seu entorno e as dinâmicas espaciais, os alunos podem compreender melhor conceitos como território, paisagem, lugar e espaço geográfico. Essa prática pode incluir o estudo da realidade local, como a cidade ou bairro onde vivem, permitindo que os estudantes façam conexões entre suas experiências diárias e os conteúdos geográficos.

A segunda, como a *instrução explícita*, que são as intervenções ativas do docente ligadas a organização de suas atividades dentro da escola para propiciar o conhecimento sistemático e científico sobre os conteúdos (Coscarelli; Corrêa, 2021 apud NLG, 1996). Relaciona-se ao processo de *conceitualizar* que busca trabalhar os conteúdos os nomeando, ou seja, os classificando e definindo-os em seus termos científicos. E teorizando, quando utilizam das ações dos estudantes em produzir generalizações dos conceitos e os conectando as teorias (Gomes; Nogueira, 2020 apud Cope e Kalantzis, 2015), em outras palavras quando os estudantes conseguem configurar um esquema em que produza a conceituação a partir das suas impressões do que aprendeu sobre determinado conceito ou conteúdo (Cope e Kalantzis, 2015). Esses processos no ensino da Geografia são fundamentais para organização do conhecimento geográfico de maneira sistemática, envolvendo a introdução dos conteúdos com seus conceitos, permitindo aos estudantes que classifiquem e nomeiem fenômenos geográficos, teorizando sobre as interações entre sociedade e natureza, além de conectarem esses conceitos a organização socioespacial contemporânea e teorias geográficas mais amplas.

O terceiro é o enquadramento crítico que situa o que tem sido produzido pela sociedade com as suas relações históricas, culturais e políticas correlacionando aos sentidos e ações (Coscarelli; Corrêa, 2021 apud NLG, 1996). Que está relacionado ao processo de aprendizagem de *analisar* que pode ser feito de duas formas: funcional que permite que os estudantes consigam fazer conexões de causa e efeito de determinados fenômenos, e estrutura e função. Como também de forma crítica, avaliando suas perspectivas e de terceiros sobre determinadas situações, efeitos e a possibilidade de perceber os interesses e motivos que permeiam os eventos (Gomes; Nogueira, 2020 apud Cope e Kalantzis, 2015). Sendo assim, o enquadramento crítico estimula os estudantes a compreenderem as implicações históricas, culturais e políticas dos fenômenos geográficos. No processo de *análise*, tanto

funcional quanto crítica, pode ser aplicado, por exemplo, ao estudo de questões como desigualdade territorial, urbanização, globalização ou mudanças climáticas. A análise crítica permite que os alunos avaliem a relação entre fenômenos geográficos e interesses sociais e políticos, desenvolvendo uma postura crítica sobre o uso do território e os seus impactos ambientais.

E por último, a *prática transformadora*, que através da integração com todos os outros fatores anteriormente citados, propõe aos sujeitos a possibilidade de intervenção no mundo, com a transformação na realidade que os rodeiam (Coscarelli; Corrêa, 2021 apud NLG, 1996). Esta última está conectada ao processo de *aplicar* que pode aparecer de forma *apropriada* ou *criativa*. A primeira, refere-se à aplicação dos novos conhecimentos adquiridos pelos estudantes e sua aplicação na realidade com o teste da viabilidade de sua aplicação. A segunda, vai permitir que haja a possibilidade de uma intervenção inovadora na realidade (Gomes; Nogueira, 2020 apud Cope e Kalantzis, 2015), permitindo que os estudantes possam vislumbrar novas possibilidades para novos contextos, criando uma atmosfera de autonomia, transformação e criatividade nos ambientes de aprendizagens que extrapolam a sala de aula.

Dessa forma, a prática transformadora, fundamental no ensino de Geografia, pode ser abordada por meio de projetos que incentivem os alunos a proporem soluções para problemas geográficos contemporâneos, como o planejamento urbano sustentável, a conservação ambiental ou a gestão de riscos naturais. Ao aplicar os conhecimentos adquiridos, seja de forma funcional ou criativa, os alunos podem desenvolver a capacidade de intervir de maneira inovadora na realidade socioespacial em que estão inseridos. Isso os incentiva a se tornarem cidadãos ativos, capazes de propor mudanças e soluções para os desafios geográficos locais e globais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foi possível compreender a relevância da pedagogia dos multiletramentos digitais na prática docente em Geografia, sobretudo em um contexto educacional que demanda inovações metodológicas para acompanhar as transformações sociais e tecnológicas do século XXI. A abordagem dos multiletramentos, ao integrar diversas formas de linguagem e comunicação digital, apresenta-se como uma ferramenta essencial para proporcionar aos estudantes uma formação mais ampla, crítica e conectada com a realidade contemporânea, ampliando as possibilidades de compreensão dos fenômenos geográficos e sociais.

A adoção dos multiletramentos digitais na prática pedagógica da Geografia não se limita à leitura e interpretação de textos, mas abrange uma multiplicidade de linguagens digitais, como por exemplo as imagens, vídeos, memes, mapas interativos e plataformas virtuais. Essas linguagens permitem que o ensino de Geografia ultrapasse a abstração dos conceitos e ganhe concretude através de exemplos práticos e conectados com o cotidiano dos estudantes. A capacidade de trabalhar com diferentes mídias digitais enriquece o processo de ensino-aprendizagem, facilitando a compreensão de temas complexos e permitindo uma maior participação e engajamento dos alunos.

Com o paradigma inovador, conforme discutido por Behrens (2007), propõe-se uma educação centrada no processo, valorizando a formação contínua e a interconexão entre teoria e prática. Os processos de aprendizagem elaborados por Cope e Kalantzis (2015) *experenciar, conceitualizar, analisar e aplicar* oferecem uma estrutura robusta para a implementação da pedagogia dos multiletramentos na Geografia. Esses processos não apenas ampliam as possibilidades metodológicas, mas também incentivam os estudantes a se tornarem agentes ativos de suas próprias aprendizagens, conectando conhecimentos científicos às realidades locais e globais. Assim, a integração dessas abordagens não só enriquece o ensino de Geografia, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a transformação social.

Contudo, a implementação dessa abordagem também apresenta desafios. A formação inicial dos professores, que historicamente seguiu o paradigma conservador, pode dificultar a adoção dos multiletramentos digitais na sala de aula. Para superar esse obstáculo, é necessário investir em uma formação continuada que forneça aos docentes as ferramentas e estratégias necessárias para lidar com as novas demandas educacionais. Isso envolve não apenas o domínio técnico das ferramentas digitais, mas também o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva que permita integrar as tecnologias de forma significativa no ensino de Geografia.

Dessa maneira, ao passo que podemos encontrar diversas alternativas para utilizar das tecnologias digitais no ensino e avaliar suas potencialidades, há também um grande abismo quando tentamos alinhá-las à realidade, sendo preciso ponderar vivências diversas, ampliando isso às suas necessidades particulares de mudança e melhoria. Igualmente, deve-se proporcionar um alicerce aos educadores para que seja possível o seu letramento digital, os munindo de ideias e habilidades para ampará-los na construção de novas práticas pedagógicas pensando na realidade social, que está em constante mudança e evolução, movendo-se para a renovação da prática pedagógica e que também

seja constante. Que transforme os indivíduos em sujeitos ativos, que se apropriam das novas linguagens tecnológicas para a construção do seu conhecimento.

Além disso, as barreiras estruturais, como a desigualdade de acesso às tecnologias e a falta de recursos adequados nas escolas, são fatores que não podem ser ignorados. Para que a pedagogia dos multiletramentos seja realmente inclusiva e democrática, é crucial que essas questões sejam abordadas com políticas públicas que garantam acesso igualitário a recursos tecnológicos e apoio à formação dos professores. O sucesso dessa metodologia depende não apenas da vontade e esforço dos docentes, mas também de um ambiente institucional que favoreça a inovação pedagógica.

Por fim, este trabalho ressalta o potencial transformador dos multiletramentos digitais na educação geográfica, ao mesmo tempo que reconhece os entraves que precisam ser enfrentados. A pedagogia dos multiletramentos oferece um caminho promissor para integrar teoria e prática, expandir as formas de ensinar e aprender e conectar os estudantes a uma realidade mais ampla e dinâmica. No entanto, para que essa abordagem se consolide, é fundamental a facilitação e investimento na criação de ambientes institucionais que favoreçam a inovação pedagógica. Para que as práticas pedagógicas estejam atentas aos desafios, buscando constantemente adaptar-se às mudanças e transformar as dificuldades em oportunidades para o desenvolvimento de uma educação mais crítica, inclusiva e conectada com o mundo atual.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 3, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2742>. Acesso em: 17 set. 2024.

Batista, Natália Lampert; Becker, s.; Cassol, r. Mapas Híbridos E Multimodais: Em Busca De Multiletramentos Na Cartografia Escolar. **PESQUISAR - Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia**, v. 5, n. 7, p. 19–35, 2018. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/article/view/66673> Acesso em 18 de set. de 2024

Coscarelli, Carla Viana; Corrêa, Hércules Tolêdo. As boas influências: Pedagogia dos Multiletramentos, Paulo Freire e BNCC. *Revista Linguagem em Foco*, v.13, n.2, 2021. p. 20-32. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5572>.

Costa, Dafne Vitória da Silva; Bezerra, Tâmara Carla Gonçalves; Pereira, Matheus Rivail Alves de Araújo; Santos, Francisco Kennedy da Silva. **Ensinar pelo aproximar: O multiletramentos digital para o ensino da Geografia em movimento de extensão**. Geografias que ensinam e aproximam /

Francisco Kennedy Silva dos Santos, Lucas Antônio Viana Botêlho e Mateus Ferreira Santos (Organização). – Recife, PE: Edições LEGEP/UFPE, 2024.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Orgs.). **A pedagogy of multiliteracies: Learning by design**. Springer, 2015.

Corrêa, H. T.; Dias, D. R.. Multiletramentos e Usos Das Tecnologias Digitais Da Informação E Comunicação Com Alunos De Cursos Técnicos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 55, n. 2, p. 241–262, maio 2016.

Gomes, Rosivaldo; Nogueira, Heloane Baia. Educação linguística crítica e a produção digital de infográficos por alunos do ensino médio técnico com temáticas contra homofobia. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, vol. 13, núm. 2, 2020, maio, p. 32-55. Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. Acesso em 20 de set. de 2024. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=577164137004>.

Jenkins, H., et al. (2016). *Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics*. Polity Press

Mendes, M. P. de L.; Cerqueira, I. L. As práticas pedagógicas para o ensino de ciências na educação do campo: uma revisão de literatura. **Educ. Form., [S. l.]**, v. 9, p. e12096, 2024. DOI: 10.25053/redufor. v9.e12096. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/12096>. Acesso em: 20 set. 2024.

Nascimento de Carvalho, Daniel Brama; Nunes Linhares, Ronaldo. Multiletramentos com tecnologias digitais da informação e comunicação. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 74, p. 181–194, 2023. DOI: 10.12957/teias.2023.75866. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/75866>. Acesso em: 20 set. 2024.

NÓVOA, A. *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro, Univ. Aveiro, 1991.

PAIVA, F. J. de O. Da formação docente tecnológica às práticas de letramentos em uma escola da rede pública. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília, [S. l.]**, v. 4, n. 2, p. 97–106, 2018. DOI: 10.33027/2447-780X.2018.v4. n2.09.p97. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/8663>. Acesso em: 17 set. 2024.

Santos, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Edméa Santos. – Teresina: EDUFPI, 2019. E-book.

Silva dos santos, Francisco Kennedy. Práticas Geográficas: por um ensino cidadão. **Revista Contexto Geográfico, [S. l.]**, v. 7, n. 13, p. 66–72, 2022. DOI: 10.28998/contegeo.7i13.13234. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/contextogeografico/article/view/13234>. Acesso em: 10 set. 2024.

Soares, Magda B. Práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

OLIVEIRA, G. A. Por uma Pedagogia dos Multiletramentos – Ontem, Hoje e Sempre. **Horizontes**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 108–111, 2017. DOI: 10.24933/horizontes.v35i2.490. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/490>. Acesso em: 10 set. 2024.

TERUYA, Teresa Kazuko. Trabalho e educação na era mediática. Maringá, PR: Eduem, 2006.



Edições
LEGEP

