

GEOGRAFIA : EXPERIÊNCIAS, PROPOSTAS E REFLEXÕES

LUCIANA DINIZ CUNHA
CARLOS SANDER

ENSINO DE
O
COM ENCONTROS



**Encontros com o ensino
de Geografia:**

Experiências,
propostas e reflexões

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR

REITOR

José Geraldo Ticianeli

VICE-REITOR

Silvestre Lopes da Nóbrega

CONSELHO EDITORIAL

TITULARES

Ariosmar Mendes Barbosa
Georgia Patrícia da Silva Ferko
Rosinaldo Galdino da Silva
Guido Nunes Lopes
Rafael Assumpção Rocha
Raquel Voges Caldart
Simone Rodrigues Silva
Ana Paula da Rosa Deon
Priscila Elise Alves Vasconcelos
Altiva Barbosa da Silva
Madiana Valéria de Almeida
Rodrigues
Ricardo Carvalho dos Santos
Paulo Jeferson Pilar Araujo

EDITORIA DA UFR

Diretor da EDUFRR

Carlos Vicente Joaquim

SUPLENTE

Francinildo Galé dos Santos
Victor Hugo Lima Alves
Gilmara Maria Duarte Pereira
José Teodoro de Paiva
Jaci Guilherme Vieira
Ramão Luciano Nogueira Hayd
Edileusa do Socorro Valente Belo
Edilane Nunes Régis Bezerra
Jhêssica Luara Alves de Lima
Fábio Luiz Wankler
Lilian Leite Chaves
Maria Bárbara de Magalhães Bethonico
Roni Petterson de Miranda Panchecho



Editora da Universidade Federal de Roraima
Campus do Paricarana – Av. Cap. Ene Garcez, 2413,
Aeroporto – CEP: 69.310-000. Boa Vista – RR – Brasil
E-mail: editora@ufrr.br

A editora da UFRR é filiada à:



Encontros com o ensino de Geografia:

Experiências,
propostas e reflexões

Organizadores:
Carlos Sander
Luciana Diniz Cunha



Copyright © 2023

Editora da Universidade Federal de Roraima

Todos os direitos reservados ao autor, na forma da Lei.

A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) e é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Este livro foi financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).



EXPEDIENTE

PROJETO GRÁFICO E CAPA

Carlos Sander
Luciano Gabriel Endalécio Martins

REVISÃO TÉCNICA:

Luciano Gabriel Endalécio Martins
Elizangela da Silva Barboza Ramos

DIAGRAMAÇÃO

Luciano Gabriel Endalécio
Martins

IMAGEM DA CAPA

Carlos Sander

CONSELHO EDITORIAL DO NEAD

Karla Kolares Vasconcelos
Elizangela da Silva Barboza Ramos
José Ivanildo de Lima
Luciana Diniz Cunha
Marcelo Batista de Souza
Felipe Leite Lobo
José dos Santos Dias

Dados Internacionais de Catalogação Na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

E56 Encontros com o ensino de geografia : experiências, propostas e reflexões / organizadores: Carlos Sander, Luciana Diniz da Cunha. – Boa Vista: Editora da UFRR, 2023.
386 p. : il.

Inclui bibliografia.
Vários autores.
ISBN: 978-65-5955-043-2
Livro eletrônico.

1 – Ensino de geografia. 2 – Metodologia do ensino. 3 – Estágio curricular. I – Título. II – Sander, Carlos. III – Cunha, Luciana Diniz da. IV – Universidade Federal de Roraima.

CDU – 372:91

Ficha Catalográfica elaborada pela: Bibliotecária/Documentalista:

Shirdoill Batalha de Souza - CRB-11/573 – AM

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores

O texto deste livro foi avaliado e aprovado por pareceristas ad hoc

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
ONTEM E HOJE: O QUE AS TRANSFORMAÇÕES ESPACIAIS DIZEM SOBRE A CIDADE? POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA.	
Dayana A. Marques de Oliveira Cruz	15
O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E O PIBID EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM OLHAR REFLEXIVO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.	
Altiva Barbosa da Silva, Ana Paula Reis Santos Dias, Giseli da Silva Prado e Maria de Fátima dos Santos	41
ABORDAGENS E POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS NO ENSINO DAS TEMÁTICAS FÍSICO-NATURAIS NO CURSO DE GEOGRAFIA/EAD/UEPB.	
Josandra Araújo Barreto de Melo e Joyce Aparecida Soares de Pontes	76
SINTETIZANDO A DISCUSSÃO SOBRE O ESPAÇO GEOGRÁFICO PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA.	
Katielle Susane do Nascimento Silva	106
COMUNIDADE DE APRENDIZES: PROFESSORES FORMADORES E PRÁTICAS FORMATIVAS EM GEOGRAFIA.	
David Luiz Rodrigues de Almeida	134
ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGENS: O RETRATO DA SALA DE AULA A PARTIR DO USO DO LIVRO DIDÁTICO.	
Cícera Cecília Esmeraldo Alves e Iveralda Dantas Nóbrega Di Lorenzo ..	164

REFLETINDO SOBRE TEMAS DA GEOGRAFIA E SUA RELAÇÃO COM A VIDA COTIDIANA ATRAVÉS DA PRODUÇÃO DE PODCAST NA EDUCAÇÃO BÁSICA.	
Dayana Aparecida Marques de Oliveira Cruz, Karina de Araújo Gomes Ferreira e Karolina Cardozo Dias.....	192
A PLATAFORMA FAMILY SEARCH NA COMO RECURSO DIDÁTICO PARA AS AULAS DE GEOGRAFIA.	
Suênio Carneiro da Silva e Nathália Rocha Morais.....	222
A GEOGRAFIA ESCOLAR E A RELAÇÃO COM O LUGAR DE VIVÊNCIA DO ALUNO: UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA MEDIAÇÃO DIDÁTICA.	
Eliane Souza da Silva	257
GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: OBSTÁCULOS E DESAFIOS NO COTIDIANO ESCOLAR.	
Ana Cristina Cassin e Vania Kele Evangelista P.....	281
ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA DA POPULAÇÃO NO ENSINO MÉDIO.	
Elisângela Gonçalves Lacerda.....	303
PAISAGEM, LUGAR E LINGUAGENS SENSORIAIS NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.	
David de Abreu Alves.....	326
O ENSINO DE GEOGRAFIA E A PERCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA ANÁLISE NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA VOVÔ LEONARDO GOMES, BONFIM-RR.	
Isabella Raquelane Souza da Silva e Antônio Carlos Ribeiro Araújo Júnior	364

PREFÁCIO

É sempre uma satisfação termos um novo livro que aborda exclusivamente o ensino de Geografia e a Geografia escolar. E, felizmente, é um trabalho que temos visto com bastante frequência em tempos atuais: publicações voltadas para a geografia que se ensina, aprende e produz nas escolas.

O esforço de organização do livro pela Prof.^a Dr.^a Luciana Diniz Cunha e pelo Prof. Dr. Carlos Sander, ambos do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Roraima, é exemplar neste sentido, uma vez que somos agraciados por capítulos que passam pela construção dos conceitos em geografia, por relatos de experiência e até pela utilização das novas tecnologias de comunicação e informação, passando por outros temas de igual relevância, como veremos adiante.

Não posso deixar de destacar a diversidade da origem dos autores e autoras, trazendo perspectivas de espaços tão diferenciados e que contribuem diretamente para a riqueza temática produzida neste livro. É um encontro de ideias e de vivências originadas a partir de variados espaços. Assim, é com enorme felicidade e gratidão que elaboro este prefácio e também apresento o livro, sabedor que estas páginas serão fonte de conhecimento para professores, professoras e estudantes na luta por um ensino de geografia mais próximo da contemporaneidade.

Do ponto de vista acadêmico, da formação de professores e professoras nos cursos de Graduação e Pós-Graduação, este livro oferece não

apenas esta diversidade temática, mas também profundidade teórica acerca dos assuntos elencados, servindo como rico material de estudo e registro da Geografia escolar e do ensino de Geografia. O mesmo vale para professoras e professores que trabalham no ensino básico, que além da questão do material de estudo e da profundidade teórica, podem contar com a inspiração que pode ser obtida principalmente naqueles capítulos em que os relatos de experiência estão presentes.

No capítulo 1: “Ontem e hoje: o que as transformações espaciais dizem sobre a cidade? Possibilidades para o ensino de geografia”, da Prof.^a Dr.^a Dayana A. Marques de Oliveira Cruz parte de um projeto de ensino realizado no Vale do Ribeira – SP e que envolveu estudantes de ensino médio e um de graduação. No capítulo, as mudanças e permanências na paisagem urbana são o mote para uma sequência de atividades para a discussão da formação socioespacial das áreas estudadas, que resultaram na potencialização do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, o aumento da autonomia dos estudantes em relação ao cumprimento de tarefas, entre outras conclusões.

No capítulo 2: “O ensino de Geografia na Educação Básica e o PIBID em tempos de pandemia: um olhar reflexivo para a formação docente”, das autoras Prof.^a Dr.^a Altiva Barbosa da Silva, Prof.^a M.^a Ana Paula Reis Santos Dias, Prof.^a Giseli da Silva Prado e Prof.^a Maria de Fátima dos Santos tratam de uma questão importante a afligiu todos os níveis de ensino durante a pandemia da COVID-19: como trabalhar com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no contexto pandêmico? É certo que

esta pergunta surgiu nas diversas coordenações de PIBID e Residência Pedagógica, espalhadas pelo Brasil. As soluções encontradas pelas autoras passam pelo ensino remoto, pelo uso de novas tecnologias de informações e comunicação e pela intensa comunicação por aplicativo de mensagem. Troca efetiva de saberes, possibilidade de aprendizado e interatividade são palavras-chave que são encontradas nas considerações finais.

No capítulo 3: “Abordagens e possibilidades metodológicas no ensino das temáticas físico-naturais no curso de geografia/EAD/UEPB”, das autoras Prof.^a Dr.^a Josandra Araújo Barreto de Melo e Prof.^a Joyce Aparecida Soares de Pontes, há o relato de uma pesquisa que possui como recorte o ensino das temáticas físico-naturais no contexto de um curso de licenciatura em Geografia na modalidade à distância. Apesar do recorte, há clara preocupação em argumentar a importância da Educação a Distância (EAD) nos dias atuais, principalmente no caso da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). As etapas do trabalho são todas colocadas no texto, permitindo ao leitor compreender a estruturação do curso em questão, assim como as oficinas ligas às temáticas físico-naturais. A preocupação com qualidade da formação inicial, dentro das questões levantadas, é a verdadeira motivação para as reflexões apontadas.

No capítulo 4: “Sintetizando a discussão sobre espaço geográfico para o ensino da Geografia”, da Prof.^a Dr.^a Katielle Susane do Nascimento Silva, vemos um esforço importante sobre a discussão das concepções de espaço na geografia, trazendo para o debate: diversos interlocutores que se debruçaram sobre o conceito. Como escreve a autora em suas palavras finais, “a nós

geógrafos caberá compreender os múltiplos papéis que assumem o espaço geográfico”, e é importante perceber que professores e professoras devem mobilizar o conceito de espaço geográfico em suas aulas.

No capítulo 5: “Comunidade de aprendizes: professores formadores e práticas formativas em Geografia”, o autor Prof. Dr. David Luiz Rodrigues de Almeida centra a problemática na formação inicial de professores de geografia, trazendo para o debate as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a ideia de comunidade de aprendizes e um exemplo oriundo de uma turma de licenciandos do curso de licenciatura em Geografia em Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Uma conclusão importante, segundo o autor, que um curso de licenciatura em Geografia na formação de seus professores, “implica [...] na afirmação da existência de um campo epistemológico da Geografia que direcione seus conhecimentos para o ensino”. A licenciatura que mobiliza saberes para o Ensino Básico.

No capítulo 6: “Estágio supervisionado como espaço de aprendizagens: o retrato da sala de aula a partir do uso do livro didático”, das autoras Prof.^a Dr.^a Cícera Cecília Esmeraldo Alves e Prof.^a Dr.^a Iveralda Dantas Nóbrega Di Lorenzo, temos de início uma problematização importante para refletirmos sobre a prática de ensino: o que aprender em geografia, como aprender geografia e quem são os sujeitos? A partir daí, revela-se como ocorre o estágio supervisionado na UFCG e o uso do livro didático com o público estudado, debatendo duas questões chave: a formação inicial de professores através do estágio e o uso do principal material didático presente nas escolas.

No capítulo 7: “Refletindo sobre temas da Geografia e sua relação com a vida cotidiana através da produção de *podcast* na educação básica”, as autoras Prof.^a Dr.^a Dayana Aparecida Marques de Oliveira Cruz, Karina de Araújo Gomes Ferreira e Karolina Cardozo Dias trazem a experiência do uso das novas tecnologias de informação e comunicação dentro de um projeto de extensão. A ferramenta escolhida foi a produção de um *podcast* e se deu no contexto da necessidade de distanciamento social causado pela pandemia de COVID-19. Trata-se de um material que nos ajuda a entender como as soluções foram pensadas para vencer o isolamento e ao mesmo tempo apresenta os sucessos e dificuldades no processo.

No capítulo 8: “A plataforma *FamilySearch* na como recurso didático para as aulas de geografia”, do Prof. Suênio Carneiro da Silva e da Prof.^a M.^a Nathália Rocha Morais é apresentada uma ferramenta bastante diferenciada para o ensino de geografia. A plataforma entra como um recurso didático no contexto das novas tecnologias de informação e comunicação, e os autores nos entregam algumas possibilidades de uso. A experiência da construção de árvores genealógicas “proporcionará ao educando contar sua história pessoal e das transformações da sociedade”, como afirmam os autores.

No capítulo 9: “A Geografia escolar e a relação com o lugar de vivência do aluno: uma experiência de aprendizagem através da mediação didática”, da Prof.^a M.^a Eliane Souza da Silva, encontramos uma ação didática com alunos do 6º ano na feira municipal da cidade. A discussão nos revela a importância do cotidiano e dos espaços de vivência para o ensino de geografia,

assim foi possível estabelecer relações entre os elementos da feira e os conteúdos da Geografia, dialogando diretamente com o conceito de lugar.

No capítulo 10: “Geografia e Educação Ambiental: obstáculos e desafios no cotidiano escolar”, a Prof.^a Esp.^a Ana Cristina Cassin e a Prof.^a Dr.^a Vania Kele Evangelista registram os percursos da educação ambiental no Brasil e principalmente na aproximação com o ensino de geografia, quando vemos a subdivisão das propostas de trabalho com a educação ambiental em cada etapa do ensino básico.

No capítulo 11: “Estratégias didáticas para o ensino de Geografia da população no Ensino Médio”, a Prof.^a Dr.^a Elisângela Gonçalves Lacerda propõe uma reflexão acerca do tema a partir de uma análise minuciosa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, fundando as bases dos conteúdos que se pretende trabalhar naquilo que o documento traz. A partir daí diversas estratégias são propostas no texto e que poderá inspirar aqueles prepararão suas aulas com temas oriundos da geografia da população.

No capítulo 12: “Paisagem, lugar e linguagens sensoriais na educação geográfica inclusiva de pessoas com deficiência visual”, o Prof. Dr. David de Abreu Alves nos coloca uma problemática: o que fazer quando há estudantes com deficiência visual na sala de aula? O relato dos professores nos ajuda a entender as escolhas de cada um e a oferta de linguagens sensoriais que permitem uma inclusão de fato. Há reflexões esclarecedoras sobre o trabalho com os conceitos de lugar e paisagem com pessoas com deficiência visual, sobretudo porque se supõe precipitadamente que estes conceitos só podem

ser apreendidos pelo sentido da visão. O texto vem desmistificar este entendimento.

No capítulo 13: “O ensino de geografia e a percepção da educação escolar indígena: uma análise na Escola Estadual Indígena Vovô Leonardo Gomes, Bonfim-RR”, a Prof.^a Isabella Raquelane Souza da Silva e o Prof. Dr. Antônio Carlos Ribeiro Araújo Júnior discutem a geografia como componente curricular no contexto de uma escola indígena. Merece destaque a reflexão sobre educação indígena no Brasil e o ensino de geografia em particular. Revelador, no entanto, são os depoimentos apresentados pelos professores da escola, que trazem uma riqueza de detalhes sobre a educação indígena e sobre o papel da geografia na escola. Em linhas gerais, é como afirmam os autores, quando apontam que a “[...] disciplina de Geografia contribui de forma positiva para construção, reafirmação e o fortalecimento da identidade dos povos indígenas [...]”.

Os textos deste livro nos ensinam muito sobre os diversos interesses do ensino de Geografia e da Geografia Escolar. Além disso, despertam reflexões, curiosidades e nos ajudam a avançar na tarefa de ensinar e aprender Geografia. Enfim, formam um excelente material de estudo para os interessados nos temas abordados e uma fonte valiosa para a prática cotidiana no Ensino Básico.

Boa leitura!

Wagner da Silva Dias

1 ONTEM E HOJE: O QUE AS TRANSFORMAÇÕES ESPACIAIS DIZEM SOBRE A CIDADE? POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Dayana A. Marques de Oliveira Cruz¹

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é discutir sobre as transformações na cidade a partir das categorias de: forma, função, estrutura e processo no ensino de Geografia.

A fim de alcançar o objetivo indicado, além da discussão sobre as categorias mencionadas, também será realizado uma breve exposição e reflexão sobre os resultados do projeto de ensino “Ontem e hoje: espaço geográfico e transformações no Vale do Ribeira”. O projeto de ensino foi desenvolvido durante o segundo semestre de 2021 (entre 06 de agosto e 16 de dezembro) no âmbito do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Registro). Participaram quatro estudantes do primeiro ano do ensino médio, bem como uma estudante do curso de Pedagogia. A partir dos resultados deste projeto serão apresentadas algumas possibilidades de discussão acerca da formação socioespacial da cidade no ensino de Geografia.

¹ Doutora em Geografia pela FCT/UNESP- Professora da UFRR.

Ademais, este capítulo possui duas partes principais. Na primeira, trataremos sobre as mudanças na paisagem urbana, considerando a formação e o desenvolvimento socioespacial das cidades, ressaltando os impactos dessa discussão para a formação cidadã na educação básica. Na segunda parte, discutiremos a partir dos resultados do projeto de ensino algumas possibilidades pedagógicas para o ensino de Geografia.

O recorte espacial do projeto, e consequentemente deste capítulo, é o Vale do Ribeira. Localizado no sul do estado de São Paulo, o Vale do Ribeira apresenta grande diversidade social, cultural e ambiental, a partir das quais conseguimos apontar diferentes modos de vida que permeiam a relação entre sociedade e natureza. Indígenas, quilombolas, camponeses e população urbana compõem um quadro complexo populacional na região. Acrescenta-se também a influência dos imigrantes japoneses na formação das cidades, considerando os fluxos migratórios que ocorreram no início do século XX.

O Vale do Ribeira abriga a maior extensão de área conservada e contínua de Mata Atlântica do país (CÍLIOS DO RIBEIRA, 2022), dentre os quais se destaca o Parque Estadual Turístico do Alto Ribeira (PETAR) que reúne cavernas, cachoeiras, trilhas, diversidade de fauna e flora, comunidades indígenas e quilombolas. Fazem parte do Vale do Ribeira 31 municípios, sendo 22 paulistas e 9 paranaenses, dentre eles, Registro é o centro regional e Cananea um dos núcleos urbanos mais antigos do país.

A diversidade urbana no Vale do Ribeira demonstra-se a partir da própria origem dos núcleos urbanos considerando o processo de ocupação regional, influenciado também pelas características morfológicas do relevo

que contribuiu para um processo de interiorização mais lento, se comparado a outras regiões do estado de São Paulo. Atualmente, Registro agrupa boa parte dos serviços, equipamentos urbanos e infraestruturas do Vale do Ribeira. Logo, no contexto regional é a cidade que mais atrai fluxos de pessoas e mercadorias. Dentre esses fluxos, destaca-se o deslocamento para o acesso à educação técnica e superior, no qual o campus do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) é um dos fixos mais atrativos.

2 A FORMAÇÃO SOCIOESPACIAL DA CIDADE COMO OBJETO DE ANÁLISE NO ENSINO DE GEOGRAFIA

O espaço geográfico é compreendido por Santos (2006) como um conjunto indissociável, solidário e contraditório de sistema de objetos e de sistemas de ações em constante interação. Tal compreensão mostra que o espaço geográfico não deve ser considerado apenas a partir de seu aspecto material, restringindo-se aos objetos fixos, ou tampouco, apenas aos fluxos e ações que o atravessam. Afinal, existe uma relação dialética que faz do espaço geográfico uma combinação do trabalho cristalizado na paisagem, e ainda, das relações que permeiam este trabalho (SANTOS, 2003).

O trabalho é essencial para analisarmos sobre a produção da cidade que passa pela compreensão de sua formação socioespacial, ligada, por sua vez, aos processos gerais que abrangem o todo, porém com especificidades locais que devem ser observadas. Para Santos (2014), a combinação desses dois aspectos cria um arranjo espacial que diferencia os lugares de acordo com

as combinações de recursos (população, capitais, infraestruturas, instituições, entre outros).

É importante refletir sobre tais questionamentos: O que há de particular e o que pode ser vislumbrado como resultado dos processos gerais na cidade? Como identificar as diferenciações dos lugares? As análises sobre as transformações na paisagem urbana nos ajudam a entender, pois estão relacionadas às mudanças na própria formação socioespacial da cidade. Afinal, “a paisagem urbana é a expressão dos conflitos inerentes da relação entre os agentes produtores do espaço, cuja condução é feita pelo modo capitalista de produção” (OLIVEIRA, 2011, p. 1).

Neste sentido, ao analisar as mudanças em uma determinada paisagem, precisamos considerar como elas impactam a organização espacial vigente, sem desconsiderar que as organizações anteriores foram essenciais para as tomadas de decisões que caracterizam o espaço geográfico na atualidade. Ao analisar o espaço geográfico, nós contemplamos uma somatória de diferentes tempos; o ontem e o hoje podem ser vistos na paisagem, sendo incorporados ao cotidiano e aos modos de vida (CORRÊA, 2000).

O ontem – processo temporal pretérito – através dos objetos fixos no espaço influencia nas decisões que hoje são tomadas. A dimensão material do passado conforma-se como rugosidades, as quais influenciam a configuração espacial contemporânea. No Vale do Ribeira visualizamos na paisagem tais rugosidades decorrentes, sobretudo, do processo de colonização europeia,

bem como da imigração japonesa no início do século XX. De acordo com Corrêa (2000), as rugosidades:

tiveram uma gênese vinculada a outros propósitos e permaneceram no presente, porque puderam ser adaptadas às necessidades atuais, que não mudaram substancialmente ao longo do tempo. As formas espaciais herdadas do passado e presentes na organização atual apresentam uma funcionalidade efetiva em termos econômicos ou um valor simbólico que justifica a sua permanência (CORRÊA, 2000, p. 38).

O hoje – processo temporal presente – incorpora a dinâmica inércia das formas, modificando usos, normas e as percepções sobre um determinado lugar em decorrência das transformações de suas funções. As formas compreendem o aspecto visível de um determinado objeto e, portanto, são visíveis na paisagem urbana. Sendo assim, a forma só é criada para contemplar uma determinada função, ou seja, para exercer uma atividade de acordo com a formação social. Mas, as funções podem ser alteradas de acordo com a dinâmica da organização espaço-temporal. Em outras palavras, “a todo momento se criam novas formas para responder a necessidades precisas e novas, ao mesmo tempo em que velhas formas mudam de função” (SANTOS, 2014, p. 62). O centro da cidade de Cananeia é um exemplo ilustrativo, afinal muitas edificações tombadas que eram casas no século XVIII, hoje são pequenas lojas ou museus. Já Registro também possui exemplos do surgimento de novas formas em decorrência da atuação dos promotores imobiliários que criam novos bairros da cidade com base na especulação imobiliária.

Na dinâmica da cidade contemporânea, o planejamento urbano possui um papel fundamental, pois é capaz de aprofundar ou minimizar o acesso às formas que concentram a riqueza produzida coletivamente através do trabalho. Por meio do planejamento urbano decide-se também a dinâmica das formas e suas respectivas funções, sendo, portanto, elemento fundamental para compreender a estrutura das cidades capitalistas a partir do entrecruzamento de dinâmicas locais e globais. Cruz (2011, p. 82) menciona que “o planejamento é um elemento fundamental para compreender a produção e organização do espaço urbano, pois ele expressa os interesses dos segmentos coexistentes na cidade e pode justificar ou não a ação deles”.

A leitura consciente desse processo nos permite compreender a estrutura da organização social, que se mostra a partir das formas e de suas respectivas funções exercidas no espaço geográfico. A estrutura “implica a inter-relação de todas as partes de um todo; o modo de organização ou construção” (SANTOS, 1985, p. 50).

Logo, para que possamos compreender essa estrutura, precisamos considerar ainda a multidimensionalidade que ela possui, identificando como estão inter-relacionados seus aspectos políticos, econômicos e culturais. São esses aspectos que permitem identificar as permanências, as desigualdades e as transformações no mundo em que vivemos por meio de uma ação contínua espaço-temporal que implica nos conceitos de tempo (continuidade) e mudança, a qual denominamos de processo (SANTOS, 1985; SANTOS, 2014).

Por sua vez, a estrutura demanda funções que são cristalizadas em formas espaciais, que podem permanecer ou deixar de existir de acordo com as demandas do modo capitalista de produção da cidade. Esse movimento é denominado como “destruição criadora” que, segundo Corrêa (2000), refere-se à intensidade de substituição das formas espaciais no capitalismo.

Apreender essas dinâmicas através das categorias de forma, função, estrutura e processo é essencial para interpretar criticamente a cidade. Esse tipo de interpretação deve estar presente também nas aulas de geografia da educação básica, sendo uma oportunidade de debater sobre temas pertinentes à disciplina através das vivências e experiências dos próprios estudantes.

Com efeito, o cotidiano dos alunos, suas representações sobre a cidade, o vivido, discutido na escola, surge como uma oportunidade pedagógica para o estudo das categorias geográficas na compreensão da dinâmica social e espacial, extrapolando as visões fragmentadas e naturalizadas dos problemas urbanos, contribuindo para a formação de alunos que passe a viver e compreender a cidade de forma crítica, a escola como espaço de formação e reflexão sobre a cidade, enfim, uma educação geográfica da e para a cidade (SILVA, 2008, p. 14).

Diversos autores mencionam a relevância desse tipo de abordagem crítica para o ensino de Geografia, sobretudo no protagonismo do indivíduo em elaborar uma análise complexa a partir do espaço em que vive, o qual por vezes, parece ser naturalizado (RICHTER, 2010; KAERCHER, 2013; STRAFORINI, 2001). Quando há o desvelamento da dinâmica em torno das transformações espaciais, o indivíduo toma consciência de que também está

inserido no processo de (re)produção desse espaço, podendo então, exercer seu papel como cidadão (CALLAI, 2001; SANTOS, 2013).

Afinal, compreender a formação socioespacial através das categorias de forma, função, estrutura e processo, é também entender as contradições e possibilidades da sociedade espacializada. Inclusive, Richter (2010), considera essas categorias como fundamentais no ensino de Geografia por permitirem “as interpretações sobre as mais diferentes paisagens, contextos e fenômenos possam ser ensinados aos alunos de modo mais científico e coerente com os elementos que são responsáveis pela sua produção” (RICHTER, 2010, p. 98 e 99).

Por outro lado, ensinar sobre a cidade é um desafio para os docentes, afinal, segundo Esteves (2006), a cidade apresentada na sala de aula, nos currículos nacionais e manuais escolares é diferente da cidade percebida pelo estudante. Todavia, tal discussão é necessária, pois, se ela está ligada à percepção do papel do estudante na produção da própria cidade, e conseqüentemente do entendimento sobre a cidadania. “Ser cidadão é exercer o direito de morar, de produzir e de circular na cidade; é exercer o direito a criar seu direito à cidade, é cumprir o dever de garantir o direito coletivo à cidade” (CAVALCANTI, 2008, p. 74 e 75).

Essa discussão está além do ensino de geografia, afinal, os efeitos da urbanização tardia, as migrações desenraizadoras, a expansão do consumo de massa, a filosofia que privilegia os produtos materiais, dentre outros processos, levou ao aprofundamento das desigualdades e, ao mesmo tempo, à produção de consumidores que, ao invés de cidadania e direitos buscaram

por privilégios (SANTOS, 2003). Mas, a espacialidade presente na cidade e a forte dimensão espacial da cidadania (CASTRO, 2005) faz da geografia uma disciplina privilegiada para essa discussão. Sendo assim, no ensino de geografia, a discussão sobre a cidade é também uma possibilidade de desvelamento sobre as contradições da realidade e de exercício da cidadania a partir do conhecimento das condições locais para exercê-la.

Cabe, neste caso, pontuar que o exercício da cidadania não se desenvolve de forma individual. Pelo contrário, é através da luta coletiva que os cidadãos podem exercê-la. O próprio ato de lutar pela cidadania requer o conhecimento sobre a cidade e, mais do que isso, concebê-la enquanto projeto coletivo e solidário. Cavalcanti argumenta que

as ideias de cidadania coletiva, de prática solidária na cidade, de valores sociais vão de encontro à tendência extremamente forte da racionalidade reinante de cultivar um individualismo nas pessoas, um fortalecimento da vida privada, uma separação entre a casa e a rua, o que se reflete a prática cotidiana dos habitantes da cidade (CAVALCANTI, 2008, p. 72).

A partir das considerações dessas possibilidades o projeto de ensino “Ontem e hoje: espaço geográfico e transformações no Vale do Ribeira” foi desenvolvida a reflexão sobre: “Ontem e hoje: espaço geográfico e transformações no Vale do Ribeira”: discussões sobre a formação socioespacial de Cananeia e Registro na educação básica.

O intuito do projeto de ensino “Ontem e hoje: espaço geográfico e transformações no Vale do Ribeira” foi discutir sobre as transformações geográficas no Vale do Ribeira/SP à luz das categorias de estrutura, forma,

função e processo. Já os objetivos específicos foram: 1) debater sobre os aspectos políticos, econômicos e culturais que integram a organização espacial da região; 2) criar um espaço de diálogo sobre o acúmulo de diferentes tempos no Vale do Ribeira/SP e sua influência no cotidiano dos estudantes; 3) estimular a leitura crítica-reflexiva dos estudantes acerca das transformações do espaço geográfico no Vale do Ribeira/SP.

A expectativa era que ao final do projeto, os estudantes desenvolvessem um olhar crítico-reflexivo sobre as cidades estudadas no Vale do Ribeira/SP, sendo capazes de identificar as permanências, as desigualdades e as transformações basilares.

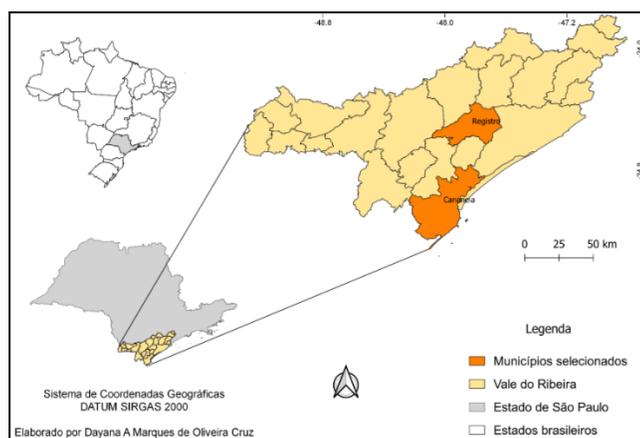
O envolvimento dos estudantes ao longo da proposta demonstrou-se fundamental para alcançar os objetivos indicados. Para tanto, os estudantes protagonizaram as discussões a ponto de compreenderem a importância da autonomia no processo de ensino-aprendizagem. O próprio projeto foi planejado considerando o protagonismo dos estudantes como ponto de partida. Todavia, cabe ressaltar que a proposta foi desenvolvida ainda durante o ensino remoto emergencial em decorrência da pandemia da Covid-19. A única forma de comunicação entre os estudantes e, entre eles e a docente, era o *Google Meet* e o *WhatsApp*. Logo, a participação ativa do projeto foi desafiada por este contexto.

Ademais, os estudantes do ensino médio que participaram tinham em média vinte disciplinas semanais. No IFSP, o ensino médio é integrado ao ensino técnico, por isso, além das disciplinas previstas para o ensino médio, os estudantes também cursam disciplinas específicas dos cursos técnicos,

tendo os períodos matutino e vespertino ocupados por essas atividades. Este também foi um desafio para o projeto, por ser necessária a criação de um pertencimento por parte dos estudantes para que a participação ocorresse até o fim da proposta.

Diante dos desafios que se colocavam à participação dos estudantes, a orientação inicial foi que a própria escolha das cidades a serem analisadas partisse deles. Duas cidades foram escolhidas: Cananeia e Registro. A escolha se deu em função de um dos estudantes residir em Cananeia e do fato do campus do IFSP ser localizado em Registro. Desde o início, os estudantes demonstraram o interesse em comparar os respectivos processos de formação socioespacial de ambas as cidades. O Mapa 1 abaixo mostra a localização dos municípios de Cananeia e Registro no Vale do Ribeira.

Mapa 1: Localização dos municípios selecionados para o projeto de ensino no Vale do Ribeira/SP (Cananeia e Registro).



Fonte: Elaborado pela autora.

Uma vez que as sedes dos municípios (cidades) representadas no Mapa 1 foram escolhidas, iniciou-se o processo de pesquisa, análise e reflexão sobre elas. É importante ressaltar que Cananeia e Registro possuem formas distintas por conta do próprio processo de ocupação do espaço urbano, da organização interna das cidades e do papel que elas ocupam na rede urbana.

A cidade de Cananeia foi criada oficialmente por Martin Afonso de Souza, em 1531, porém há registros mais antigos da passagem de Américo Vespúcio em 1502 (IPHAN, 2017). Com base nesses registros, existem reivindicações para retirada do título de cidade mais antiga do país, de São Vicente (também no estado de São Paulo) para Cananeia. Partes das edificações da cidade são consideradas como patrimônio cultural, por isso ao caminhar por Cananeia encontram-se muitas edificações do período da colonização portuguesa, as quais hoje também fazem parte do atrativo turístico da cidade. A Figura 1 mostra parte do conjunto de casarios históricos de Cananeia. Os casarios foram construídos entre o final do século XVIII e início do século XIX, “as paredes das residências eram construídas com pedras e argamassa composta de areia, cal de ostras retiradas dos sambaquis e óleo extraído da baleia” (PREFEITURA DE CANANEIA, 2022). Diversos casarios que hoje existem na cidade não exercem mais a função de moradia. Temos o caso, por exemplo, do Museu Histórico Artístico Victor Sadowski que possui um acervo sobre a história e a cultura em Cananeia com destaque para a extração de óleo de baleia que era feito em Cananeia no século XVIII, utilizado para a construção das edificações na cidade, além da iluminação pública, alimentação e fabricação de produtos de higiene e limpeza.

Figura 1: Casarios históricos da cidade de Cananeia



Fonte: Prefeitura de Cananeia, 2021.

Diferente de Cananeia, o município de Registro surgiu em como um pequeno povoado às margens do Rio Ribeira de Iguape devido à exploração de ouro do alto do Ribeira. Registro era um ponto de passagem obrigatório para as embarcações que vinham do porto de Iguape, por isso, tornou-se “o local onde um agente de Portugal registrava toda a mercadoria transportada para cobrar o dízimo destinado à Coroa Portuguesa. Daí a origem do nome Registro” (PREFEITURA DE REGISTRO, 2022). Mas, o povoado só começou a crescer no início do século XX com a chegada dos imigrantes japoneses, emancipando-se de Iguape em 1945. Atualmente, Registro

configura-se como o principal “nó” da rede urbana no Vale do Ribeira, concentrando os fluxos de pessoas e mercadorias na região.

Após a escolha das cidades que seriam objeto de estudo no âmbito do projeto, inicialmente foi feita uma reunião denominada “Ontem e hoje: o que as transformações do espaço geográfico dizem sobre nós?”. Nessa oportunidade, os estudantes foram questionados sobre as mudanças que ocorrem nas cidades de Cananeia e Registro. Questionou-se sobre como perceber, interpretar e analisar essas mudanças através da Geografia. Após as primeiras indicações, a docente expôs que há algumas possibilidades de realizar essa análise a partir da Geografia, a qual permite compreender como as mudanças ao longo do tempo levaram à conformação das cidades de hoje. Neste momento, os estudantes foram apresentados à contribuição de Milton Santos para a análise da formação socioespacial.

De forma breve, foi indicado também que essa análise requer a identificação e o entendimento das seguintes categorias: forma, função, estrutura e processo. A reunião foi finalizada com indicações para o início da pesquisa sobre as cidades de Cananeia e Registro considerando o surgimento das cidades e as mudanças ao longo do tempo. Os pontos de partida indicados foram: a pesquisa em jornais, sites de redes sociais e das prefeituras, visando selecionar trechos de textos e reportagens, fotos antigas, vídeos e outras imagens.

Após a pesquisa inicial, os estudantes reuniram o material no *Google Drive* identificando as respectivas fontes das informações e imagens. O compartilhamento do material no *Google Drive* foi fundamental para que os

estudantes tivessem autonomia de acesso e criação de materiais relativos ao projeto, criando um pertencimento do grupo. Afinal, não era um material a ser criado para a professora, mas o resultado do trabalho coletivo feito por todos.

Com base no material das cidades de Registro e Cananeia, os estudantes apresentaram rapidamente os primeiros resultados na segunda reunião do projeto. Além de apresentar como as cidades surgiram, indicaram formas que deixaram de existir na paisagem urbana e buscaram apresentar os motivos a partir da pesquisa realizada. Por outro lado, também indicaram formas que continuam existindo na paisagem urbana, porém que mudaram de função, buscando compreender o porquê e quando isso aconteceu. Dentre os exemplos foi citado o Centro Cultural Kaigai Kogyo Kabushiki Kaisha (KKKK), antiga filial da Companhia Ultramarina de Desenvolvimento KKKK (fábrica japonesa), conforme mostra a Figura 2 adiante. O Centro Cultural KKKK reúne, desde o ano de 2002, diversos tipos de exposições e atividades educacionais e culturais. Todavia, quando o prédio foi criado, sua principal função esteve voltada às atividades da fábrica de beneficiamento de arroz. Por conta do reconhecimento como patrimônio cultural do Estado de São Paulo, o prédio foi tombado em 1987 pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico (Condhepaat) (PREFEITURA DE REGISTRO, 2022).

Figura 2: Centro Cultural Kaigai Kogyo Kabushiki Kaisha (KKKK) em Registro



Fonte: Cidade Registro, 2021.

A antiga fábrica localizada na cidade de Registro foi a primeira filial da Companhia Ultramarina de Desenvolvimento KKKK, a qual recebeu muitos imigrantes japoneses para trabalhar. O Vale do Ribeira foi um dos principais polos de atração das migrações japonesas no início do século XX no estado de São Paulo e o estabelecimento da fábrica KKKK foi fundamental para a criação da cidade de Registro.

O vetor de ocupação do núcleo urbano foi o porto, junto do qual se construiu a sede da KKKK. A sede desta empresa era composta por quatro galpões de armazenamento e um edifício com instalações de engenho de beneficiamento de arroz e equipamento

de calderaria, localizam-se no sopé do Morro da Espia e diferenciam-se do todo construído do núcleo urbano (IPHAN, 2017, p. 142).

Com o desenvolvimento do debate a partir do material apresentado pelos estudantes, novas dúvidas surgiram. As que não puderam ser respondidas foram pesquisadas e respondidas no terceiro encontro. Enquanto docente, a preocupação não foi dar respostas, mas indicar os caminhos de como essas respostas poderiam ser alcançadas. Obviamente, algumas questões foram respondidas, porém elas vinham acompanhadas de novas perguntas para que os estudantes percebessem e refletissem sobre a complexidade do processo de análise das mudanças na cidade, bem como compreendessem a necessidade de aprofundamento das pesquisas sobre o tema.

O segundo encontro foi denominado como “Rugosidades: as heranças do passado e suas influências nos dias de hoje”. Os estudantes se surpreenderam ao conhecer um pouco mais sobre a permanência de formas antigas na cidade, principalmente no que tange às mudanças de função.

A partir das primeiras observações, foram indicados quatro passos para que o material pesquisado pelos estudantes pudesse ser analisado. Cada um dos passos esteve acompanhado de questionamentos para orientar os estudantes na discussão que seria feita posteriormente em grupo, conforme os pontos a seguir: 1) Entendendo as formas - Quais são as formas mais antigas e as formas mais novas da cidade? 2) Verificando as novas funções - Quais formas antigas mudaram de função? Quando e quais foram os motivos? Quais foram os impactos dessa mudança? As novas funções estão ligadas a quais mudanças (sociais, culturais, econômicas, políticas)? 3) Falando sobre o

processo - As mudanças foram rápidas ou lentas? Quais agentes estiveram envolvidos nelas (poder público, população, empresas)? 4) Refletindo sobre a estrutura - Quais são os principais resultados de todas as mudanças para a formação da cidade de hoje? O que está acontecendo hoje que poderá mudar a cidade no futuro?

A partir das categorias apresentadas, os estudantes aprofundaram a pesquisa sobre as cidades de Cananeia e Registro. A fim de melhor compreender sobre as mudanças na cidade de Cananeia, os próprios estudantes agendaram uma entrevista com o secretário de cultura do município, Oseias Martinowski. Os estudantes conduziram o diálogo que aconteceu em 27 de outubro de 2021. Algumas questões elaboradas pelos estudantes estiveram voltadas à identificação da história colonial da cidade; a importância e preservação do patrimônio arquitetônico, material e imaterial em Cananeia; às principais mudanças na paisagem urbana; papel do turismo na economia da cidade; indicação de políticas públicas para Cananeia.

Para além das questões apresentadas, Oseias Martinowski ressaltou também o papel da cultura caiçara, indígena, quilombola, japonesa e europeia para a cultura no Vale do Ribeira, a qual também está presente no patrimônio material e imaterial em diversas cidades da região, incluindo Cananeia. Ressaltou também a importância da promoção de cursos de educação patrimonial promovidos no município e do tombamento do centro histórico da cidade de Cananeia - feito em 1969 pelo conselho estadual de preservação do patrimônio. Os estudantes mostraram-se interessados em entender como é feito o processo de tombamento, fiscalização e requerimento de reformas

no centro histórico da cidade e seu entorno. Na cidade é proibida a construção de arranha-céu ao lado dos edifícios tombados devido ao impacto visual na paisagem urbana, podendo afetar a descaracterização do centro histórico. Esse é um dos motivos que, ao mesmo tempo permite a preservação do patrimônio arquitetônico de Cananeia, mas que também torna as mudanças na cidade mais lentas do que em Registro. Como parte do patrimônio arquitetônico de Cananeia pode-se destacar a igreja que, desde o período colonial, permanece com a mesma função predominante (culto religioso).

A igreja é um dos prédios mais importantes. Ela tem um grau de proteção máxima. Até a pintura é feita como deveria ser boa parte das casas do centro histórico. A pintura é a base de cal. A igreja, a meu ver, é uma das construções mais importantes do município. Em geral, boa parte das cidades era construída ao redor da igreja. Vinham padres e jesuítas, constituíam uma igreja, batizavam as pessoas, faziam os casamentos e, basicamente, era a organização do início da cidade com base na estrutura da igreja. Por isso, a igreja também servia como fortificação, então colocavam o foco na igreja, naquele espaço como uma das peças mais importantes (como construção, abrigo, local de instrução, um objeto muito importante...). A igreja está localizada no ponta pé inicial da cidade (MARTINOWSKIM, 2021)².

A igreja citada pelo secretário é a Igreja de São João Batista, a qual se encontra na Figura 3 a seguir.

² Entrevista realizada com o secretário de cultura do município de Cananeia, Oseias Martinowski, realizada em 27/10/2021.

Figura 3: Igreja São João Batista – Igreja matriz da cidade de Cananeia



Fonte: Prefeitura de Cananeia, 2021.

Após a entrevista, foi elaborado um pequeno quadro de sistematização das informações que serviu como base para a discussão do terceiro encontro denominado “Quem somos neste espaço?”. Refletiu-se sobre a importância do conhecimento sobre a cidade e sobre como o exercício da cidadania é ampliado ou dificultado de acordo com a estrutura da própria cidade. Afinal, nem todas as pessoas têm acesso à cidade da mesma forma, dependendo das condições de classe, gênero e raça. A falta de acesso à cidade também reflete na falta de conhecimento do debate crítico sobre a mesma. Logo, reconhecê-la enquanto produto social também é reconhecer o próprio papel na estrutura social e, compreender que lutar pelo direito à cidade não é uma busca individual, mas uma construção coletiva.

A partir dos principais pontos sistematizados sobre as cidades, os estudantes elaboraram um roteiro que serviu como base para elaboração de

uma produção audiovisual. O material produzido com base nas pesquisas e discussões foi publicado na plataforma do *Youtube* denominado “Cananeia e Registro”. Para a elaboração do material, os estudantes elaboraram um roteiro em que incluiu os resultados da pesquisa - estruturado com base em um texto e as respectivas imagens utilizadas para a elaboração do vídeo³.

Para além da divulgação dos resultados do projeto de ensino, a produção audiovisual foi proposta a fim de propiciar mais um momento de discussão e construção coletiva sobre a pesquisa e análise das cidades de Cananeia e Registro. Construção coletiva que se mostrou efetiva desde o início do projeto de ensino, sendo destacada pelos próprios estudantes no momento de avaliação dos resultados.

No momento da avaliação, os estudantes ressaltaram os desdobramentos positivos que o projeto teve na formação dos mesmos. O principal ponto ressaltado foram as novas possibilidades de aprendizagem a partir do intercâmbio entre a estudante do curso de Pedagogia e os estudantes do ensino médio, bem como entre os próprios estudantes do ensino médio. Em função da realização do projeto ter acontecido durante a pandemia, a vivência cotidiana dos estudantes no IFSP foi inexistente. Ainda que houvesse as interações pelas aulas síncronas na plataforma *Teams* ou no *WhatsApp*, boa parte dos estudantes sentiam falta do convívio que havia antes da pandemia.

Na medida do possível, os diálogos e reuniões criados a partir do projeto de ensino foram fundamentais não só para a reflexão sobre as cidades

³ Os estudantes participaram ativamente da gravação de áudio do roteiro e edição de vídeo. A gravação de áudio foi feita pelo celular e a edição de vídeo foi feita pelo programa Movavi.

escolhidas, mas também de outros exemplos de cidades que surgiram durante as discussões.

Além disso, os estudantes destacaram também a contribuição do projeto em relação à ampliação do conhecimento sobre as cidades de Registro e Cananeia. Os estudantes relataram que antes do projeto não tiveram acesso às informações sobre a atividade pretérita de extração do óleo de baleia em Cananeia ou sobre a influência da cultura japonesa em Registro. A partir da pesquisa da paisagem urbana, não somente foi feita uma identificação imediata das mudanças, mas de todo o processo desencadeado por elas, buscando compreender a configuração da estrutura das cidades.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento do projeto de ensino “Ontem e hoje: espaço geográfico e transformações no Vale do Ribeira” percebeu-se uma mudança qualitativa no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, sobretudo no que se refere à capacidade de escrita por conta da sistematização das informações pesquisadas e construção do roteiro para a produção audiovisual.

Com o passar do tempo, os estudantes demonstraram maior autonomia na realização das atividades, principalmente na organização do material pesquisado, na escolha dos conteúdos a serem debatidos, na criação do vídeo e realização da entrevista. Por fim, diante da necessidade do uso de novas tecnologias da informação e comunicação (TICS), ao final do projeto

de ensino, os estudantes demonstraram o domínio de diferentes aplicativos, plataformas e ferramentas digitais. Os resultados do projeto puderam ser vistos também na disciplina de Geografia, na qual a participação dos estudantes passou a ser feita de forma frequente apresentando argumentos críticos em relação às problemáticas apresentadas.

A partir dessa experiência indica-se que: as discussões a partir das demandas apresentadas pelos estudantes potencializam o processo de ensino-aprendizagem em geografia; a interlocução entre a vivência e as referências teóricas é um elemento essencial para análise sobre a cidade, portanto, o levantamento de questões cotidianas e a observação da paisagem são pontos de partida para discussões mais profundas sobre a organização socioespacial, porém ela não pode ser feita sem respaldo conceitual; o processo contínuo, compartilhado e participativo desenvolvido no formato de projeto é um caminho relevante para a discussão das problemáticas que permeiam o ensino de geografia; e a autonomia dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem não se dá apenas em relação à pesquisa e discussão sobre o tema, mas principalmente na própria organização da proposta e nas pequenas decisões que criam o sentimento de pertencimento.

No entanto, por conta do contexto da pandemia não foi possível realizar um trabalho de campo nas cidades analisadas. A solução encontrada foi utilizar vídeos publicados nas redes sociais de internet e o *Google Earth*. Essas ferramentas foram fundamentais para que os estudantes conhecessem melhor as cidades. Vale ressaltar que, embora um dos estudantes residisse em Cananeia, nem todos conheciam a cidade. No caso de Registro, nem todos já

tinham ido à cidade, pois a matrícula no IFSP havia sido feita já no período de pandemia. Os demais participantes do projeto de ensino residiam em Cajati, Sete Barras e Pariquera-Açu, porém escolheram a cidade de Registro para o projeto justamente diante da necessidade de conhecer um pouco mais sobre a cidade.

Caso o projeto pudesse ter sido realizado no ensino presencial outras possibilidades poderiam ter sido exploradas como trabalho de campo, entrevistas com outros agentes além do secretário de cultura de Cananeia, visitas aos museus municipais, produção de fotografias, filmagens, etc. Todavia, diante das possibilidades do ensino remoto emergencial, o projeto de ensino “Ontem e hoje: espaço geográfico e transformações no Vale do Ribeira” cumpriu os objetivos na medida em que conseguiu promover discussões sobre a formação socioespacial de Registro e Cananeia a partir das categorias de estrutura, forma, função e processo.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. **A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?** Terra Livre. São Paulo. n. 16, 2001, p. 133-152.

CASTRO, Iná Elias de. **Geografia e política: território, escalas de ação e instituições.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. 300p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana.** Campinas: Papyrus, 2008. 192p.

CÍLIOS DO RIBEIRA. **No Vale do Ribeira: As matas ciliares no Vale do Ribeira** Disponível em: <https://www.ciliosdoribeira.org.br/matas-ciliares/valeribeira#:~:text=O%20Vale%20do%20Ribeira%20abriga,grau%20de%20preserva%C3%A7%C3%A3o%20e%20endemismo>. Acesso em: 28 jul. 2022.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e Organização espacial**. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000. 93p.

CRUZ, Dayana Aparecida Marques de Oliveira. **As faces do planejamento urbano**. Revista Pegada, Unesp, Presidente Prudente, vol.12, n.2, p. 81-94, dez. 2011. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/938>. Acesso em: 02 dez. 2020.

ESTEVES, Maria Helena Fidalgo. **Ensinar a cidade no ensino básico**. Finisterra, vol. KLI, n, 81, p. 205-2013, 2006. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/finisterra/article/view/1469>. Acesso em: 12 jul. 2022.

IPHAN. **Bens culturais da imigração japonesa no Vale do Ribeira**. São Paulo: Dossiê Tombamento, 2017. 306p.

KAERCHER, Nestor André. O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino aprendizagem de geografia. In: PONTUSCHKA, Nidia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Orgs.). **Geografia em perspectiva**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 221-231.

MARTINOWSKIM, Oseias. **Igreja de São João Batista**. Secretário de Cultura do município de Cananeia. 27/10/2021.

OLIVEIRA, Dayana Aparecida Marques. **Discurso e planejamento urbano no Brasil**. Revista Geográfica de América Central, v. Número Especial EGAL, n. II, p. 1-15, 2011.

PREFEITURA DE CANANEIA. **Conjunto de casarios históricos**. Disponível em: <https://cananeia.sp.gov.br/turismo/atrativos/historicos-e-culturais/conjunto-de-casarios-historicos..> Acesso em: 20 out. 2021.

PREFEITURA DE REGISTRO. **História da cidade**. Disponível em: <https://www.registro.sp.leg.br/institucional/historia/historia-da-cidade>. Acesso em: 29 jul. 2022.

RICHTER, Denis. **Raciocínio geográfico e mapas mentais: a leitura espacial do cotidiano por alunos do ensino médio**. Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista. 320 f. (Tese de Doutorado em Geografia), 2010.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985. 120p.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. 176p.

_____. **A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2008. 392p.

_____. **O espaço do cidadão e outras reflexões**. 2. ed. Brasília: Fundação Ulisses Guimarães, 2013. 222p.

_____. **Da totalidade ao lugar**. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014. 176p.

SILVA, Sandra Gallo. Cidade e ensino de Geografia: contribuições a uma Educação Geográfica da e para a cidade. *In: Observatório Geográfico da América Latina*. EGAL, 2008. Disponível em: <http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/ensenanzadelageografia/Metodologiaparalaensenanza/83.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo**. (Dissertação de Mestrado em Geografia). UNICAMP. Instituto de Geociências. Campinas: 2001. 150f

2 O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E O PIBID EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM OLHAR REFLEXIVO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Altiva Barbosa da Silva⁴

Ana Paula Reis Santos Dias⁵

Giseli da Silva Prado⁶

Maria de Fátima dos Santos⁷

1 INTRODUÇÃO

A Geografia como ciência, desde a sua origem, sempre foi alvo de constantes embates relacionados ao seu arcabouço teórico. A princípio apresentou-se como um saber atrelado a outras áreas do conhecimento, tais como Filosofia, Astrologia, História, dentre outras, de cunho patriotista, de caráter dispersivo e, sem conteúdo unitário, até o século XVIII (MORAES, 2005). Somente no início do século XIX, pode-se pensar em uma Geografia Científica de conhecimento único e sistematizado, por meio da popularização e disseminação das Geografias⁸.

⁴ Professora do Departamento de Geografia/UFRR. Coordenadora do Pibid/Geografia. E-mail: lagetam@ufr.br.

⁵ Professora do Colégio de Aplicação da UFRR – CAp/UFRR. Supervisora do Pibid/Geografia. E-mail: ana.dias@ufr.br.

⁶ Professora do Colégio Militarizado Prof^a Maria dos Prazeres Mota. Supervisora do Pibid/Geografia.

⁷ Professora da E.E. Olavo Brasil. Supervisora do Pibid/Geografia.

⁸ Entende-se por *Geografias* neste texto, toda a base histórica sociocultural da elaboração da geografia científica que surgiu na Alemanha, somando-se ainda, a geografia regional, a nova geografia e a geografia crítica (MORAES, 2005).

Após a chamada institucionalização do conhecimento geográfico e a garantia de um espaço acadêmico e escolar, inicialmente na Alemanha, a Geografia sempre lidou com uma multiplicidade de enfoques, de temas, de conceitos, e, inclusive de tendências e, em um momento específico da História, em distintas “escolas nacionais” de Geografias.

A Geografia na contemporaneidade se depara com um leque considerável de possibilidades teóricas e metodológicas. Por um lado, muitos novos campos têm absorvidos debates clássicos e que antes estavam localizados com mais conforto dentro do espectro geográfico, como os amplos estudos sobre migração, urbanização e estudos regionais, e, além disso, sobre os aspectos sociopolíticos e socioeconômicos, e, sobretudo cartográficos.

Com o advento da internet, este cenário alterou-se radicalmente. Na atualidade, os limites que pareciam se sustentar diluíram-se e foram substituídos por novas interações entre os campos da ciência. Então, até mesmo a clássica frase do professor Yves Lacoste: “a Geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra”, não convence plenamente de que seriam estes profissionais os mais capacitados para lidar com as questões estratégicas contemporâneas, e quiçá com o amplo espectro deste campo do conhecimento.

Assim, considerando todo o histórico de conquistas teóricas ao longo do pensamento geográfico, percebe-se que atualmente, a discussão sobre como “ensinar” e “aprender” ganha realce, pois aqui reside um nicho importante do saber geográfico. Para Cavalcanti (2011), essa discussão deve

ocorrer a partir de uma abordagem mais teórica, pautando-se em uma visão mais epistemológica e consistente, porque ao negligenciar essa discussão sobre o ensino de Geografia, corre-se o risco de desenvolver a superficialidade do conhecimento no contexto escolar.

Nessa perspectiva, percebe-se que para o ensino de Geografia “é um desafio escapar da ilusão do empirismo”, sendo de extrema relevância “buscar métodos para abordar didaticamente os conteúdos geográficos que possam efetivamente contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico-crítico dos alunos” (CAVALCANTI, 2011, p. 5).

No momento em que na maior parte das Academias Brasileiras, o curso de Geografia foi seccionado em Bacharelado em Geografia e Licenciatura em Geografia, os profissionais da Licenciatura tiveram que lidar com novos desafios, pois na antiga matriz curricular do Bacharelado o discente passava quatro anos aprendendo os conteúdos específicos do Bacharelado, e apenas cumpria algumas disciplinas pedagógicas para complementar o curso e obter o diploma de Licenciatura.

Como este formato deixava muitas lacunas na formação pedagógica do professor, foram criados os cursos específicos de Licenciatura em Geografia, assim como ocorreu em outras áreas também. A ampliação de disciplinas de cunho didático-pedagógico no curso de Geografia reduziu por outro lado o enfoque nas disciplinas específicas da Geografia, por isso entendemos que passar do empirismo para uma atitude teórico-crítica do fazer geográfico envolve um repensar das matrizes curriculares, das horas efetivas

que o curso deve oferecer para a formação deste profissional que consiga juntar teoria e prática e ser propositivo, sobretudo no âmbito escolar.

Considerando tais observações, foi necessário buscar avanços na construção da formação docente, com base tanto em conhecimentos e competências específicas, como em princípios e valores profissionais, postulando uma formação inicial mais coerente, integrada e interdisciplinar (GATTI *et al.*, 2019, p. 314), e foi necessário também pensar estratégias em compasso com a realidade atual.

Nesse sentido, programas iniciais de formação docentes como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica foram pensados como importante elo, não só como instrumentalizadores da ação pedagógica dos profissionais licenciados, como também, ao representar o primeiro contato destes com a atividade docente através de um olhar que lhes permita a apropriação do que temos de científico nas práticas de ensino e do conhecimento acerca dos processos de aprendizagem.

O PIBID e o Programa Residência Pedagógica ambos vinculados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), são políticas nacional desenvolvidas para a formação de professores pelo Ministério da Educação (MEC), havendo pagamento de bolsa tanto para o bolsista (acadêmico de Licenciatura) como para o supervisor (professor de Escola Pública que irá realizar a supervisão), bem como para os coordenadores de área e coordenador institucional.

O PIBID na Universidade Federal de Roraima (UFRR) foi instituído em 2008, e até o ano de 2018, era um programa com quatro anos de duração, depois deste período, a duração do programa encurtou para dezoito meses, pois foi instituído o Programa Residência Pedagógica, por mais dezoito meses, para os alunos que já cumpriram mais de 50% do curso.

Este programa vem contribuindo para que os novos profissionais que estão sendo formados já partam com uma base de experiência para transformar a estruturação atual dos Sistemas de Ensino sem submeter-se acriticamente à condição de meros reprodutores do saber imposto de maneira hegemônica.

O PIBID busca contribuir para a valorização do magistério, inserindo alunos dos cursos de Licenciatura no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar; mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o Magistério, instigando-os a realizar planejamento, diagnóstico, confecção de materiais didáticos e atividades lúdicas em geral, em espaço formais e informais de ensino.

É nesse contexto que o PIBID, como uma estratégia nacional de formação de professores do MEC, consegue oportunizar aos graduandos do curso de Licenciatura em Geografia uma vivência prática em âmbito escolar, promovendo desde o início de sua formação docente experiências com

abordagens educativas sobre a perspectiva do ensino da Geografia na Educação Básica.

Este texto visa, portanto, contribuir para a disseminação de uma experiência de aprofundamento do conhecimento geográfico e de suas práticas no ensino. Por isso, apresentará uma breve discussão sobre o ensino de Geografia na Educação Básica, tendo como base de pesquisa, as ações desenvolvidas pelo PIBID/GEOGRAFIA/UFRR no Colégio de Aplicação – CAp/UFRR; EE Maria dos Prazeres e EE Olavo Brasil, todas elas localizadas no município de Boa Vista no estado de Roraima.

Sendo assim, cada uma dessas escolas apresentou situações diferenciadas em contexto pandêmico do Covid-19, mas foram possíveis ações conjuntas e integradoras da prática das três escolas em vista da nova forma de interagir, através da internet, como se verá adiante.

Este artigo se estrutura em seções, nas quais é possível perceber o fio condutor das reflexões teóricas que são pautadas em discussões sobre formação docente inicial e o ensino de geografia em âmbito escolar, em consonância aos autores Gatti (2019), Cavalcanti (2011), Kimura (2009), Moraes (2009), dentre outros. Na sequência, tem-se o delineamento metodológico, que se pautou em uma abordagem descritiva das ações desenvolvidas dos bolsistas nas escolas-campo. E, por fim, são apresentadas as considerações finais, na qual foi possível realizar reflexões e análises subsidiadas pelos objetivos propostos.

2 REFLEXÕES E PERCEPÇÕES A RESPEITO DO ENSINO DE GEOGRAFIA ESCOLAR: ESTABELECEER UM DIÁLOGO É PRECISO

A Geografia escolar não é a mesma da acadêmica, essa afirmativa sempre será percebida logo nas primeiras atuações pedagógicas do docente em formação. Na visão de Cavalcanti (2011), a Geografia escolar e acadêmica possui a mesma estruturação científica, como eixo comum que se efetivam na dinâmica de suas relações formativas. No entanto, na prática tornam-se diferentes devido à influência de vários fatores que compõem o processo de construção do pensamento geográfico em âmbito escolar. Apesar de possuírem uma base científica comum, o que ocorre é uma espécie de retroalimentação, na medida em que uma provoca demandas na outra e, conseqüentemente, modificações em um contexto de interdependência científica.

Segundo Chervel (1990), a Geografia como componente curricular da Educação Básica constrói um saber próprio, que se estabelece por meio de sua finalidade pensada com e para a escola. Desse modo, tratando-se especificamente da Geografia escolar, percebe-se que ela possui especificidades, que promovem ansios e inquietações a respeito do ensino da Geografia na Educação Básica.

Logo, torna-se necessário que o docente realize um constante exercício de autorreflexão e diálogo interno, para compreender como se efetiva a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. Concordamos com

Castellar (2007), quando a autora discorre que o professor se defronta com a realidade da Geografia escolar e reflete sobre ela, a partir de algumas experiências e vivências poderá dar consistência e fundamentos ao conhecimento geográfico e, em muitos casos, desenvolver uma visão construtivista do ensino de Geografia na escola.

Nessa esteira, as “novas” orientações curriculares para a Educação Básica Brasileira, em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propõe um raciocínio geográfico a partir do desenvolvimento de habilidades e competências, que na visão de Castellar (2007), pressupõe o desenvolvimento de estratégias de ensino que promovam a autonomia no pensar e, isto significa ajudar o discente a internalizar métodos e procedimentos de captar a realidade e, conseqüentemente, ter a consciência da espacialidade das coisas.

Além de preocupar-se com a transposição de conteúdos geográficos para os níveis escolares, via recomendações curriculares, essa dinâmica educativa perpassa pela sensível visão de que a “geografia escolar tem *histórias particulares*, que toma *configurações particulares*, tangida tanto por aquelas amarras institucionais (dos macrossistemas de escolarização) e disciplinares (da ciência de referência), quanto pelas *contingências cotidianas* particulares de cada escola, de cada lugar-mundo onde se situa e de cada interlocução entre seus sujeitos e destes com as apresentações de mundo que ali circulam” (GONÇALVES, 2006).

Para tanto, a Geografia escolar deve ser problematizada ao longo da formação acadêmica do docente, não como uma espécie de subserviência à

escola, mas como uma estratégia de dar mais robustez teórico-metodológica ao conhecimento apreendido pelo docente em formação. Muito embora, seja colocada por muitos teóricos da ciência geográfica em uma condição epistemológica secundária, a produção da Geografia Escolar está, no entanto, debruçada sobre a produção que trata da Geografia, da Educação e de seus diversos desdobramentos (KIMURA, 2003).

Sendo assim, a dinâmica formativa que prima por uma solidez profissional no ensino da Geografia na Educação Básica deve ser pautada no desenvolvimento de três elementos primordiais para a formação inicial do docente: (i) o aprender a Geografia, no sentido da compreensão das referências básicas de todos os conhecimentos propostos por ela; (ii) a formação pedagógica, pautada na discussão das finalidades epistemológicas, educativas e teóricas da percepção geográfica e, paralelamente, (iii) a problematização da geografia escolar, no sentido de saber utilizar estratégias de ensino na transposição didático-pedagógica dos conhecimentos geográficos apreendidos em âmbito acadêmico (CAVALCANTI, 2009).

Tomando como base esse alerta, também consideramos pertinentes as nossas reflexões e percepções sobre as empreitadas do ensino de Geografia a partir da visão de Kimura (2003), isto significa dizer que:

[...] os estudos sobre a Geografia Escolar precisam preocupar-se, identicamente, tanto com as questões amplas como com as específicas da Educação que extrapolam o campo teórico e conceitual do conhecimento disciplinar. Elas necessitam ser levadas em conta porque a escola é, por excelência, um espaço de embates e disputas que se constituem em variáveis para o desenvolvimento do ensino de uma determinada disciplina, das quais não fica isento o da Geografia (KIMURA, 2003, p. 123).

Diante dessas percepções, identificadas pela produção científica contemporânea, observa-se que o consenso ocorre à medida que o ensino da Geografia escolar se constitui em um processo carregado de demandas, embates e possibilidades, conduzidos por uma dinamicidade escolar que se impõe ao longo da jornada docente. Desse modo, ao construir um conhecimento geográfico, pautado na ressignificação e no diálogo da Geografia acadêmica com a escolar, tornar-se basilar para o ensino da Geografia em todos os níveis da Educação Básica.

3 SABERES NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DA VIVÊNCIA

As experiências que temos em sala de aula nos levam a percepção que é de suma importância discutir sobre a formação e atuação dos professores de Geografia, tendo em vista que são eles os responsáveis pela proposição do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Sendo assim, as reflexões aqui arroladas, situam-se no campo do “fazer pedagógico”, tão importante quanto o “saber teórico”, dentro da dinâmica da aprendizagem.

O espaço escolar constitui-se em um espaço dinâmico, contudo, alguns elementos que o compõe, mudam na sua estrutura e não em sua finalidade, a exemplo podemos citar o plano de aula, que se apresenta como uma espécie de guia para a mobilização do saber e possui uma infinidade de modelos, os quais variam de acordo com o contexto escolar.

Assim como o plano de aula, existem outros fatores que são elementares para o bom funcionamento de uma aula. Sabemos que o êxito do processo de ensino-aprendizagem não depende apenas do professor, vários fatores influenciam nessa dinâmica, entretanto, compreendemos que a função docente exerce um papel importantíssimo, na medida em que se julga indispensável que durante a formação inicial do professor ocorra o estudo e o desenvolvimento de estratégias que colaborem e/ou fomentem “a capacidade de desenvolver procedimentos e criar alternativas que contribuam para o melhor rendimento do aluno” (ALVES, 2002, p. 49).

Cabe mencionar, também, que não existe uma “receita” para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, pois a prática docente se (re) constrói ao longo da sua atuação, tendo em vista que a “formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz”. Para Freire (2008) é importante observar que é papel do “educador como o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la” (FREIRE, 2001, p. 80). Entretanto, todo esforço é válido para promover professores mais “preparados”.

Por exemplo, quando o docente em formação estar cursando disciplinas voltadas para a Geografia política, é fundamental além do conhecimento teórico, compreender de que forma essa temática se apresenta na Educação Básica, em quais séries/anos ela pode ser abordada, deve-se também perceber o grau de profundidade e a linguagem a ser empregada e, até mesmo, as possíveis estratégias de ensino na mobilização desse conhecimento.

Nota-se que o principal desafio parece ser construir uma formação despojada dos “egos” nos campos das especificidades, enquanto conhecimento geográfico já avançou bastante, mas ainda temos uma longa jornada a ser trilhada, deve-se visar uma unicidade no campo da Geografia Escolar e, para isso, todas as linhas do pensamento geográfico são importantes na formação inicial do docente.

Nessas perspectivas, Cavalcanti (2009, p. 96) aponta que a formação do professor de Geografia, em especial na Licenciatura, é “bastante marcada pela aprendizagem de conteúdos teóricos da Geografia acadêmica, e de suas diversas especialidades, sem uma reflexão sistemática de seu significado e de modos de sua atuação na prática docente”. Essa formação deverá “ocorrer contemplando duas perspectivas que são fundamentais para um profissional e que, como tais, não se colocam hierarquicamente, nem como uma mais ou menos importante do que a outra” (CALLAI, 2013, p. 106).

De acordo com Pimenta (2002, p. 24), para desenvolver o ato de ensinar não basta ter a experiência e os conhecimentos específicos, são necessários os saberes pedagógicos e didáticos. Sendo assim, não se pode conceber um docente, com os saberes, neste caso, os geográficos, desvinculados das situações reais em que se dá o trabalho docente (TARDIF, 2014). Já que o professor deverá compreender o processo de transposição didático-pedagógica do conhecimento científico adquirido.

4 O PIBID E O ENSINO DE GEOGRAFIA DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO

As ações aqui apresentadas são registros das atividades desenvolvidas pelos bolsistas do projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – Geografia, durante o período de outubro de 2020 a março de 2022 da UFRR, nas escolas: CAp/UFRR; E. E. Militarizada Maria dos Prazeres e também E. E. Olavo Brasil. Estas atividades foram pensadas com o objetivo de proporcionar aos futuros professores vivências e estratégias de ensino enriquecedoras para os principais sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, durante um período muito desafiador.

Para a realização de todas as atividades foi necessário um esforço inicial de aprendizado sobre as plataformas virtuais, bem como a busca de estratégias para incluir todos os participantes, sobretudo os discentes, que não possuíam recursos suficientes para interagir em plataformas mais “pesadas”, tendo em vista, que a maioria, dispunha precariamente de apenas um celular.

Foram realizadas várias reuniões para compartilhar as experiências das Escolas participantes, e inclusive com participação dos discentes e professores do Programa Residência Pedagógica, utilizando na maioria das vezes apenas o *Google Meet* e o *WhatsApp*. Não obstante, foram possíveis a realização de palestras, oficinas e conferências com participantes de vários lugares, e não apenas daqueles que estavam no estado de Roraima.

A maior parte das atividades desenvolvidas pelo programa supracitado foi realizada no formato remoto, uma vez que as medidas sanitárias exigiam

o distanciamento, e as escolas estavam fechadas, o que não impediu a interação e realização de atividades práticas tanto por meio de aplicativos como *Google Meet*, como por pequenos grupos que puderam se encontrar, obedecendo aos protocolos de segurança em relação à Covid-19.

Como proposta da coordenação do PIBID/Geografia, foram realizadas três reuniões integrativas entre bolsistas pibidianos e discentes das disciplinas de Metodologia de Ensino e Estágio Supervisionado de Ensino. Nestas oportunidades de encontro priorizou-se inicialmente a discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e a nova BNCC, e com este ponto inicial, vários temas relevantes foram sendo tratados ao longo dos dezoito meses dos Programas: PIBID e Residência Pedagógica.

Em segundo plano, deu-se prioridade ao debate de ideias de autores que tratavam do ensino de Geografia, bem como os autores que discutiam o ensino em si, e que dialogavam com a participação ativa dos discentes, onde podiam apresentar os diversos autores e suas ideias, partindo de Paulo Freire, Saviani, Callai, Castellar, Kaercher, Candau, dentre outros.

Em outra vertente de trabalho, os pibidianos participaram ativamente de cursos preparatórios e de palestras e conferências que lhes foram sugeridas pela coordenação do PIBID/Geografia, e que puderam ser acompanhados por todos que dispunham de conexão à internet.

E, por fim, a estratégia do Projeto PIBID/Geografia, Edital 2020, foi de realização de algumas ações práticas como jogos e projetos específicos, em cada escola, que puderam ser desenvolvidas com a presença física dos participantes, como se verá adiante.

4.1 A EXPERIÊNCIA DO PIBID/GEOGRAFIA NO CAP/UFRR (2020/2022)

O Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal de Roraima (UFRR), criado pela Resolução n. ° 002/95 do Conselho Universitário - CUNI, de 09 de janeiro de 1995, foi denominado inicialmente de “Espaço da Criança” e, em janeiro de 1995, transformou-se em Escola de Aplicação sendo gerenciado por um período pelo governo do estado de Roraima. Contudo, desde 2002, a Escola voltou a ser uma Instituição Federal servindo de laboratório para as práticas das licenciaturas da UFRR.

Esta escola-campo configura-se em um espaço duplamente privilegiado, primeiro por estar inserido em um espaço acadêmico, que lhe possibilita uma série de benefícios pedagógicos e segundo, por possuir uma estrutura física que difere de uma parcela significativa das escolas públicas brasileiras, com capacidade de oferecer condições básicas de acesso à educação, especialmente durante o período de pandemia, tais como, a oferta de *notebooks* e internet para corpo discente e, também, por possuir um corpo docente bem qualificado.

A doença causada pelo novo Coronavírus, a Covid-19, começou em dezembro de 2019, como um surto na China, depois se tornou uma epidemia e, em março de 2020, foi classificada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como pandemia, levando o MEC a validar, em caráter excepcional, a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que autoriza a

substituição das aulas presenciais por aulas em formatos digitais em todos os níveis da educação brasileira, que ficou conhecido como ensino emergencial.

Apesar dessa regulamentação, esse ensino emergencial demonstrou a fragilidade do gerenciamento educativo em âmbito nacional, pois as escolas funcionaram como “ilhas educativas”, já que ficou sob a “responsabilidade das instituições a definição das estratégias e a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitiram o acompanhamento do processo educativo ao longo do período pandêmico” (BRASIL, 2020).

Nesse contexto educativo que os bolsistas foram inseridos, suas ideias iniciais tiveram que ser replanejadas para um formato de ensino que se efetivou em tempos e espaços diferentes. Inicialmente, orientados pela coordenação geral do PIBID, do curso de Geografia da UFRR, foram desenvolvidos encontros virtuais, palestras formativas e mesas-redondas, com intuito de promover discussões e reflexões a respeito de temáticas pertinentes ao conhecimento geográfico no contexto escolar, tais como discussões e reflexões a sobre a LDB (Lei nº 9.394/1996), que define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição Federal de 1988, os princípios que norteia a BNCC, para o ensino de Geografia e o Documento Curricular do Estado de Roraima – DCRR.

Paralelamente a isso, os bolsistas foram sendo orientados sobre a dinâmica escolar com a supervisora. Ressalta-se, ainda, que as atividades realizadas pelos bolsistas mobilizaram uma série de saberes, entretanto, a presente abordagem irá se apoiar somente aos aspectos da sala de aula

efetivados na escola-campo. Assim, o aparente descompasso da ação educativa das instituições, em termos de organização escolar, resultou em encontros virtuais que favorecem a compreensão da estrutura do ensino remoto no CAp/UFRR, identificando as limitações, as dificuldades e as possibilidades do formato adotado pelo Colégio.

Ao se tratar das aulas de Geografia, percebeu-se como fator complicador, a ocorrência dos discentes terem acesso aos conhecimentos geográficos a cada duas semanas, o que diferencia do habitual (duas aulas de Geografia semanais), o que acabou gerando uma “certa” descontinuidade pedagógica.

Após esse momento, como os bolsistas estavam cursando entre o primeiro e o quarto semestre, desenvolveu-se o processo de compreensão da mobilização do saber a partir da construção do plano de aula, com diálogos, reflexões e discussões estabelecidos a partir de encontros virtuais coletivos e individualizados.

Além da estrutura do plano adotada pela escola-campo, levamos os bolsistas a compreender que o ensino de Geografia escolar durante o período de isolamento social no CAp/UFRR estava pautada na manutenção da rotina básica de atividades escolares, com autonomia, guardadas as especificidades de cada segmento.

Portanto, a atuação dos bolsistas deu-se no Ensino Médio e de acordo com a BNCC. Essa etapa pressupõe o desenvolvimento de habilidades e competências que fomentem o pensamento espacial e o raciocínio geográfico

e que favoreçam o domínio cognitivo, a resolução de problemas e o exercício da cidadania.

Partindo desse pressuposto, várias estratégias foram desenvolvidas e o conhecimento da Pirâmide da Aprendizagem, atribuída hoje por alguns estudiosos, a William Glasser, do NTL Institute, em Bethel, no Maine (EUA), apresentou-se como um diferencial na mobilização do saber geográfico em sala de aula. De acordo com esta teoria, o ato de ler representa reter apenas 10% de tudo que foi estudado por esse método, evidenciado que as estratégias de ensino em que os alunos são mais participativos conseguem ser mais eficientes em comparação aos métodos passivos, sendo que o alcance do conhecimento varia de acordo com a técnica utilizada.

É necessário salientar que existem controvérsias e dúvidas, diante dos elementos que comprovam a Pirâmide da Aprendizagem, contudo alguns aspectos desta teoria, como uma postura mais ativa do educando, podem potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Mesmo porque “todo ato educativo é um ato de interação entre humanos” é uma das matrizes mais presentes no pensamento pedagógico desde a Paideia (PASSOS, 2004 p. 34). Dessa forma, os bolsistas puderam compreender a importância do delineamento de uma sequência didática pertinente ao período pandêmico e, ao sucesso do processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

No CAp foram utilizados diversos recursos de aprendizado que puderam ser adaptados ao ensino remoto, e a trilha pedagógica configurou-se como um importante instrumento de aprendizado no Ensino Médio, e para os discentes de Graduação do curso de Geografia que puderam participar de

problematizações sobre as atividades econômicas no Brasil, especialmente aquelas relacionadas ao agronegócio brasileiro, que vem impactando o estado de Roraima.

A princípio por meio de questionário *on-line* disponibilizado na plataforma *Google forms*, foi coletado o conhecimento prévio dos alunos, onde foi constatado um interessante resultado sobre a problemática da soja no estado de Roraima. De posse dessa informação, o caminho virtual foi traçado para que os discentes pudessem ter acesso aos demais conhecimentos, mediante a realização de leituras de material disponibilizado, pesquisas sobre conceitos e a disponibilização de materiais didáticos audiovisuais no ambiente virtual da turma, sobre a temática proposta.

Após esse momento, os educandos participaram de um encontro virtual, cujo objetivo foi desenvolver reflexões, aprofundar e ampliar as percepções teóricas em relação à problemática. Vale destacar que, as discussões configuram-se em um momento riquíssimo de aprendizagem, pois a participação dos estudantes evidenciou um aprofundamento teórico, resultante das estratégias de ensino que antecederam à discussão.

Ressalta-se ainda, que a disponibilização de um pequeno documentário realizado pelos graduandos⁹, com base nos questionamentos iniciais e nas reflexões provenientes do momento *on-line*, foi uma forma de valorização dos questionamentos iniciais e da participação efetiva dos alunos

⁹ A construção do minidocumentário pelos bolsistas e, não pelos discentes da escola campo, deu-se em virtude de uma orientação escolar para avaliar a questão do distanciamento social na realização de certas atividades durante o período pandêmico. O que de fato, não seria seguido, caso a confecção ficasse sob a sua responsabilidade.

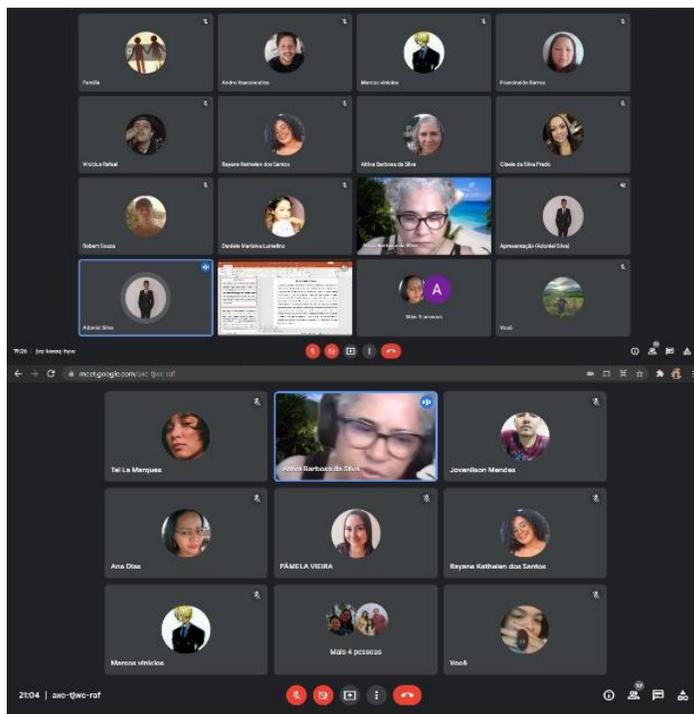
na atividade, apresentando algumas “perspectivas não convencionais a respeito da produção da soja no estado de Roraima”¹⁰.

Já os bolsistas que atuaram na terceira série do Ensino Médio adotaram um modelo de trilha de aprendizagem mais linear, partindo de uma sequência didática mais interdependente entre as ações e o conteúdo abordado, considerando a maturidade do público-alvo. Assim, a trilha proposta também mobilizou várias habilidades e competências dos discentes, por meio de leitura de material disponibilizado, uso de pesquisa, vídeos sobre o desenvolvimento da agricultura em espaços urbanos.

A possibilidade de apresentação dos resultados em formato virtual (Figura 4), por outro lado, possibilitou um momento importante de debate com os participantes do PIBID/Geografia de outras escolas, todos envolvidos no mesmo programa de extensão que foi proposto pela coordenação do PIBID/Geografia, intitulado: “Práticas Pedagógicas na Fronteira Setentrional do Brasil”.

¹⁰ Nome dado ao minidocumentário construído pelos bolsistas do PIBID do curso de Geografia da UFRR, durante o período pandêmico.

Figura 4: Apresentação dos resultados em formato virtual



Fonte: Arquivo do Pibid/Geografia/UFRR (2020/2022).

Além dessas ações, os bolsistas que atuaram na terceira série do Ensino Médio, propuseram como forma de problematização teórica a realização de uma horta urbana no espaço residencial dos estudantes da escola-campo e segundo os relatos coletados configurou-se em uma espécie de atividade prazerosa, na qual houve a compreensão dos saberes geográfico e também contribuiu para amenizar as pressões decorrentes de um vestibular “a portas”, tendo em vista a orientação dos registros diários da atividade.

Evidentemente, mesmo realizando as adaptações necessárias para o período pandêmico, algumas intercorrências foram identificadas, especialmente no que se refere ao prazo de entrega das atividades previstas nas trilhas de aprendizagem de ambas as equipes de trabalho. E, apesar do esforço pedagógico do CAP/UFRR em proporcionar uma rotina escolar mais equilibrada possível, a estrutura adotada pelo Colégio acabou recortando um maior alcance da sequência pedagógica no componente curricular de Geografia.

4.2 A EXPERIÊNCIA DO PIBID/GEOGRAFIA NA E. E. OLAVO BRASIL

A Escola Estadual Olavo Brasil Filho, localiza-se no bairro Jóquei Clube, em Boa Vista/RR. Ela teve sua origem no Decreto-Lei nº 1207 de 15 de abril de 1996. Atualmente, oferece a modalidade Ensino Fundamental Regular do 6º ao 9º ano e Ensino Médio Regular, e apresenta um total de aproximadamente setecentos alunos matriculados, sendo 440 no Ensino Fundamental e 260 no Ensino Médio, nos turnos: matutino e vespertino, atendendo uma clientela com perfil socioeconômico heterogêneo, moradores dos bairros: Jóquei Clube, Cinturão Verde, Centenário, Asa Branca e outros da cidade de Boa Vista.

O nome desta escola se dá em homenagem à memória do pecuarista e administrador Olavo Brasil Filho, boa-vistense que nasceu em 05 de setembro de 1949, e morreu vítima de acidente automobilístico (1994). Desde

sua criação, a Escola desenvolve, além da sua função maior que é de ensino fundamental e médio, projetos de relevância social, dentre eles o Girassol, com eixos de valorização humana, cultura, ambiente e cidadania, esporte, leituras e processo de escritas, que envolve toda a comunidade interna e externa. A partir disso são provenientes os projetos desenvolvidos no ambiente escolar, como as Feiras Pedagógicas e de Ciências.

A Escola Olavo Brasil tem participado ativamente dos projetos sociais do município de Boa Vista, e particularmente, no ensino de Geografia, os alunos têm sido instigados a desenvolver habilidades de representação e pensamento espacial, utilizando métodos extra ao livro didático para motivá-los a buscar novos recursos de aprendizagem. As aulas têm priorizado projetos voltados à percepção da paisagem e sua dinâmica.

Particularmente, inusitado, neste projeto da Escola Olavo Brasil, teve a participação de discentes do curso de Licenciatura em Geografia/EAD, pois até então, as bolsas do PIBID estavam restritas aos alunos dos cursos presenciais. Dentre os oito bolsistas desta escola, apenas duas discentes eram de Licenciatura Presencial, os demais todos eram alunos EAD.

A situação pandêmica trouxe os mesmos desafios já expostos anteriormente, e tendo as possibilidades de aprendizado mais restritas, a coordenação do PIBID/Geografia propôs uma linha de abordagem centrada nos aspectos econômicos em vista da imensa fragilidade deste setor neste período. Nesta escola, apesar da pandemia, houve maior envolvimento presencial, obedecendo aos protocolos de prevenção à Covid-19, pois como já foi dito, as escolas tiveram que propor suas atividades de forma

diferenciada, em momentos em que as definições sobre os protocolos sobre a Covid-19 não eram consensuais.

Ademais, os alunos EAD, por residirem em locais onde a presença do rural é predominante, e circularem em locais isolados ou até com pouca circulação, não encontraram dificuldades, realizando as atividades de campo em duplas ou trios. Abaixo na (Figura 5), observa-se a pesquisa sobre as questões socioambientais no Igarapé Chico Reis, no município de Rorainópolis.

Figura 5: Pesquisa sobre as questões socioambientais no Igarapé Chico Reis



Fonte: Arquivo do Pibid/Geografia/UFRR (2020/2022).

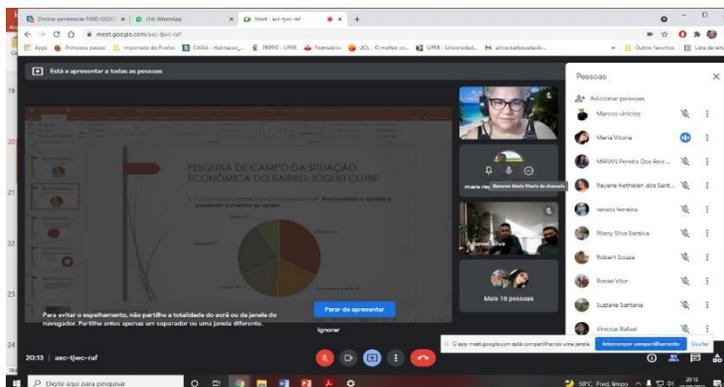
A supervisora do PIBID/Geografia na Escola Estadual Olavo Brasil, tal quais outros supervisores participaram do Projeto de Extensão “Práticas Pedagógicas”, organizando com sua equipe de bolsistas trabalhos relevantes que integraram os alunos da Escola Olavo Brasil, com os discentes pibidianos

da UFRR, através de aulas no formato remoto, bem como, alguns contatos pontuais de trabalhos de forma presencial.

Foram realizadas pesquisas sobre a economia de Roraima, com apresentação virtual através de mapas e outras formas de representação gráfica. Além disso, foram desenvolvidos jogos didáticos, e outras abordagens lúdicas como filmes e leituras de jornais, para a confecção de um jornalzinho local pelos próprios alunos da escola e pibidianos (Figura 6). Em todas as atividades foi incentivada a leitura e a escrita, e neste sentido, a criação de um “jornalzinho do bairro” foi uma ideia que aglutinou os alunos em torno de um projeto comum, onde a preocupação com a escrita pode ser valorizada ao lado do conteúdo de caráter social priorizada na abordagem do jornal.

Figura 6: Jornal confeccionado e ambiente digital das aulas remoto





Fonte: Arquivo do Pibid/Geografia/UFRR (2020/2022).

Nas aulas remotas, os pibidianos consolidaram suas pesquisas em duplas e trios, em conjunto com a professora/supervisora, a consolidação através de um instrumento como o jornal pode ser realizada, apesar do grande desafio da internet, sobretudo nos municípios mais distantes, considerando que a maioria dos bolsistas pibidianos, indicados para a Escola Estadual Olavo Brasil era do curso de Licenciatura EAD. No município de Rorainópolis foi feita a parceria com a Escola Estadual José de Alencar, que nos últimos meses, integrou oficialmente o Programa PIBID.

As duas bolsistas do PIBID na Escola Estadual Olavo Brasil, que residiam em Boa Vista, puderam complementar os trabalhos de pesquisa, contextualizando os bairros próximos a esta Escola, e focando na preparação das aulas virtuais, que foram de extrema relevância para o aprendizado comum do grupo, sobretudo em relação ao planejamento e organização de materiais para aulas.

Pode-se dizer que, apesar dos desafios, o PIBID na E. E. Olavo Brasil foi decisivo para a continuidade do ensino, sendo um elo importante para a motivação dos discentes e alunos nas escolas, num momento em que as universidades estavam vivendo uma forte evasão, o PIBID, segundo a avaliação de todos os participantes representou um dos únicos canais de participação efetiva dos discentes.

4.3 A EXPERIÊNCIA DO PIBID/GEOGRAFIA NA E. E. MILITARIZADA MARIA DOS PRAZERES MOTA

O Colégio Militarizado Professora Maria dos Prazeres Mota está localizado no Bairro Santa Tereza, no município de Boa Vista, e possui um total aproximado de 780 alunos. A escola possui Ensino Médio do 1º ao 3º ano nas modalidades: Regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial (alunos inclusos, nas salas do ensino regular).

O Colégio foi criado pelo Decreto nº. 1.289, em 28 de setembro de 1990, como escola primária, mas desde 1992, para atender à demanda comunitária, extinguiu a oferta das séries iniciais do Ensino Fundamental oferecendo posteriormente 5ª a 8ª série, Ensino Médio Regular e EJA. Atualmente a escola oferece somente Ensino Médio regular, distribuídos nos três turnos, e conta com cerca 154 (cento e cinquenta e quatro) servidores, sendo 92 (noventa e dois) professores entre seletivos e concursados e 62 (sessenta e dois) funcionários de apoio técnico-administrativo e limpeza.

Portanto, o Colégio recebeu esse nome em homenagem à professora Maria dos Prazeres Mota que nasceu no dia 24 de setembro de 1947 em Boa Vista e veio a falecer no dia 04 de dezembro de 1989 aos 42 anos, deixando uma verdadeira “lição de vida” e dedicação pela educação de Roraima. Até hoje, a Escola mantém vivo este “espírito” mantendo, inclusive, a participação da comunidade por meio das ações para estimular as famílias a se fazerem presentes na vida escolar.

Ao realizar as ações do PIBID/Geografia nesta escola, apesar do momento e do modo remoto, foi muito gratificante, inclusive porque houve o apoio da escola e das famílias para a manutenção das atividades, de forma remota e de algumas ações pontuais de forma presencial. Conforme mencionado anteriormente, muitas dúvidas surgiram em relação ao efetivo aprendizado dos alunos e a forma de conduzir as ações de ensino neste momento pandêmico.

Assim, no começo das atividades do PIBID, vinculadas ao Programa de Extensão: “Pedagógicas na Fronteira Setentrional do Brasil”, a participação discente era muito baixa, tendo em vista as dificuldades financeiras de alguns discentes, que tinham que ajudar na renda da família, além das dificuldades com a internet e disposição para estarem nas aulas virtuais.

Como em outras escolas mencionadas, houve casos de depressão e outras patologias ocasionadas pelo confinamento, pelo medo e pela angústia do que poderia ocorrer, e pela situação concreta da saúde no norte do país, e o descaso do Governo Federal, que ceifou muitas vidas - maioria delas de jovens que ainda poderiam contribuir para o estado de Roraima.

Após o primeiro trimestre de 2021, com a diminuição dos casos de Covid-19 e das mortes vivenciadas de perto por grande parte dos participantes do PIBID, conseguiu-se maior interação entre os participantes do PIBID, auxiliados por estratégias didáticas, em sua maioria, de modo remoto, que foram de extrema relevância para superar o momento difícil. A criação do grupo *WhatsApp*, por ser uma ferramenta simples, permitiu um diálogo permanente entre os integrantes do PIBID, pois o discente pibidiano, muitas vezes, só se encontravam presencialmente com o colega que formava dupla para a realização das atividades.

As atividades que puderam ser desenvolvidas estiveram sempre pautadas nas conversas pela internet, nas reuniões frequentes, nas pesquisas via internet, nos eventos científicos e de capacitação, via remota, que foram oferecidos pelo Programa Pibid e Residência Pedagógica. Dentre os projetos realizados, um deles intitulado: “Análise do Mercado Formal e Informal no Bairro Tancredo Neves Durante a Pandemia”, foi exposto na “Feira de Ciências de 2021” (Figura 7). Este projeto foi realizado nas principais avenidas de comércio da Zona Oeste de Boa Vista: General Ataíde Teive; Mario Homem de Melo; São Sebastião e Princesa Isabel, por meio de entrevistas com setenta comerciantes realizadas com a participação direta dos alunos do primeiro ano do ensino médio.

Figura 7: Feira de Ciências de 2021



Fonte: Arquivo do Pibid/Geografia/UFRR (2020/2022).

Os alunos procuraram obedecer às medidas sanitárias, na medida do possível, através do uso de máscara e álcool em gel, durante a aplicação da pesquisa, que foi realizada por meio de perguntas fechadas e abertas aos comerciantes selecionados de acordo com análise amostral feita em nas aulas teóricas.

Como resultado deste projeto, obtiveram-se confecção de maquetes, mapas e gráficos que reproduziram graficamente os dados coletados. As informações coletadas serviram como base para uma boa descrição dos setores formais e informais das adjacências da escola, onde a maioria dos alunos reside. E, permitiram uma maior reflexão sobre o desenvolvimento econômico durante a pandemia, a partir de conteúdos teóricos e prática direta de pesquisa no bairro. Nosso maior desafio esteve relacionado a manter os alunos concentrados e estimulados a acompanharem nossas aulas virtuais, bem como a utilização de recursos midiáticos para exposição dos conteúdos desenvolvidos.

Por fim, ocorreu a culminância das ações do projeto “conhecendo meu bairro”, o evento ocorreu no pátio do colégio estadual militarizado Maria dos Prazeres. Durante o evento, os alunos dos primeiros anos realizaram as apresentações dos resultados de suas pesquisas dos projetos e expuseram suas experiências.

Pode-se dizer que, apesar dos desafios, o período pandêmico, ajudou o contato com as novas tecnologias de ensino, sobretudo em vista do forte debate com profissionais de outros centros com tecnologias mais avançadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa PIBID propiciou ainda que de forma embrionária um bom aprendizado, das diversas dimensões que contemplam as práticas profissionais docentes em sua formação inicial, como planejamento e organização de aulas e projetos. Permitiu a participação em diversos fóruns de debates, como palestras, seminários, oficinas, conferências e cursos de formação docente.

Particularmente importante foi a inserção dos alunos do curso de Geografia EAD/UFRR, pois foi a primeira vez que se oportunizou bolsa para esses discentes, que participaram ativamente das atividades propostas pelo Programa, não obstante as maiores dificuldades e distâncias que os mesmos tinham que percorrer para encontrar conexão a internet, pois alguns vivem em vicinais e áreas mais isoladas, em diferentes municípios de Roraima.

Houve uma troca efetiva de saberes entre as escolas participantes, cada uma com um diferencial e possibilidade de contribuição para o aprendizado dos pibidianos. Se por um lado o PIBID/CAp/UFRR trouxe uma diferencial em relação ao aprofundamento das práticas docentes e seus significados pela maior infraestrutura que a escola modelo oferece, as Escolas Maria dos Prazeres e Olavo Brasil trouxeram este olhar dos bairros e das comunidades menos favorecidas por situarem-se nestas áreas, que são relevantes por serem o núcleo dinâmico da cidade de Boa Vista.

As ações do PIBID/Geografia (2020/2022) favoreceram a interatividade entre professores, alunos e demais pesquisadores envolvidos no

processo de ensino-aprendizagem. A partir da sistematização, socialização e reflexão sobre as práticas e técnicas pedagógicas, foi possível o planejamento de ações, pesquisa, confecção de materiais didáticos, algumas atividades lúdicas, vivências extraescolares pontuais e a integração do docente em nível superior com os professores da Educação Básica.

A limitação em relação ao afastamento físico não prejudicou as possibilidades de aprendizado, de modo geral, o grupo do *WhatsApp* permitiu diálogos com mais rápido acesso, esclarecimento de dúvidas *on-line*, planejamentos e direcionamentos foram realizados por este aplicativo.

O que o PIBID nos deixou como experiência deste período pandêmico, conturbado e sem direcionamentos claros, foi que não existe um método mais eficaz que outro, o que a vivência tem evidenciado cada vez mais, é que a concepção do ato de aprender e do ensinar é muito complexa e, portanto, deve-se pautar sempre em uma prática pedagógica multimodal, isto significa dizer que, é necessário desenvolver diversas formas de construção do pensamento geográfico escolar, sobretudo, por meio do uso de textos, imagens, mapas, gráficos, vídeos, documentários, pesquisas, dentre outros. A diversidade dos recursos potencializa os resultados, considerando que existem educandos que são motivados a aprender em tempos e espaços diferentes.

Neste período, verificamos profissionais da educação se reinventaram, buscando conhecimentos tecnológicos e capacitação para utilizarem a tecnologia a favor da educação, motivo pelo qual a educação não parou e venceu os obstáculos advindos da pandemia. Sendo assim, foram imensos os desafios e dificuldades, todos atravessados pela determinação destes

“guerreiros” que lutam cotidianamente por um mundo melhor, não só na educação, mas também em outras áreas essenciais para a manutenção da sociedade, como, por exemplo, a saúde. Neste sentido, os profissionais de Roraima, por possuírem uma rede instável de conexão de internet no país, podem ser citados como exemplos de: grande resiliência, superação e compromisso.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2002. 103p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia: o professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. 168p.

CASTELLAR, Sônia. (org.) **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 167.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensinar geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico**. ANPEGE, v. 7, n. 1, número especial, out. 2011, p. 193-203.

_____. A educação geográfica e a formação de conceitos: a importância do lugar no ensino de geografia. In: GARRIDO, Marcelo (Editor) **La espesura Del lugar- reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo**. Santiago (Chile) Universidad Academia de Humanismo Cristiano. 2009.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Revista Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 177-229.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 1444.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019, p. 184.

GONÇALVES, Amanda Regina. **Os espaços-tempos cotidianos na Geografia Escolar: do currículo oficial e do currículo praticado**. 204f. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista. Rio Claro (SP): UNESP, 2006.

KIMURA, Shoko. **Geografia e ensino: um campo aberto para a pesquisa**. Geografias: Vitória, n° 4, 2003. Disponível em: file:///C:/Users/Downloads/Geografia_e_ensino_um_campo_aberto_para_pesquisa.pdf. Acesso em: 03 ago. 2021.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 20. ed. São Paulo, Anna Blume, 2005, 138p.

PASSOS, Luiz Augusto *et. al.* **Retrato bem temperado da Cultura Escolar Brasileira**. Brasília: AtrGraf, v.1, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p.15-34.

ARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs.). **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 320p.¹¹

¹¹ Agradecemos a todos que contribuíram direta e indiretamente com este Programa. Especialmente aos bolsistas do Pibid Geografia presencial e EAD que participaram diretamente, e aos professores: Artur Rosa Filho e Elisângela Lacerda.

3 ABORDAGENS E POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS NO ENSINO DAS TEMÁTICAS FÍSICO-NATURAIS NO CURSO DE GEOGRAFIA/EAD/UEPB

Josandra Araújo Barreto de Melo¹²
Joyce Aparecida Soares de Pontes¹³

1 INTRODUÇÃO

A educação é considerada um pilar fundamental na sociedade, inclusive sendo constitucionalmente garantida enquanto um direito essencial, com o condão de contribuir com a formação de cidadãos conscientes e atuantes na busca da satisfação dos seus direitos. Este direito está assegurado no artigo 205 da Constituição Federal, de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 205).

Verifica-se, pois, que se trata de uma garantia relevante, que deve ser assegurada a todos, inclusive sendo obrigatória a matrícula das crianças a partir

¹² Professora do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba e do Programa de Mestrado em Ensino de Geografia em Rede - PROFGEO, Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: ajosandra@yahoo.com.br.

¹³ Graduada em Licenciatura em Geografia; Universidade Estadual da Paraíba; Campina Grande, PB. E-mail: joycep600@gmail.com.

dos quatro anos em instituições de ensino regulares do país, com vistas a que ninguém fique prejudicado no direito à educação, a ter a escola como forma de ascensão cultural e social.

Entretanto, também é sabido que a educação de um país, conforme chama atenção a ilustre Chauí (2021), é instituída de forma articulada com o projeto econômico de cada país, sendo a instituição escolar: o seu pilar de sustentação. Nesse diapasão, considerando a realidade brasileira, a educação enquanto direito fundamental assegurado constitucionalmente, vem passando por transformações para que a sociedade seja moldada ao projeto neoliberal que vem se expandindo no país, sobretudo a partir do ano de 2016.

Uma das características dessa nova fase é a expansão dos cursos a distância para a formação profissional, quer seja tanto em cursos técnicos quanto de nível superior, como é o caso dos cursos de formação de professores, ofertados tanto por universidades privadas quanto por universidades públicas com tradição nessa formação, a exemplo a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Esta aprovou, no ano de 2010, o curso de Licenciatura em Geografia, na modalidade de Educação a Distância, a partir do convênio com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), estando este curso atrelado à estrutura da Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e de Educação a Distância da UEPB, que atualmente encontra-se realizando processo seletivo para a abertura da 6ª turma, com a oferta de 150 vagas para este ano de 2022.

Da mesma forma que os cursos ofertados por instituições privadas, que vem se expandindo exponencialmente pelo país, os cursos das universidades públicas oferecidos na modalidade Educação a Distância

necessitam ser compreendidos da melhor maneira, sobretudo, no que concerne a algumas singularidades, a exemplo das temáticas físico-naturais da Geografia, que, mesmo nos cursos presenciais, já vêm sendo estudadas, dado o nível de abstração exigido pelos discentes para a sua compreensão na escola básica.

Sendo assim, considera-se relevante analisar como os cursos à distância vêm trabalhando essas temáticas nos seus contextos formativos, para que os cursos de formação não desenvolvam um trabalho desarticulado da realidade encontrada no contexto escolar.

Nesse raciocínio, trazemos a análise para a realidade do curso de Geografia da UEPB, modalidade Educação a Distância, uma reflexão a respeito da formação inicial de professores, pois a modalidade vem se expandindo na atualidade, sendo defendida a partir do discurso da oferta de formação superior para professores que estejam em exercício, mas que ainda não dispõem do correspondente diploma.

Entretanto, de forma velada, o curso também busca promover a superação de distâncias geográficas enquanto um facilitador de situações de mobilidade e disponibilidade de tempo dos alunos, que não possam frequentar presencialmente as instituições de ensino, como é o caso do curso de Licenciatura em Geografia, ofertado na modalidade presencial na mesma instituição.

Enquanto recorte temático dentro da estrutura do curso em apreço, analisamos as temáticas físico-naturais da Geografia, julgando relevante analisar como vem acontecendo a sua abordagem, buscando compreender como os componentes curriculares trabalham essas temáticas no curso, bem

como investigando se os estudantes acreditam que a metodologia utilizada nas aulas será apropriada para a sua atuação prática enquanto futuros professores e se eles reconhecem a importância de buscar novos pressupostos metodológicos para ministrar as aulas, de forma a permitir a compreensão da relação sociedade-natureza, objeto de investigação da Geografia enquanto componente curricular.

Adicionalmente e como forma de colaboração, a partir dos princípios do conhecimento e aprendizagem significativa, bem como da formação de professores articulada ao universo da realidade dos alunos da escola básica, foram realizadas oficinas formativas com uma amostragem de futuros professores matriculados na turma de 2017, de forma a resgatar alguns conceitos teóricos relacionados às temáticas físico-naturais, bem como o fomento de metodologias para o trabalho com tais temas, sobretudo numa perspectiva de metodologias ativas, dado o momento de pandemia e as consequências sobre a educação, que culminaram na necessidade do aluno ter mais autonomia no processo educativo, embora isso tenha que ser analisado com a devida cautela, de forma a não defender as metodologias ativas como uma solução para o problema da educação nacional, já que este, como é sabido, está articulado ao papel que o país ocupa no cenário da divisão internacional do trabalho, bem como às intencionalidades do capital, com vistas a sua expansão.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O percurso metodológico adotado consiste numa abordagem qualitativa, através da pesquisa exploratória. Para Gil (2010), para este tipo de abordagem há uma relação entre o mundo real e o sujeito, algo que não tem como ser definido em números ou quantidades, mas analisado a partir de circunstâncias subjetivas.

Além disso, como forma de contribuição com os licenciandos do curso em apreço, utilizou-se das técnicas da pesquisa colaborativa, através da realização de oficinas formativas. Concordando com os pressupostos de Desgagné (2007) e Ibiapina *et al.* (2016), na pesquisa colaborativa, os sujeitos estão envolvidos no espaço pesquisado. No caso presente, a equipe de pesquisa esteve inserida no objeto estudado, buscando compreender a estrutura do curso e, em cima disso, sugerir possibilidades metodológicas e didáticas que pudessem dinamizar o processo formativo inicial dos futuros professores, buscando estimular a compreensão da necessidade de planejamento e reflexão no ato educativo.

Definido esse arcabouço metodológico, as técnicas consistiram na inserção da equipe de pesquisa no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), da Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação a Distância PROEAD/UEPB, onde foi explorado o curso de Geografia, turma de 2017, nas salas virtuais dos componentes voltados ao tema em análise. Como a pesquisa ocorreu no ano de 2020, a grade curricular do curso já havia sido ofertada em sua quase totalidade, faltando apenas os componentes do 8º Semestre, e, isso tornou possível a identificação dos planos de curso, dos

materiais utilizados pelos professores e das produções de cada componente objeto de análise.

Após essa parte exploratória, a equipe de pesquisa elaborou um questionário visando conhecer melhor as apreensões e opiniões dos licenciandos acerca do curso e das suas metodologias, principalmente com foco nos componentes que trataram das temáticas físico-naturais. O *link* desse questionário foi amplamente divulgado no AVA/PROEAD/UEPB, entretanto, foi respondido apenas por 38 licenciandos que se dispuseram voluntariamente a participar.

Na fase seguinte, para esses licenciandos foi oferecida a oportunidade de participação em três oficinas, fazendo uso das tecnologias da informação e comunicação - *Google Meet*, tendo em vista as restrições sanitárias ocasionadas pela pandemia, assim como a natureza do curso virtual e o fato do seu público-alvo estar distribuído em muitos municípios do estado da Paraíba, o que dificultaria congregá-los num único espaço-tempo, de forma presencial.

Nessas oficinas, foram realizadas as reflexões sobre a importância dos conteúdos das temáticas físico-naturais da Geografia no currículo, assim como utilizadas as estratégias e os recursos didáticos voltados ao seu ensino na Educação Básica, de modo que fomentasse a aprendizagem e as reflexões sobre as possibilidades de ensinar as referidas temáticas, de forma dinâmica e articulada com a realidade, propiciando o engajamento e a autonomia aos licenciandos.

Deu-se um enfoque às metodologias ativas, situando-as num contexto de autonomia, porém sem perder de vista a importância do papel do

professor, sobretudo, enquanto profissional consciente do seu papel e que enxerga a metodologia enquanto um ato político da sua prática, conforme os pressupostos defendidos por Candau (2014). O Quadro 1 apresenta uma síntese das etapas da pesquisa.

Quadro 1: Síntese das etapas da pesquisa realizada no âmbito do curso de Licenciatura em Geografia/EAD/UEPB

ETAPAS	ESTRATÉGIAS UTILIZADAS
1ª etapa	Pesquisa bibliográfica para o embasamento teórico da pesquisa.
2ª etapa	Visitas exploratórias no ambiente virtual (Ambiente de Verificação da Aprendizagem - AVA) da PROEAD/UEPB, nas salas de aula dos componentes que trabalham as temáticas físico-naturais do curso.
3ª etapa	Questionário investigativo com os licenciandos do curso, coletando informações subsidiárias à pesquisa.
4ª etapa	Realização das oficinas formativas com os licenciandos que tinham como tema: possibilidades metodológicas no ensino das temáticas físico-naturas e as metodologias ativas.

Fonte: Adaptado de Candau (2014).

Após essa síntese das etapas realizadas na pesquisa, considera-se pertinente uma breve apresentação do Projeto Político Curricular do Curso de Geografia, elaborado no ano de 2010. É válido salientar que o documento tem como fundamento as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002, que embora menos incisivas sobre a educação que os documentos normativos atuais - que tem força de lei, também já orientavam a construção dos currículos voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades em

detrimento da aprendizagem dos conteúdos, tratando-se, pois, de conferir autonomia aos discentes para “aprender a aprender” e fundamentando a compreensão de que o obscurantismo do currículo tratada por Duarte (2020), já vem ocorrendo desde tempos remotos, mas com pleno êxito a partir da década de 1990, a partir dos documentos orientadores Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Diretrizes Curriculares Nacionais.

3 O PROJETO POLÍTICO CURRICULAR DO CURSO DE GEOGRAFIA - EAD/UEPB - 2010

O objeto de pesquisa em análise são os componentes que abordam as temáticas físico-naturais do curso de Geografia presentes no Projeto Político Curricular (PPC) do curso de Licenciatura em Geografia, modalidade Educação a Distância, elaborado no ano de 2010 e que subsidiou a oferta do respectivo curso até o ano de 2017, a partir de vestibular específico para ingresso de alunos, a partir do convênio UEPB/UAB. O respectivo curso tem uma carga horária total de 3.080 horas, conforme orienta o Parecer n° CNE/CP 28/2001.

No ano de 2018 foi aprovado um novo PPC, que vem norteando o curso até o presente momento. Entretanto, a pesquisa realizada e aqui analisada teve como público-alvo o PPC de 2010, já que era o documento válido para a turma de 2017, que participou da pesquisa. Tal turma começou o 2º semestre de 2017 com um quantitativo de 237 discentes, pertencentes aos Polos de: Campina Grande, João Pessoa, Livramento e Pombal. Desse total, cerca de 30% evadiu do curso; 45% conseguiu concluir a licenciatura no

cronograma correto e 25%, aproximadamente, apresenta pendências ou com componentes curriculares específicos ou com o Trabalho de Conclusão de Curso.

Segundo o PPC (2010), o curso tem como objetivo geral formar professor/educador/profissional em exercício nas redes públicas de ensino nos anos/ séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio sem Licenciatura na disciplina em que estejam exercendo a docência, no ensino de Geografia, classificados em processo seletivo específico.

De forma pontual, o curso objetiva formar professores habilitados para o ensino de Geografia nos níveis Fundamental e Médio; formar consciência crítica da realidade espacial, ao nível local, municipal, estadual e nacional; fornecer fundamentação teórica que permita ação coerente; fornecer instrumentação técnica-pedagógica que possibilite ação educativa eficaz na comunidade escolar, rural e/ou urbana, na qual o profissional estará inserido, posteriormente, como cidadão profissional qualificado.

Entretanto, embora este PPC tivesse essa proposta, o público-alvo recebido no vestibular de 2017 não era apenas de professores em exercício. Tratou-se de uma turma mista, formada por professores em exercício, por pessoas portadoras de diplomas em outras formações e também de pessoas da comunidade, das mais variadas faixas etárias, que não tinham relação com a docência, nem tampouco outra formação em nível superior até aquele momento.

Sobre a proposta metodológica a ser adotada no curso, o PPC apresentava como diretrizes: a) integrar diferentes tipos de saberes reconhecido como essenciais às sociedades do Século XXI: os fundamentos

teóricos e princípios básicos dos campos de conhecimento; as técnicas, práticas e fazeres deles decorrentes; o desenvolvimento das aptidões sociais ligadas ao convívio ético e responsável; b) promover permanente instrumentalização dos recursos humanos envolvidos no domínio dos códigos de informação e comunicação, bem como suas respectivas tecnologias, além de estimular o desenvolvimento do pensamento autônomo, da curiosidade e criatividade; c) selecionar temas e conteúdos que refletissem, prioritariamente, os contextos das realidades vividas pelo público-alvo, nos diferentes espaços de trabalho e também nas esferas local e regional; d) adotar um enfoque pluralista no tratamento dos temas e conteúdos, recusando posicionamentos unilaterais, normativos ou doutrinários; e) desenvolver o uso integrado dos meios de comunicação, buscando formas didáticas apropriadas às peculiaridades e à linguagem de cada um, que são indicadores básicos para se encontrar a melhor complementaridade entre aqueles; f) buscar a disponibilidade de sistemas de comunicação síncrono, assíncrono e interpessoal que apoiassem o trabalho e o processo de ensino-aprendizagem; g) desenvolver linhas de pesquisa e avaliação planejadas e integradas, que permitam apreciar consistentemente todas as dimensões educacionais implicadas no curso; h) a formação Licenciatura em Geografia exige das atividades do Curso de Graduação ter como orientação fundamental seu inter-relacionamento, procurando ultrapassar os limites da mera formação profissional, abrangendo inclusive conteúdos informativos sobre a relação: tempo-espaço-sociedade.

A proposição apresentada tem propósito louvável, mas entra em conflito com os princípios norteadores da elaboração do documento, que

estão explícitos na página 11 do documento. São eles: interdisciplinaridade, flexibilização, articulação teoria-prática e indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. Ressalte-se que os princípios da interdisciplinaridade e da flexibilização se comunicam de forma contundente com os pressupostos do ensino de competências e habilidades, norteadores da Base Nacional Comum Curricular, aprovada posteriormente. Isso só demonstra que as mudanças em curso na educação brasileira já vêm sendo gestados e colocados em prática desde a década de 1990, a partir das novas feições do capitalismo e da sua fase neoliberal, que tem no ensino a distância um dos seus aliados.

Essa modalidade de ensino é firmemente defendida no PPC, que utiliza como referência Lorenzo Garcia Aretio, teórico espanhol, entusiasta da tecnologia enquanto solução para o ensino e escritor de diversos livros e artigos que tratam da defesa da educação a distância na denominada de “sociedade do conhecimento”, na página 13 do PPC em apreço, encontra-se:

Em princípio, é importante destacar a definição de educação a distância que vai ser utilizada aqui: “A educação a distância se baseia em um diálogo didático mediado entre o professor (instituição) e o estudante que, localizado em espaço diferente daquele, aprende de forma independente (cooperativa)” (UEPB, 2010, p.13).

Essa concepção de ensino centra-se muito na individualidade dos alunos, que tem que desenvolver a competência do “aprender a aprender”, que significa que os conteúdos não são importantes na aprendizagem, mas as suas habilidades para se adaptarem as transformações em curso numa sociedade onde tudo é transitório, onde é necessário que o indivíduo tenha a flexibilidade para mudar de funções e logo a elas se adaptar.

A partir da ideologia da competência, Chauí (2020) descreve com maestria como se dá a construção histórica desse discurso, concretizada pela indústria cultural e fomentada pela universidade, a partir da sua forma de “organização”. Tudo isso constitui a forma de dominação da nação, a partir do seu projeto econômico e dependente, em que os princípios para a educação são elaborados pelos organismos internacionais, que não têm nenhum interesse na emancipação social dos indivíduos.

Para dar materialidade ao projeto em escala institucional na UEPB, foi criado o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, alocado na estrutura virtual da Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e de Educação a Distância – PROEAD. O AVA comporta toda a estrutura do curso de Geografia, contendo a sala da Coordenação e as salas de aulas, locais onde os professores disponibilizam o plano de curso e os materiais necessários para o atendimento aos objetivos de cada componente curricular.

Quanto aos componentes do curso, no Quadro 2 está disposta a grade curricular. Destacamos em itálico os componentes voltados para as temáticas físico-ambientais do curso, objeto de análise desta pesquisa.

Quadro 2: Estrutura Curricular do PPC do Curso de Licenciatura em Geografia, modalidade EAD, Universidade Estadual da Paraíba

COMPONENTES CURRICULARES		CARGA HORÁRIA
1º SEMESTRE		
1	Fundamentos Sócio-filosóficos da Educação	60
2	Introdução à Ciência Geográfica	90
3	Introdução à Informática	60
4	Leitura, Introdução e Produção de Textos	75
5	Seminário Temático I	20

2º SEMESTRE		
6	Educação e Tecnologia	60
7	Educação a Distância	40
8	Metodologia Científica	60
9	Leituras Cartográficas e Interpretações I	75
10	<i>Geografia Física I</i>	75
11	Organização do Espaço	75
12	Seminário Temático II	40
3º SEMESTRE		
13	Didática e Ensino de Geografia	90
14	Estudos Contemporâneos da Cultura	60
15	<i>Ciências da Natureza e Realidade</i>	60
16	<i>Ecossistemas Brasileiros</i>	90
17	<i>Instrumentação para o Ensino de Geografia I</i>	60
18	Seminário Temático III	40
4º SEMESTRE		
19	<i>Geografia Física II</i>	75
20	Leituras Cartográficas e Interpretações II	75
21	Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aprendizagem	60
22	Formação Territorial do Brasil	75
23	Pesquisa e Ensino de Geografia	90
24	Seminário Temático IV	40
5º SEMESTRE		
25	Geografia Regional do Mundo I	90

26	<i>Instrumentação para o Ensino de Geografia II</i>	60
27	Geografia da População	75
28	Seminário Temático V	40
6º SEMESTRE		
29	Geografia Agrária	75
30	Estágio Supervisionado I	150
31	Geografia Urbana	75
32	<i>Geografia Física III</i>	75
33	Espaço, Tecnologia e Globalização	75
34	Seminário Temático VI	40
7º SEMESTRE		
35	Estágio Supervisionado II	150
36	Instrumentação para o Ensino de Geografia III	60
37	Geografia Regional do Brasil	90
38	Geografia Regional do Mundo II	90
39	Seminário Temático VII	20
8º SEMESTRE		
40	Estágio Supervisionado III	100
41	Estudos do Semiárido	90
42	Geografia do Nordeste	90
43	Instrumentação para o Ensino de Geografia IV	60
44	Seminário de Pesquisa	30
45	TCC	60
CARGA HORÁRIA TOTAL		3080 horas/aula

Fonte: UEPB, 2010.

Pelas informações obtidas no quadro 02, totaliza em sete, os componentes da grade curricular do curso que tratam das temáticas físico-naturais da Geografia: Geografia Física I, II e III, Ecossistemas Brasileiros, Ciências da Natureza e Realidade e Instrumentação para o Ensino de Geografia I e II. De forma relacionada aos componentes dessa área, o curso também oferta os componentes Leituras Cartográficas e Interpretações Estatísticas I e II. As ementas dos componentes mencionados serão apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3: Ementas dos componentes voltados às temáticas físico-naturais presentes no PPC

Geografia Física I	Noções básicas sobre a origem, idade, evolução, principais minerais e rochas constituintes da crosta terrestre. Fornecer uma visão sobre as dinâmicas internas e externas da Terra. Principais estruturas geológicas e deformações das rochas. Definição e perspectiva da Geomorfologia. Sistema geomorfológico. Teorias geomorfológicas. Controle estrutural e climático. Exemplo de caso de uso e aplicação em geomorfologia.
Geografia Física II	Conceito, teoria e prática da Meteorologia e Climatologia. A importância dos elementos meteorológicos para a formação do clima terrestre. Estrutura física e divisão da atmosfera. Massas de ar, frentes e ciclones. Os centros de ação e principais sistemas atmosféricos. Os centros de previsão do tempo meteorológicos e sua importância nas atividades humanas. Segunda parte - Abordar os fatores de formação do solo, os processos de formação do solo, a determinação de propriedades físico-morfológicas do solo, os

	horizontes diagnósticos do solo e os sistemas de classificação do solo.
Geografia Física III	O ciclo hidrológico. Os processos de precipitação, infiltração, evaporação e evapotranspiração. Escoamento superficial das águas, previsão de enchentes, controle e inundações. Aspectos físicos e ambientais do Brasil: rocha, relevo, solos, coberturas vegetais e redes hidrográficas. Tipos e evolução de bacias hidrográficas. Planejamento, gerenciamento e monitoramento de bacias hidrográficas. Legislação ambiental.
Ecosistemas Brasileiros	Introdução a princípios, conceitos e fatores ecológicos; Definição de ecossistemas; Equilíbrio Ecológico e sustentabilidade; Ecossistemas brasileiros: caatinga, cerrado, pantanal, litorâneo, amazônico, floresta de serras.
Ciências da Natureza e Realidade	Introdução aos conceitos básicos de ciência e espaço; características do bioma caatinga e seus recursos naturais; origem e evolução humana; as secas no Nordeste brasileiro.
Instrumentação para o Ensino de Geografia I	Produção de material didático-pedagógico aplicado a área de Geografia Física e Cartografia. Conhecimento e saber.
Instrumentação para o Ensino de Geografia II	Analisar e vivenciar a produção e utilização dos recursos didático-pedagógicos no ensino e aprendizagem da Geografia Física, especificamente, vegetação e hidrografia. Aplicar e desenvolver as sugestões didáticas apresentadas no processo de ensino e aprendizagem em Geografia, levando em consideração a vegetação e a hidrografia.

<p>Leituras Cartográficas e Interpretações Estatísticas I</p>	<p>Definições e esboço histórico da cartografia; Representações da Terra; Coordenadas; Fusos horários; Classificação dos mapas e cartas; Escala; Projeções cartográficas; Leitura e interpretação de mapas; O uso de novas tecnologias na leitura, interpretação e na representação espacial; A documentação cartográfica no ensino e na pesquisa geográfica; Construção e interpretação de tabelas, séries estatísticas, gráficos e diagramas aplicados ao ensino de geografia; Resolução de problemas.</p>
<p>Leituras Cartográficas e Interpretações Estatísticas II</p>	<p>Gráficos e diagramas; Cartogramas; Nivelamento topográfico; Interpretação de imagens; Noções de Geoprocessamento; O Sistema de Informação Geográfica e sua aplicação no ensino de geografia; Resolução de problemas.</p>

Fonte: UEPB, 2010.

Pelo exposto, verifica-se que a grade curricular do curso oferece componentes específicos da Geografia, componentes didático-pedagógicos para dar suporte ao seu ensino e componentes técnicos relacionados às temáticas físico-naturais da Geografia, em consonância com outros projetos de cursos presenciais, a exemplo da Licenciatura em Geografia da UEPB, na modalidade de ensino presencial.

4 O ENSINO DAS TEMÁTICAS FÍSICO-NATURAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA EAD/UEPB

Alguns conteúdos da Geografia costumam requerer mais esforços para a sua compreensão, em virtude do grau de abstração a eles inerente. As temáticas físico-naturais são enquadradas nessa perspectiva por alunos da Educação Básica, haja vista que sua abordagem, muitas vezes, se concentra de forma reducionista na descrição de fenômenos e nas dinâmicas naturais, sem aproximação com o cotidiano dos discentes, o que faz com que esse nível de complexidade acabe influenciando negativamente e haja uma dedicação maior por parte dos alunos apenas aos componentes com os quais tenham maior identificação, restando prejudicados conteúdos essenciais à compreensão da dinâmica sociedade-natureza.

Em vista dessas práticas e do conhecimento da sua recorrência no cotidiano das escolas, a formação inicial de professores deve capacitá-los para romper com elas, possibilitando-lhes atribuir maior significado a esses conteúdos curriculares. Para isso, os futuros professores necessitam buscarem cotidianamente novas aprendizagens que enriqueçam os seus saberes teórico-metodológicos, pois reconhecendo a importância que desempenha o professor de Geografia na escola básica, seu processo formativo precisa ser libertador, capaz de fomentar o seu raciocínio crítico. Para Castellar (1999), o professor precisa apropriar-se dos conhecimentos que possui e investir em seu desenvolvimento profissional, buscando não ser mero consumidor de

conteúdos curriculares prontos. Com isso, poderá ir efetivando a sua emancipação.

A Educação a Distância vem, a cada dia, se expandindo no cenário educativo brasileiro, com o crescimento na oferta dos cursos dessa modalidade, ancorados em vários argumentos, a exemplo do que colaciona Vieira (2017, p. 207): “[...] por meio das TICs, é possível reduzir as desigualdades e as distâncias entre as diversas esferas e sistemas de educação.” Mediante tal constatação, questiona-se se a qualidade dos cursos de licenciatura ofertados é a minimamente exigida. No que concerne ao ensino de Geografia, nos preocupamos se esses cursos realmente tem o condão de possibilitar aos alunos a compreensão da realidade de que fazem parte, sendo possível a formação para o exercício da cidadania.

Essa compreensão foi importante para a investigação realizada no AVA do curso de Geografia/EAD/UEPB, onde foram estudados nas salas virtuais do mencionado ambiente os programas e materiais de cada componente voltado para as temáticas físico-naturais da Geografia, sendo possível compreender as metodologias utilizadas nas aulas, bem como a identificação dos recursos didáticos empregados pelos docentes, como livros, artigos e vídeo-aulas, que subsidiariam posteriores exercícios e debates em grupo.

Ademais, foi possível identificar que havia uma preocupação da coordenação e corpo docente do curso com a articulação entre as diversas escalas geográficas, articulando os componentes ministrados e a realidade do espaço estudado. Isso se traduz nos trabalhos de campo e oficinas realizados durante os semestres anteriores a pandemia, em que todos os componentes

do curso construíram suas formas de articulação com a realidade. A Figura 8, que segue, consiste numa aula de campo realizada no Jardim Botânico, com alunos do Polo de João Pessoa, no âmbito do componente: Ecossistemas Brasileiros.

Figura 8: Aula de campo no Jardim Botânico, João Pessoa, PB



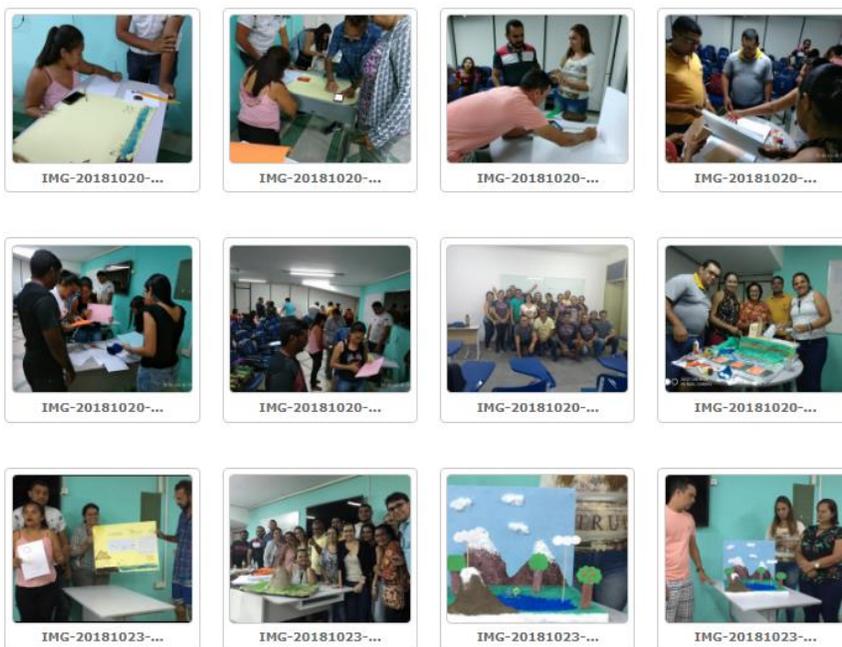
Fonte: Arquivo da Coordenação do Curso de Geografia – EAD – UEPB.

A aula de campo realizada possibilitou aos alunos compreenderem na prática o conceito de ecossistemas, bem como visualizarem as intervenções antrópicas nos ecossistemas integrantes do bioma Mata Atlântica. Partiu-se do pressuposto de que os futuros professores precisam compreender que esses conhecimentos auxiliam na sua atuação cidadã, em conformidade com os fundamentos da pesquisa de Moraes (2011). Como produto dessa prática, os futuros professores, através dos questionários aplicados, analisaram-na de forma positiva, considerando enriquecedoras para a sua formação, lhes dando mais segurança sobre metodologias a serem adotadas quando se tornarem efetivamente professores.

Esta metodologia de trabalho corrobora com o pensamento de Afonso (2015) quando afirma que a educação geográfica e o ensino de Geografia Física precisam contribuir com a realidade dos educandos, promovendo significados e aplicabilidade desses conteúdos, permitindo a análise crítica e reflexiva da realidade natural e social. Dessa forma, o desenvolvimento de um ensino que permita que essas práticas cotidianas e os fenômenos geográficos sejam analisados e interpretados pelos estudantes em seu lugar de vivência contribuem com a construção do saber geográfico.

Nos componentes de aplicação dos conteúdos teóricos para a educação geográfica, como é o caso das “Instrumentações para o Ensino de Geografia”, também foram realizadas oficinas de construção de materiais didáticos, de forma a estimular a criatividade dos futuros professores, chamando a atenção para essa necessidade no cotidiano das aulas. A Figura 9 apresenta imagens da oficina realizada com os licenciandos do Polo de João Pessoa.

Figura 9: Imagens da oficina de produção de material didático, Polo de João Pessoa, PB



Fonte: Arquivo da Coordenação do Curso de Geografia – EAD – UEPB.

Conforme o programa do componente Instrumentação para o ensino de Geografia I, o seu objetivo é a produção de material didático-pedagógico aplicado à área de Geografia Física e Cartografia. Tendo essa premissa por referência, foram realizadas oficinas nos quatro polos de realização do curso, produzindo materiais para trabalhar com a geomorfologia e cartografia escolar. Os resultados dos questionários aplicados deixaram perceber o impacto positivo da avaliação dos futuros professores que participaram das oficinas, que valorizaram a atividade, classificando-a como de suma relevância para o trabalho vindouro que desenvolverão enquanto professores.

Assim como para os dois componentes mencionados, também foi possível verificar na sala de coordenação e nas salas de aula virtuais do curso em apreço uma preocupação com essa relação teoria-prática, corporificada nas atividades desenvolvidas, que tinham o fito dessa aproximação, bem como de criar um lugar, numa perspectiva de identidade, dos futuros professores de Geografia do curso na modalidade EAD, dentro da UEPB, fazendo-os sentirem-se integrantes da instituição, numa perspectiva ativa, lhes dando oportunidades de participarem das mais diversas atividades, tanto criadas no âmbito do próprio curso, quanto do curso na modalidade presencial.

Como uma forma de colaborar com a pesquisa em andamento, foram realizadas com 38 licenciandos que se disponibilizaram voluntariamente a participar de três oficinas realizadas no período de pandemia, fazendo uso da plataforma *Google Meet*, visando contribuir com a formação de professores de Geografia, de forma a lhes capacitar para dar protagonismo aos alunos da escola básica, através das metodologias ativas.

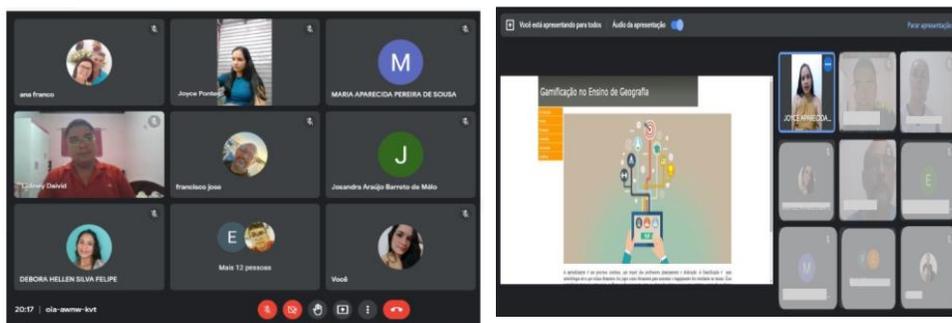
Se faz importante ressaltar que as metodologias ativas, neste caso, não foram trabalhadas na abordagem oriunda do ensino por competências e habilidades, cujo objetivo maior é o de capacitar o aluno a “aprender a aprender”, nos moldes da flexibilização exigida pelo mercado de trabalho, já bem discutida entre autores da área de educação, como é o caso de Saviani (2020), Duarte (2020), Chauí (2021), dentre tantos outros. A perspectiva adotada consistiu na necessidade de tornar o aluno um agente ativo, que consiga perceber a importância prática do seu saber, a ele conseguindo atribuir um significado, conforme os pressupostos trazidos por David Ausubel ao tratar sobre a teoria da aprendizagem significativa, que propõe que os

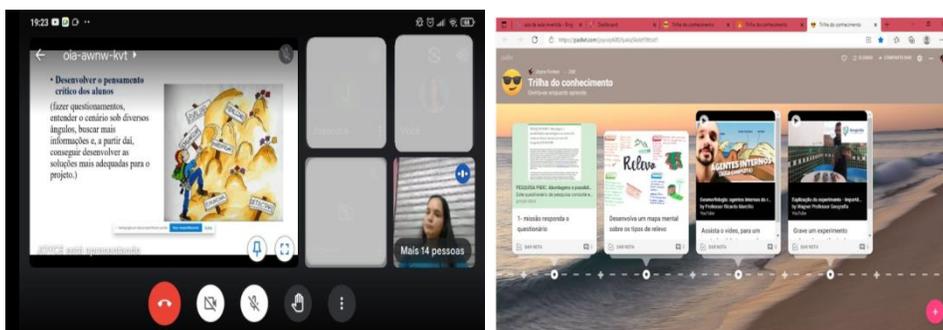
conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados, para que possam construir estruturas mentais utilizando, como meio, mapas conceituais que permitem descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz (LINS; MIRANDA, 2020).

As oficinas formativas ocorreram em três encontros pelo *Google Meet*, com o tema: “possibilidades metodológicas no ensino das temáticas físico-naturais e as metodologias ativas”. Inicialmente, foi realizada uma análise dos componentes curriculares do curso que abordavam as temáticas, juntamente com os licenciandos. Posteriormente, foram abordadas as metodologias de Gamificação e *WebQuest*, apresentando sugestões na sua utilização no ensino das temáticas físico-naturais. A

Figura 10 apresenta imagem de uma das oficinas realizadas na pesquisa.

Figura 10: Oficinas realizadas durante a pesquisa no fomento de metodologias para o ensino das temáticas físico-naturais da Geografia





Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Nessas ocasiões, foram sugeridas etapas de estruturação e como essas metodologias podem impulsionar a aprendizagem dos alunos, tomando como pressuposto as orientações trazidas por Castellar (2018), quando ressalta que o ensino de Geografia permite aos discentes compreenderem a vulnerabilidade, localizarem e explicarem os principais conjuntos espaciais e a inter-relação social das atividades humanas com os ambientes naturais. Assim, no decorrer das oficinas foi construída uma trilha de desafios no *Padlet*, permitindo que os licenciandos interagissem e explorassem os recursos disponibilizados, neste dia, a troca de conhecimentos foi muito enriquecedora, pois os licenciandos estavam prestes a concluir o curso e puderam compartilhar experiências didáticas que aprenderam no decorrer da graduação.

Das ferramentas digitais apresentadas aos licenciandos para a realização das suas aulas, algumas foram o *Padlet* (recurso digital para elaboração de murais e painéis virtuais), o *Kahoot* (que possibilita explorar jogos de aprendizagem) e o *ClassDojo* (aplicativo de comunicação para

compartilhar relatórios entre pais e professores, com o objetivo de fazer o acompanhamento cotidiano dos alunos).

A terceira e última oficina abordou a sala de “aula invertida”, ocasião em que foi apresentada aos licenciandos a metodologia de como organizá-la para ensinar as temáticas físico-naturais da Geografia, e ainda como usar mais de uma ferramenta digital para poder personalizar ainda mais a abordagem dos conteúdos, incentivando os alunos a traçarem percursos metodológicos que despertassem o seu interesse. Desse modo, possibilitou àqueles graduandos que apresentavam dificuldades no uso das tecnologias entendimento do funcionamento de ferramentas que podem ser integradas no processo de ensinar e aprender Geografia, visto que conhecer as metodologias de ensino de Geografia durante a formação inicial permite que o profissional construa técnicas que auxiliem no seu futuro exercício profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial é uma etapa complexa para os futuros docentes, pois por meio dela acontece a construção de conhecimentos específicos, pedagógicos e experienciais adquiridos ao longo do curso, que serão o subsídio das práticas docentes na escola, pois o como e quais os conteúdos deverão ser ensinados requer planejamento e suporte teórico-metodológico, é então na formação inicial que o licenciando precisa construir sua autonomia, reconhecer a concepção do que é ser professor e o importante papel que ele desempenha na sociedade.

Nesse direcionamento, considerou-se relevante buscar entender no âmbito de um curso de Licenciatura em Geografia, modalidade Educação a

Distância, ofertado por uma instituição superior pública, como temáticas importantes para o ensino desse componente estavam sendo tratadas no curso. Foi possível identificar pelo PPC e AVA, associado aos questionários aplicados junto aos licenciandos, que existe uma preocupação do curso no que concerne à preparação dos discentes e futuros professores, procurando munilos de estratégias capazes de buscar articular teoria e prática, contribuindo para reduzir o nível de abstração exigido para a compreensão de determinados conteúdos, o que é materialmente visível nas salas de aula virtuais, nos murais de imagens do curso, bem como nos resultados dos questionários analisados junto aos alunos que participaram das oficinas.

Ao término das oficinas foi possível compartilhar com os licenciandos experiências formativas que incentivaram a busca por novos saberes, identificando inúmeras contribuições que as oficinas proporcionaram, especialmente, no que tange as reflexões sobre suas futuras práticas, procurando, desde cedo, despertar nos futuros professores a necessidade de planejar, de buscar aprimorar o conhecimento específico das matérias e do contexto geográfico onde as aulas serão ministradas, de forma a poder articular os conteúdos do livro didático com a realidade local.

Ressalte-se que o aperfeiçoamento docente deva ser oportunizado ainda na formação inicial buscando, assim, limitar possíveis fragilidades, instigando a criatividade professoral do formando e estimulando-o a repensar a sua instrumentalização teórico-metodológica, pois o papel do professor torna necessária a busca por práticas inovadoras, questionando possibilidades de ensino e aprendizagem das diversas temáticas, desde as mais simples até as mais complexas como as que foram tratadas aqui, buscando assim a

compreensão da realidade, a construção de um senso crítico e o exercício da cidadania pelos alunos da educação básica, função primordial do ensino do componente Geografia.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Anice Esteves. **Perspectivas e possibilidades do ensino e da aprendizagem em Geografia Física na formação de professores.** (Tese de Doutorado em Planejamento e Gestão Ambiental, Instituto de Geociências). UFRJ. Rio de Janeiro, 2015, 237p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jul. 2022.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 9394/96. Brasília, DF, Senado, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Geografia. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1998, 156 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

_____. **Parecer nº CNE/CP 28/2001:** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

_____. **Resolução CNE/CP 1,** de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2021, 221p. (Coleção Escritos de Marilena Chauí, V. 3)

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, 208p.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **A formação de professores e o ensino de geografia**. Revista Terra Livre (AGB), São Paulo, n. 14, 1999, p. 51-59.

_____. O ensino das temáticas físico-naturais e a formação inicial de professores. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa *et al.* **Contribuições da Geografia física para o ensino de Geografia**. Goiânia: C&A Alfa comunicação, 2018, p. 33-50.

DESGAGNÉ, Serge. **O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 29, n.15, maio/ago. 2007, p.7-35.

DUARTE, Newton. Um montão de amontoado de muita coisa escrita sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (Orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 31-45.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010. 220p.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antônio Machado (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: EDUFPI, 2016. 380p.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa; MIRANDA, Bruna Rodrigues Cardos. **Ausubel e Bruner: questões sobre aprendizagem**. Curitiba, PR: CRV, 2020: 154 p.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. **O ensino das temáticas físico-naturais na geografia escolar**. 310f. (Tese de doutorado em Geografia). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/Universidade de São Paulo, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021, 232 p. (Coleção Memória e Educação).

UEPB. **Projeto Político Curricular – Geografia**. Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação a Distância – PROEAD. 2010.

VIEIRA, Fábيا Magali Santos. Tecnologia aplicada à educação: uma experiência nos cursos de licenciatura do Sistema Universidade Aberta do Brasil. In: PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues *et. al.* (Orgs.). **Educação a distância (EaD): reflexões críticas e práticas**. Uberlândia: Publicações, 2017, p. 205-220

4 SINTETIZANDO A DISCUSSÃO SOBRE O ESPAÇO GEOGRÁFICO PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA

Katielle Susane do Nascimento Silva¹⁴

1 INTRODUÇÃO

O conceito de espaço, assim como o de justiça, apesar de terem uma teorização rica no seio da Geografia, Filosofia e Direito são conceitos profundamente controversos, na medida em que há um conjunto de compreensões diferenciadas a quais se pode recorrer, não havendo apenas uma teoria do espaço ou da justiça (WILLIAMS, 2013). Por isso, ao discutir sobre justiça espacial, daremos atenção às discussões que envolvem o espaço dado por ser este um dos conceitos-chave da Geografia e fundamental à compreensão para explicar de que espaço se refere quando falamos em justiça espacial.

As concepções de espaço são múltiplas e o mesmo nem sempre teve centralidade na ciência geográfica, tendo ocupado uma posição secundária no cerne de algumas correntes de pensamento. As transformações socioespaciais e históricas foram “exigindo” mudanças das lentes a partir das quais olhamos e compreendemos esses fenômenos, explicando, em certa medida, as posições que ocuparam o espaço e demais conceitos-chave da Geografia para compreensão e explicação dos fenômenos geográficos.

¹⁴ Professora Adjunta da Universidade Federal de Roraima e Investigadora do Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa (CEG-ULisboa).

Portanto, não foram somente as definições de espaço que acompanharam as mudanças e foram sendo alteradas, senão a própria posição do espaço *per se* no âmbito da teoria social que também foi alterada, pois nem sempre os fenômenos sociais foram vistos como fenômenos espaciais, tendo sido esta componente espacial relegada para segundo plano na produção do conhecimento no âmbito das ciências sociais (SOJA, 2010).

Deste modo, este capítulo objetiva apresentar numa perspectiva histórica diferentes concepções de espaço e como estas foram se alterando no âmbito da Geografia.

2 O ESPAÇO NA CIÊNCIA GEOGRÁFICA

Durante muito tempo, a dedicação à definição do que era a Geografia foi muito maior do que aquela voltada à definição do seu principal objeto de estudo, o espaço. Conseqüentemente, a Geografia dentre as ciências sociais foi aquela que definiu mais tardiamente o seu objeto de estudo.

Segundo Santos (2008; 1978), as preocupações pairavam na relação da geografia com as demais ciências, ou no reforço de que a geografia poderia ser definida pelo seu método como apontou Hartshorne (1939 *apud* SANTOS, 2008; 1978), ou ainda na ideia de que a Geografia poderia ser considerada apenas como um ponto de vista, como apontou o francês Le Lannou (*apud* SANTOS, 2008; 1978). E a definição de espaço parecia uma tarefa muito mais penosa. Santos (2008; 1978) dá-nos conta da dificuldade que levanta a definição de espaço, recorrendo a Santo Agostinho, quando este se referiu ao tempo, dizendo que sabia o que era o tempo até não lhe pedirem para defini-lo, mas quando o fizessem, no mesmo instante, já não sabia o que era.

O que se sabe é que a discussão em torno do que seria o espaço, não se circunscreveu à Geografia, desde a Filosofia Clássica a noção de espaço

cobre uma imensidão de acepções. Sendo assim a Filosofia forneceu muitas contribuições que endossaram o debate em torno da definição do mesmo. Segundo Santos (2008; 1978) Hegel, o fundador da dialética moderna, deixou contribuições a partir da sua tese de que o espaço existe, contudo em nosso pensamento, sendo neste sentido o espaço sinônimo de natureza, a própria materialização do espírito.

Já em Kant (2008; 1781), o espaço aparece numa perspectiva material, quando este considera o espaço apenas enquanto uma condição da existência dos fenômenos. Além disso, a ideia de que o espaço se apresenta como um elemento estático, alterado conforme a mudança do comportamento dos homens, também foi defendida por Moore (1963), o qual em sua obra *“Man, time and society”*, aponta explicitamente a dinamicidade do tempo e nega qualquer possibilidade de pensar a dinamicidade do espaço para além das transformações provocadas pela componente social.

É de conhecimento geral que mesmo no âmbito da Geografia a compreensão do espaço mudou. Tais mudanças foram acompanhadas pelos diferentes paradigmas – geografia tradicional, geografia teórico-quantitativa, geografia crítica, geografia humanista e cultural - pelos quais passou a ciência geográfica, ocupando até um protagonismo secundário, como na geografia tradicional¹⁵, na qual os conceitos de região e paisagem tornaram-se conceitos-chave (CORRÊA, 2009).

Além disso, na geografia tradicional, o espaço apareceu mais nitidamente em Ratzel, como base indispensável para a vida e implicitamente em Hartshorne que, inspirado em “Kant-Newton”, percebeu o espaço como absoluto, associado a todas as dimensões da vida e que apenas contém as

15 Conjunto de pensamentos que caracterizou a geografia entre 1870 e 1950, período de institucionalização generalizada da geografia nas universidades europeias e marco a partir do qual se dá a revolução teórico-quantitativa, em particular nos EUA (CORRÊA, 2009).

coisas (CORRÊA, 2009). Uma abordagem espacial assente na localização das atividades humanas não era uma preocupação para os geógrafos da época.

Segundo os autores Moraes (1987) e Andrade (1987), em La Blache o espaço apareceu como palco de ação do ser humano, sendo compreendido através do sentido de meio onde coabita o ser humano e a natureza, cabendo à geografia o estudo dos lugares, com foco no método descritivo. O ser humano ainda apareceu em sua abordagem como aquele que através da técnica transforma o meio com intenção de atingir seus objetivos, no seio da escola possibilista.

Santos (2008; 1978), identifica uma correspondência entre o pensamento marxista e a ideia de La Blache, na medida em que a natureza e o ser humano aparecem através de uma relação unitária, na qual de um lado aparece a natureza humanizada e do outro os objetos frutos do trabalho do ser humano modificando a natureza. Este pensamento influenciou autores como: Jean Brunhes, Albert Demangeon, Max Sorre, Pierre Deffontaines, Pierre Monbeig e Milton Santos.

Portanto, já em meados do século XX, com a “revolução” teórica quantitativa, o espaço aparece como conceito-chave da ciência geográfica, levando autores como Bunge (1966) a afirmar que a geografia era uma ciência espacial. Contudo, a visão de espaço trabalhada no âmbito deste paradigma é limitada, na medida em que o espaço é considerado como uma “planície isotrópica”, sobre a qual há uma uniformização da ocupação humana e até em termos geomorfológicos, sendo a distância a componente responsável pela diferenciação espacial (CORRÊA, 2009). Nesta, destacam-se os estudos dos modelos de localização tradicionais dos influentes: Walter Christaller, Von Thünen e Alfred Weber.

Sendo assim, através destes estudos, o espaço é entendido na sua acepção relativa como disse Harvey (1969), ou seja, compreendido a partir dos custos decorrentes das relações entre os objetos nele presentes. Esta geografia fica marcada pelo uso da linguagem matemática que se considerava a mais precisa, acreditando que isso traria a cientificidade procurada pela ciência geográfica.

Para Santos (2008; 1978), o “pecado maior” da Geografia quantitativa residiu no seu desconhecimento do tempo, uma vez que ao deslocar a lógica matemática para a Geografia, o trabalho do geógrafo incidiu, sobretudo, no resultado e não sobre o processo, impossibilitando-os de perceber a natureza da mudança espacial entre um estágio e outro, tornando, neste aspecto, a geografia uma ciência nociva, sobretudo, pela valorização que foi conferida à técnica, sendo o espaço um vazio. Sobre isto Santos (2008; 1978) acrescenta:

Pode-se conhecer uma coisa desconhecendo sua gênese? O espaço que a geografia matemática pretende reproduzir não é o espaço das sociedades em movimento e sim a fotografia de alguns de seus momentos. Ora, as fotografias permitem apenas uma descrição e a simples descrição não pode jamais ser confundida com a explicação. Somente esta pode pretender ser elevada ao nível do trabalho científico (SANTOS, 2008; 1978, p. 75).

Segundo Cavalcante e Lima (2018), a análise dos fenômenos sociais na Geografia quantitativa era desprovida de espaço e repleta de ideologia, estando a produção do conhecimento geográfico ao serviço de interesses burgueses, sendo aproveitado ora para fazer a guerra como disse Lacoste (1988; 1976), ora para (re)produzir capital (HARVEY, 2005; 2001). Deste modo, o papel do espaço que refletisse a participação da sociedade na sua produção foi sendo questionado, contribuindo para as bases do que viria a ser a geografia crítica.

No período de transição da geografia quantitativa para a Geografia crítica, refletindo sobre a geografia que se fazia no Pós-Guerra, o geógrafo Milton Santos afirmou que a geografia de então era viúva do espaço (1976; 2008). Porque para Santos (2008; 1978, p. 118), na Geografia “sua base de ensino e de pesquisa; sempre foi a história dos historiadores, a natureza ‘natural’ e a economia neoclássica, todas as três tendo substituído o espaço real, o das sociedades em seu devir, por qualquer coisa de estático ou simplesmente de não existente, de ideológico”.

Em 1972, Henri Lefèbvre em sua obra “*Espacio y Política*”, ao fazer uma crítica à geografia quantitativa afirmou que o espaço não era apenas o lugar dos números, já apontava que o espaço não é vazio e que não se apresenta apenas como um produto das relações sociais e, neste sentido, como disse Corrêa (2009, p. 25), “o espaço não é nem o ponto de partida (espaço absoluto), nem o ponto de chegada (espaço como produto social)”.

Foi assim que a Geografia, baseada em aportes teórico-metodológicos que já não conseguiam responder à natureza dos fenômenos no contexto do Pós-Guerra e seu cientificismo focado na aparência dos mesmos, reforçando uma geografia empírica, foi alvo de ataque.

Contudo, não é de estranhar que as mudanças pelas quais passam as sociedades se tornem muitas vezes um imperativo à abertura e discussão sobre o objeto das ciências. Aliás, uma crise não significa que se está diante de uma fragilidade da ciência, senão do descompasso de uma roupagem “velha” com a qual se tenta vestir o novo. É diante deste descompasso que na década de 1970 assistiu-se ao aparecimento de perspectivas como a geografia radical, crítica, anarquista como reflexo de um movimento mais amplo que colocaram em causa as bases epistemológicas da ciência geográfica. Havendo um movimento na Geografia em busca de um novo paradigma.

Sendo assim, o contexto mais abrangente desta mudança se enquadra nos anos de 1960, os quais ficaram marcados pelos acontecimentos urbanos que colocaram em “xeque” o arcabouço teórico dos analistas urbanos contrariando as perspectivas ecológica e funcionalista, a partir das quais a cidade era estudada. Em um momento que o mundo urbano era estudado a partir de um funcionalismo ecológico, em que a sociedade passa a ser concebida como um sistema que se adapta coletivamente às perturbações ambientais de modo a alcançar o equilíbrio, o próprio desenvolvimento metropolitano passa a ser vislumbrado como um fenômeno natural que, por sua vez, aparece como fruto de uma mudança social facilitada pela técnica. Contudo, essa visão conservadora da realidade urbana teve suas bases estremecidas em virtude das “ebulições sociais e urbanas” que acometeram grandes cidades de países como os Estados Unidos e a França na década de 1960, desmontando o alcance teórico da ideia de ajuste ecológico (GOTTDIENER, 2010).

Os tumultos de guetos nos Estados Unidos, assim como o descortinamento de todas as mazelas sociais urbanas - pobreza, desemprego, racismo, qualidade da moradia, crimes violentos, desnutrição - que marcaram a realidade de grandes cidades norte-americanas, tornaram urgente uma reelaboração teórica para estudar o urbano e todas as suas facetas, culminando com a divisão dos cientistas sociais entre os mais críticos e os mais conservadores, acerca do desenvolvimento desigual das condições de vida da população nas cidades. Contudo, como se tratava de acontecimentos que pareciam extrapolar os tópicos da análise urbana até então desenvolvidos, os esforços foram muito mais no sentido de entender os fenômenos do que efetivamente minimizá-los ou erradicá-los (GOTTDIENER, 2010). Este autor ainda arrisca dizer que uma versão marxista da análise urbana talvez não

tivesse sido articulada “se a obra convencional tivesse conseguido promover uma compreensão das injustiças sociais que permeiam a vida em nossas regiões metropolitanas” (GOTTDIENER, 2010, p. 78).

É interessante saber que não foi restrito ao mundo norte-americano os levantes urbanos e o desnudamento das condições precárias de vida nas cidades. O mês de Maio de 1968 é conhecido por ter colocado tanto a França quanto a Europa em uma intranquilidade social de natureza urbana, quando cerca de 20 milhões de trabalhadores franceses foram para as ruas declarar greve, apresentando aquele país uma iminente revolução. Este contexto é um campo fértil para a análise marxista, a qual ajudou a compreender e explicar, em larga medida, o fenômeno urbano, desbancando as descrições que caracterizavam as análises urbanas baseadas em correlações fatoriais. Era de fato urgente uma abordagem que fosse capaz de, além de revelar os processos que estavam na base de produção e reprodução do mundo urbano, analisasse e explicasse também as desigualdades espaciais, as crises e os conflitos decorrentes deste processo.

Sob a perspectiva da sua experiência francesa, no que diz respeito à pesquisa urbana da década de 1960, Topalov (1988) afirma que sobre a questão urbana pairava uma crise ao nível (i) do objeto da pesquisa urbana, o qual parecia ter-se dissipado; (ii) das instituições de pesquisa, as quais se esfaleciam; e (iii) dos conceitos teóricos, que pareciam apresentar um certo esgotamento. Neste sentido, a produção do conhecimento sobre o mundo urbano parecia imergir em uma profunda crise.

Esta crise que parecia se anunciar na produção do conhecimento do mundo urbano, foi responsável por levantar debate acerca de velhos conceitos e teorias sendo, no entender de Topalov (1988), o abandono das análises macrossociais e a centralidade das análises micro, do cotidiano, uma das suas

principais heranças. Chegando Topolov (1988) a questionar, no final do seu artigo, que direções tomarão o desenvolvimento em curso? O que o fez chegar à conclusão de que os paradigmas que surgiram dos questionamentos do mundo urbano ainda não tinham atingido nem o alcance, nem a influência de seus precedentes.

Portanto, o período histórico “pós 1968” viu nascer trabalhos publicados tanto na França quanto nos Estados Unidos, havendo um entrelace dos esforços dos pensadores urbanos marxistas de ambos os lados, reforçando a necessidade de um tratamento alternativo à análise urbana, tornando a abordagem econômica, política e social marxista sobre os eventos urbanos, bastante atraente e esta foi ganhando hegemonia (GOTTDIENER, 2010). Embora a análise urbana tenha recebido pouco ou quase nenhum destaque na perspectiva original do seu proponente Karl Marx. Ainda segundo Gottdiener (2010), há apenas uma passagem de Marx em “Formações econômicas pré-capitalistas” de 1964, que parece postular uma relação direta entre modo de produção e sua forma específica de espaço.

Ao lado dos questionamentos de como responder e explicar as crescentes desigualdades no mundo urbano, a questionadora geografia crítica também se preocupou com a centralidade do espaço na compreensão e explicação dos fenômenos sociais. Contudo, de acordo com Gottdiener (2010), esta nova Geografia foi fortemente influenciada pelas ideias marxistas, pelo que os aspectos da formação social ligados ao Estado, à luta de classes, o processo de acumulação de capital, à desigualdade de desenvolvimento, à reprodução das relações de produção, ganharam maior protagonismo, afastando-se essa base da dimensão espacial.

Deste modo, embora esta geografia crítica tenha procurado se distanciar da geografia tradicional e da geografia quantitativa, também

apresentou em algum momento limitação à análise do espaço em virtude da ênfase conferida ao economicismo para explicar as transformações socioespaciais e o desenvolvimento social (GOTTDIENER, 2010; SAQUET, SILVA, 2008), destacando-se na geografia crítica brasileira geógrafos como: Milton Santos, Manuel Correia de Andrade, Ruy Moreira, Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Carlos Walter Porto Gonçalves, Antonio Carlos Robert Moraes, Armando Corrêa da Silva, Armen Mamigonian e Roberto Lobato Corrêa.

Cabe dizer que este movimento no sentido de delinear uma perspectiva radical-crítica extrapolou o campo da Geografia, advindo contribuições de intelectuais internacionais como: Pierre Deffontaines, Pierre George e Yves Lacoste, Henri Lefèbvre, David Harvey, Edward Soja, Manuel Castells, Francesco Indovina, Paul Claval e Massimo Quaini, cujas ideias muito influenciaram o pensamento geográfico na segunda metade do século XX (SAQUET; SILVA, 2008).

A grande influência das ideias marxistas na Geografia alimentou uma discussão em torno da presença ou ausência do espaço na obra de Marx, destacando-se de um lado Harvey (1975), que tentou mostrar a geograficidade da teoria marxista, alegando que a dimensão espacial nela presente estava sendo negligenciada e, de outro lado, Soja e Hadjimichalis (1979) e mais tarde Soja (1996), apontando que a teoria marxista é “a espacial”, na medida em que assume o espaço enquanto um palco e reflexo dos fenômenos sociais, enquanto o tempo ganhava força explicativa (CORRÊA, 2009). Sendo assim, com base em que a teoria marxista considera a cidade também como um meio através da qual o capitalismo se (re)produz, não se pode afirmar que ela desconsidere em completude o espaço, mas que o reconhece como produto das relações sociais.

Para Corrêa (2009), o espaço só aparece explicitamente no âmbito da abordagem marxista, a partir das obras do filósofo Henri Lefèbvre. Lefèbvre considerava as relações espaciais autônomas das relações de classe, mas só apresentou esta ideia de forma mais articulada e madura com a publicação da sua obra “A Produção do Espaço” de 1974, aparecendo antes de forma pouco consolidada, rendendo muitas críticas dos teóricos marxistas que a consideraram como equivocada (GOTTDIENER, 2010).

É importante destacar que o espaço na geografia crítica apoiada no pensamento marxista saiu da condição de uma superfície vazia, ainda que, na condição de produto social, as ideias lefevbrianas apontaram, em certa medida, para um agenciamento do espaço sobre as dinâmicas sociais, conferindo-lhe uma dose de autonomia. A contribuição de Lefèbvre influenciou o pensamento de muitos geógrafos marxistas no mundo. Ademais, deve-se salientar que a influência das ideias lefevbrianas de espaço foram apropriadas em maior ou menor grau pelos geógrafos. Neste seguimento chamaremos atenção para as abordagens de espaço no seio da geografia crítica propostas pelos geógrafos Milton Santos e David Harvey.

No final da década de 1970, Milton Santos, geógrafo brasileiro, publicou o livro “*Por uma Geografia Nova*”, o qual marca a mudança de paradigma da geografia que era produzida no Brasil. Nesta obra, Santos (2008) discute o espaço de forma mais explícita, questionando: Será o espaço um reflexo? Será o espaço um fator social? Será o espaço uma instância social?

O espaço enquanto reflexo aparece relacionado à ideia de “espaço-continente” que apenas projeta a fenomenologia social, sendo apresentado como um nível da sociedade, na medida em que ele sintetiza os dados das outras estruturas. “Essa noção de um ‘espaço-nível’ é, ainda uma vez, um produto da herança filosófica de Kant e de Newton, mas também do

positivismo, herança da qual os próprios marxistas não puderam escapar” (SANTOS, *op. cit.*, p. 160). Aqui paira a ideia de que o espaço tem uma realidade objetiva, ele existe fora do indivíduo como disse (Durkheim *apud* SANTOS, 2008; 1978) e enquanto um resultado histórico não poderia ser entendido fora do conjunto de relações que o definem.

O espaço enquanto fator social é discutido à luz da seletividade espacial, ou seja, a partir da análise dos fatores que condicionam a concentração de capital – humano, social, econômico, cultural – em determinados recortes do espaço, apontando para um condicionamento do espaço ao acontecimento da vida social. Para Santos, “o espaço impõe a cada coisa um conjunto de relações porque cada coisa ocupa um certo lugar no espaço” (SANTOS, 2008; 1978, p. 172).

A concepção de espaço enquanto fator social estava amplamente difundida na Geografia das décadas de 70 e 80, tanto no Brasil como na França ou nos Estados Unidos, no âmbito de uma geografia que tinha o espaço como categoria principal dentro de um quadro analítico conduzido pelo materialismo histórico e dialético.

Por suas qualidades funcionais, o espaço como qualquer outra estrutura social (ou nível da sociedade, se se preferir dizer assim), é, por suas estruturas mais que por sua forma, um reflexo da sociedade global, seu dinamismo sendo consequência da cisão da sociedade global e sua consequente distribuição sobre o território. Nesse caso também o espaço seria considerado como um fato social, pois se impõe a toda gente. Mas, se considerarmos o espaço por suas qualidades sistêmicas, ele ganha novos atributos, como a capacidade de condicionar, até certo ponto de forma determinante (uma determinação condicionada, todavia), a evolução das outras estruturas sociais (SANTOS, 2008, 1978, p. 181).

Contudo, Santos (2008; 1978) não parou por aí. Complementando o binômio espaço como reflexo social e fator social, o espaço é ainda apresentado enquanto uma instância social, ou seja,

[...] o espaço organizado pelo homem é, como as demais estruturas sociais, uma estrutura subordinada-subordinante. E como as outras instâncias, o espaço embora submetido à lei da totalidade, dispõe de uma certa autonomia que se manifesta por meio de leis próprias, específicas de sua própria evolução (SANTOS, 2008; 1978, p. 181).

Ainda que a concepção de espaço enquanto instância social não confira de forma explicitada uma causalidade da dimensão espacial face aos processos sociais, ela demonstra a negação da ideia de espaço neutro. Contudo, as bases marxistas enfatizaram no seio da geografia crítica uma análise espacial vinculada às transformações sociais cuja natureza advinha do processo de acumulação de capital e da luta de classe (GOTTDIENER, 2010).

Neste segmento, Santos (2008) sugere um conjunto de categorias analíticas através das quais o espaço pode ser analisado, são elas: forma, estrutura, função e processo. Sendo esta uma das grandes contribuições de Santos para a operacionalização do conceito de espaço. É possível perceber a influência das ideias de Lefèbvre quando este trabalhou as dimensões simbólica, paradigmática e sintagma¹⁶ do espaço urbano, apontando a importância e necessidade de entender o espaço urbano através das suas formas e conteúdo mediante uma relação dialética, sendo as formas para

¹⁶ A dimensão simbólica se refere às ideologias (aos desejos) e às representações presentes no urbano, pois, enquanto dimensão da linguagem, ela revela o sentido (e contrassentidos) da estrutura social, muito embora o conteúdo permaneça oculto. A dimensão paradigmática diz respeito à projeção das relações sociais no espaço, por isso, as propriedades topológicas são pensadas a partir de uma rede de oposições espaciais pautadas nas relações de isotopia (o meu, o nosso lugar), de heterotopia (o do outro) e de utopia (lugar neutro). Enquanto propriedade, esta dimensão serve para indicar o sentido da produção e apropriação do espaço. Por fim, a dimensão sintagmática ligada aos sistemas e, propriamente, à sistematização da prática urbana que regula percursos, ações entre os espaços topológicos. Esta dimensão, segundo Lefèbvre, é hoje a mais predominante das três, pelo simples fato de que vivemos em uma sociedade que se pretende um sistema. (ARAÚJO, 2012, p. 138).

Levêbvre aquelas que garantem os fluxos de transformação social (ARAÚJO, 2012).

Enquanto a forma é apresentada como a parte visível dos objetos, a função está ligada à atividade que se desenvolve através do objeto criado. Essas duas dimensões variam com o tempo e representam as características de um grupo social. Já a estrutura além de ser definida historicamente é onde as formas e as funções são instituídas, enquanto o processo é a própria ação se realizando, inserida numa estrutura econômica e social particular (SANTOS, 2008; 1978). Para este autor, a compreensão da totalidade do espaço só faz sentido se percebida inserida em um modelo de urbanização, da divisão social do trabalho, dos sistemas de fluxos, sendo: a economia e a política os dois fios condutores da análise socioespacial (SANTOS, 1979).

Contudo, não é de estranhar que o acelerado processo de globalização que se assistiu a partir da década de 1990 tenha contribuído para que a técnica, as redes, o meio técnico-científico-informacional e a coexistências de tempos (lentos e rápidos) tenham ocupado uma centralidade na abordagem espacial. Neste contexto, Santos (2006; 1996) afirmando que o espaço estava cada vez mais artificializado, fruto da técnica que compõe o seu conteúdo e necessária ao processo de disputa da divisão territorial do trabalho, descreve-o como um híbrido composto por formas-conteúdo, formas-funções, objetos-ações e processos-resultados, sendo principalmente a técnica, uma condição histórica de organização e transformação do espaço, ao lado de fatores econômicos, políticos e culturais.

A produção do conhecimento geográfico estava assente em uma abordagem histórica, relacional e materialista, destacando-se em um enquadramento mais internacional o geógrafo David Harvey. Cabe dizer que este geógrafo vem de uma sólida base marxista, tendo os temas por ele

trabalhados, a partir das lentes da economia e da ciência política, ganha um alcance que ultrapassou a Geografia.

Harvey (2005; 2001) também se posicionou quanto à importância de conferir centralidade ao espaço nas ciências sociais, visto que a geografia e o espaço tinham ocupado posições secundárias, sendo apenas considerados como o lugar fixo da ação histórica. Esta crítica leva-o a propor uma teoria espacial, defendendo que o espaço e o tempo atuam simultaneamente na produção do ser social, e que de forma dialética a realidade é constituída por estes três elementos – tempo, espaço e ser – e somente através de uma visão materialista histórico-geográfica é possível desvelar esta realidade.

Contudo, a abordagem materialista histórico-geográfica de David Harvey foi amplamente utilizada para compreender, principalmente, como o sistema capitalista de produção vem se apropriando do espaço para garantir a sua sobrevivência. Isto fica claro quando Harvey (2005; 2001; 1981) discute a importância do espaço através do conceito de “ajuste espacial”, entendido como uma estratégia do capital de se deslocar para novas áreas com o intuito de se apropriar de novos capitais acumulados com vista à abertura de novos mercados e investimentos. O entendimento da cidade como uma máquina de reprodução de desigualdades focada na maneira como as forças capitalistas produzem geografias desiguais e (in)justas, já estava presente na segunda parte do livro *“Justiça Social e a Cidade”*, publicado por Harvey em 1973, obra que discutiremos com mais detalhe no segundo capítulo pela sua grande contribuição para a discussão da justiça social.

Neste sentido, a teoria espacial proposta por Harvey teve como objetivo fundamental perceber como se manifestam as contradições e transformações do sistema capitalista num quadro histórico-geográfico, tendo neste sentido avançado pouco no que tange ao reconhecimento do papel do

espaço fora de uma matriz política e econômica e para o equilíbrio das componentes sociais, espaciais e históricas na compreensão e explicação dos fenômenos. Contudo, é de um ponto de vista geográfico e influenciado pela ideia de espaço de Henri Lefebvre que parte a sua formulação de espaço, baseada na alegação de que este pode ser entendido a partir de uma visão tripartida: espaço absoluto, espaço relacional e espaço relativo (HARVEY, 2006).

O *espaço absoluto* é como ele mesmo se refere os espaços de Newton, de Descarte e geometricamente o de Euclides, ou seja, este é um espaço fixo no qual os fenômenos acontecem. Este espaço é o dos mapeamentos, aberto a cálculo, sendo dotado de uma pré-existência e imobilidade. Sendo este espaço de grande relevância para localizar e representar objetos fixos em mapas.

Já o *espaço relativo* é o espaço de Einstein, na medida em que a componente tempo é associada à análise do espaço. O espaço relativo é o espaço dos fluxos, da circulação, do movimento, da compressão espaço-temporal, implicando uma mudança na linguagem com a passagem do espaço e do tempo para “espaço-tempo ou espaço-temporalidade” (HARVEY, 2006a, p. 272).

Na concepção de *espaço relacional*, não há compreensão de espaço-tempo fora dos processos que o definem, não cabendo focar no espaço isoladamente. “*The relational notion of space-time implies the idea of internal relations; external influences get internalized in specific processes or things through time*” (HARVEY, 2006a, p. 273). O espaço relacional traz a ideia de que um evento ou um fenômeno situado não pode ser efetivamente compreendido fora de um quadro de relações, ou seja, ele também depende de um conjunto de fatores que acontecem em outras escalas e em tempos diferentes. A este respeito

Harvey (2006a, p. 274) argumenta: “*a wide variety of disparate influences swirling over space in the past, present and future concentrate and congeal at a certain point; ...] to define the nature of that point*”.

No julgamento de Harvey (2006a), diante da pergunta ontológica se seriam os espaços absoluto, relativo ou relacional, o autor assume o espaço como sendo os três. Para ele o espaço não é em si mesmo nenhuma das três, mas ele pode conjugar as três concepções de espaço simultaneamente ou transformá-lo em uma ou outra circunstancialmente, sendo a prática humana que define.

Portanto, afirma que ao olhar para a sua prática geográfica chega a pensar que o espaço relacional contém o espaço absoluto e o relativo, assim como o relativo contém o espaço absoluto, mas que o espaço absoluto é sempre absoluto. Todavia, declina desta discussão e reitera a importância de pensar os três espaços dentro de uma relação dialética, embora reconheça que não raras vezes, em virtude de estarmos situados nos três quadros de referência de espaço, simultaneamente ou não, acabamos por favorecer uma ou outra concepção através das nossas ações. Ademais, Harvey (2006a) reconhece que esta é apenas mais uma formulação que pode ajudar a “desvendar” o significado de espaço, assegurando a existência de outras formas igualmente convincentes de olhar para o mesmo.

Tanto as abordagens de Milton Santos quanto a de David Harvey partiram da ideia de espaço (social) de Henri Lefèbvre, assegurando este filósofo que o espaço não deveria ser entendido como algo inerte, objeto dado ou superfície vazia (LEFÈBVRE, 1991; 1974), tendo em vista que o espaço na sociedade capitalista é o elemento que traduz os conflitos, as contradições, as intencionalidades, sendo utilizado como um meio para se alcançar a “dominação”, afastando-se da ideia de espaço abstrato, mais precisamente de

espaço enquanto uma superestrutura. Neste sentido, Lefèbvre (1991; 1974) parece ter voltado à teoria marxista no intuito de rever suas fontes e aprofundar suas análises, voltando-se para o espaço como uma dimensão que também intervém na própria produção.

O espaço é neste sentido apresentado por Lefèbvre (2006; 1974), como um elemento que intervém simultaneamente em diferentes níveis.

Na estrita tradição marxista, o espaço social podia ser considerado como uma superestrutura. Como resultado de forças produtivas e de estruturas, de relações de propriedade entre outras. Ora, o espaço entra nas forças produtivas, na divisão do trabalho; ele tem relações com a propriedade, isso é claro. Com as trocas, com as instituições, a cultura, o saber. Ele se vende, se compra; ele tem valor de troca e valor de uso. Portanto, ele não se situa a tal ou tais “níveis”, “planos” classicamente distinguidos e hierarquizados. O conceito do espaço (social) e o próprio espaço escapam, portanto, à classificação “base-estrutura -superestrutura”; ...] ela; a obra *A produção do espaço*] supõe que o espaço aparece, se forma, intervém ora a alguns “níveis” ora a outros. Ora no trabalho e nas relações de dominação (de propriedade), ora no funcionamento das superestruturas (instituições). Portanto, desigualmente, mas por toda a parte (LEFÈBVRE, 2006; 1974, p. 8).

Embora as ideias de Lefèbvre tenham influenciado toda uma geração de pensamento dentro e fora da Geografia, dentro e fora da Europa, a sua concepção de espaço foi “desacelerada”, por pensadores do espaço urbano, como David Harvey e Manuel Castells (SOJA, 1993; 1989), sendo as ideias de Lefèbvre “incorporadas”, mas com limites. Embora, estes dois pensadores em a *“Justiça Social e a Cidade”* (1973) e *“A Questão Urbana”* (1983; 1972), respetivamente, tenham reconhecido a contribuição do pensamento de Lefèbvre acerca das relações entre as estruturas sociais e espaciais.

Para Soja (1993; 1989), o que houve na geografia que se produziu a partir da década de 1970, apesar da sua importante ruptura com a geografia quantitativa, foi uma verdadeira atrofia da imaginação geográfica/espacial.

Este período, designado frequentemente de “conflito espacial”, ajuda a compreender a dificuldade em trazer a análise espacial para a abordagem marxista, bem como o espaço como fator explicativo e também causal das relações sociais, ainda que o espaço tenha ganhado centralidade na produção geográfica como vimos.

Esse longo hiato também explica por que houve tanta controvérsia acerca da terminologia, da ênfase e das credenciais, bem como por que persistiram divisões entre as economias políticas urbana, regional e internacional, em vez de levar à criação de uma economia política espacial mais unificada. Por fim, ajuda a compreender por que, à exceção de Lefèbvre, houve tamanha falta de audácia – ou seja, por que, em meio às afirmações de que o ressurgimento de uma economia política radical espacialmente explícita representava uma “nova” sociologia urbana, uma “nova” geografia econômica, uma “nova” política urbana, ou uma “nova” teoria do planejamento, ninguém mais se mostrou disposto a aprender a implicação realmente radical de que o que estava emergindo era um materialismo dialético simultaneamente histórico e espacial (SOJA, 1993; 1979, p. 137).

Neste contexto, emergem pontos de vista geográficos divergentes acerca do posicionamento do espaço no entendimento do devir social. Na frente em que se destacaram as influências de Lefèbvre, imperou o questionamento da teoria marxista, principalmente no que tange ao papel desempenhado pela superestrutura econômica, tendo Lefèbvre, segundo Soja (1993; 1980, p. 140), afirmado em suas análises do urbanismo que “o espaço e a organização política do espaço expressam as relações sociais, mas também reagem contra elas”. Esta afirmação de Lefèbvre torna-se mais tarde a ideia base da dialética socioespacial discutida por Soja (1980), a qual reafirma que as relações sociais e espaciais são interdependentes.

Contudo, de acordo com Soja (1993; 1979), tanto Harvey quanto Castells acharam que o filósofo francês havia imprimido demasiada autonomia à estrutura espacial, elevando-a a uma posição inaceitável. Isto

porque, ao discutir as questões do urbanismo, Lefèbvre, para aqueles autores, apontou como força motriz da transformação social o conflito espacial em detrimento do conflito de classe. E neste sentido, para eles o protagonismo da circulação/consumo, das relações sociais e do capital industrial/financeiro estavam sendo relegados para segundo plano.

Estas ideias levaram alguns geógrafos a perceber as ideias de Lefèbvre um tanto quanto separatistas no que se refere às questões sociais e espaciais, sendo suas ideias “ameaçadoras” ao pensamento marxista, e para tanto seria necessário determinar limites à análise espacial, o que segundo Soja (1993; 1979) foi uma tarefa da qual se ocupou, em particular, David Harvey. Ademais, para Soja (*op. cit.*), o que houve foi uma interpretação equivocada das ideias de Lefèbvre no seio do pensamento marxista da época, o que foi suficiente para o amortecimento de uma análise espacial mais aprofundada.

Contudo, o que Soja (1993; 1979) aponta como um dos grandes equívocos cometidos na interpretação das ideias de Lefèbvre é o não entendimento do caráter dialético das relações socioespaciais, concentrando a atenção apenas na causalidade espacial. O que parecia incompatível para os teóricos marxistas era exatamente a aceitação de uma “homologia espacial correspondente com as relações de classe tradicionalmente definidas” (SOJA, 1993; 1979, p. 136), embora Lefèbvre não tenha afirmado a existência de um espaço com leis próprias de produção e transformação.

O espaço (social) lefebvriano é apresentado a partir da conjugação de três dimensões que estão interligadas dialeticamente: o espaço percebido, o espaço concebido e o espaço vivido, acoplados à concepção de prática espacial, de representação do espaço e de espaço de representação, respectivamente (LEFÈBVRE, 1991; 1974). Sendo a interação dialética, o

embate entre essa tríade espacial, o motor que conforma a produção social do espaço.

O espaço percebido está ligado ao corpo, aos sentidos, à própria *prática espacial*. Esta prática espacial evidencia o resultado da conexão entre as atividades. É propriamente a dimensão material das atividades e da interação social. O espaço concebido é o espaço do poder, é o espaço onde mora a ideologia. O espaço concebido está ligado às representações do espaço, as quais dão uma imagem que também define o espaço. Tais representações do espaço emergem na fala, nos discursos resultantes em descrições, teorias (do espaço) e não só. Pois, mapas, plantas, informações armazenadas em fotos são também formas de representação do espaço, sendo a Geografia de grande importância enquanto uma disciplina que também está envolvida com a produção dessas representações.

E o espaço vivido é a representação simbólica do espaço, é o lugar da cultura, da experiência, das sensações, das emoções, é o *espaço de representação* (LEFÈBVRE, 1991; 1974). O espaço vivido pode ser interpretado como uma espacialidade abrangente que assim como a biografia de um indivíduo nunca será totalmente reconhecível e explicável. Esta dimensão da produção do espaço se refere a uma significação que, por sua vez, se identifica a um elemento material.

Desse modo, naquela ordem, o espaço pode ser entendido como uma rede, um conjunto de atividades em interação que se desenrolam sobre uma base material, ou seja, o próprio sítio construído. Contudo, a prática espacial pode ser demarcada como espaço, e a partir disto já se cria uma representação do espaço que, por sua vez, funciona como “um esquema organizador ou um quadro de referência para a comunicação, que permite uma orientação (espacial) e, assim, ao mesmo tempo co-determina a atividade” (SCHMID,

2012, p. 100). Enquanto, na terceira dimensão, o próprio símbolo material torna-se ele mesmo um meio através do qual os significados podem ser lidos. Podendo assim, a realidade social ser compreendida através de uma dialética que conjuga as três dimensões espaciais.

É com esta proposta que Lefêbvre altera profundamente a natureza da dialética. Até então, a dialética proposta por Hegel e amplamente utilizada pelos teóricos marxistas, pairava sobre dois termos que em constante contradição resultam em um terceiro. Enquanto na abordagem de espaço de Lefêbvre estar-se-á diante de três termos. Todavia, a diferença entre a dialética lefebvriana e a hegeliana não se esgota no número de termos (SCHMID, 2012).

Cada um dos três termos pode ser compreendido como uma tese em si, mas cada um se refere aos outros dois. Continuamente, afirma que o resultado deste processo não culmina com uma síntese, como na dialética hegeliana, essa relação triádica mantém em ligação às três dimensões, as quais permanecem distintas entre si, contudo, por vezes, em interação, conflito ou aliança (LEFÈBVRE, 2004; 1992). Não havendo, portanto, qualquer sobreposição de uma dimensão sobre a outra, os três momentos (termos) assumem igual importância, tendo cada qual uma posição semelhante em relação aos outros.

Ele (Lefêbvre) considera essa figura tridimensional básica um desenvolvimento complementar da dialética que ele compara com suas famosas predecessoras, a dialética hegeliana e a dialética marxista. De acordo com Lefêbvre, a tríade hegeliana “tese – antítese – síntese”, que supunha construir o processo do devir, é uma ilusão uma vez que é construída apenas uma representação. Em contraste com isso, a tríade marxista “afirmação – negação – negação da negação” reivindica a interpretação do processo de devir mas não cumpre esta ambiciosa reivindicação. Ao que parece, no tempo histórico não tem havido tantas rupturas profundas, surpresas e lacunas intransponíveis como tem havido bifurcações, meia-voltas e desvios que essa dialética não poderia compreender.

Em oposição, Lefèbvre avança a sua própria versão de dialética, “triádica” ou “ternária”, que é uma análise triplamente avaliada. Ela postula três momentos de igual valor que se relacionam entre si por meio de relações variadas e movimentos complexos em que ora um, ora outro, triunfa sobre a negação de um ou de outro. A reivindicação de Lefèbvre não é mais a interpretação do devir, nem mesmo a produção do devir, mas a análise do devir (SCHMID, 2012, p. 96).

Segundo Schmid (2012), é exatamente nesta tridimensionalidade da teoria da produção do espaço, que muitas interpretações de Lefèbvre são distorcidas e, por isso, suas contribuições têm sido limitadas, principalmente no plano da prática. O próprio Harvey (2006b; 1989), ainda que tenha sofrido grande influência da teoria de Lefèbvre e trazido muitos de seus conceitos para suas análises do urbano no capitalismo, declarou que compreender as relações entre espaços: concebido, percebido e vivido como determinadas dialeticamente mais do que casualmente, parece gerar mais confusão do que esclarecimento. Por isso, para Schmid (2012), foi a dialética tridimensional de Lefèbvre que o fez dar um passo adiante da análise marxista.

Não obstante, Schmid (2012) reitera que não foi apenas David Harvey que teve uma interpretação que parece não corresponder às questões de fundo da teoria de Lefèbvre, apontando Soja como um dos pensadores que embora tenha sido fortemente influenciado pelo filósofo francês, se afasta das ideias de espaço de Lefèbvre ou, em uma segunda leitura, pode ter dado um salto no que diz respeito ao pensamento espacial, reiterando o seu grande contributo para o desenvolvimento de um pensamento espacial crítico. Soja apropriou-se das reflexões de Lefèbvre sobre os processos geradores de espaço e sob seus condicionamentos as práticas sociais para dedicar-se à reafirmação da centralidade do espaço na teoria social, apontando a espacialidade como parte constitutiva da prática e existência humana, a qual pode ser analisada a partir da sua ideia de terceiro espaço (*Thirdspace*) que se

afirma como uma nova/diferente maneira de analisar as práticas espaciais (SIMONSEN, 1996).

Deste modo, para Simonsen (1996), no âmbito da teoria social e da geografia humana contemporânea, o espaço tem sido teorizado como: (i) espaço enquanto um ambiente material, sendo esta uma concepção dominante no domínio da geografia tradicional, na qual a geografia regional se destacou, aparecendo o ambiente material como uma base da qual dependiam os fenômenos sociais; (ii) espaço como diferença, a qual conjuga discursos inseridos no realismo, pós-modernismo e pós-estruturalismo, que embora mantenham diferenças entre si, a natureza desta concepção está no entendimento de que os lugares são diferentes, tanto no sentido material quanto no imaterial e que estas diferenças influenciam os processos e a vida social; (iii) e o espaço enquanto espacialidade social, sendo a espacialidade teorizada enquanto uma dimensão social, negando o espaço enquanto uma categoria independente.

Reiteramos que a obra de Henri Lefèbvre enquanto base para o entendimento do espaço como espacialidade social, mas não apenas subjugada à dimensão social, foi aquela que mais influenciou intelectuais sociais que se preocuparam em posicionar o espaço como tema central de suas reflexões. Contudo, ainda que o espaço apareça centralmente nas reflexões de alguns geógrafos críticos, a dimensão espacial é, por vezes, subjugada na explicação e entendimento das geografias discriminatórias e desiguais que se desenhavam nas mais diversas escalas, ganhando centralidade as forças económicas para as quais o espaço é visto como um meio de (re)produção das (in)justiças.

Soja, através da sua trilogia, procura elevar a posição do espaço ao mesmo patamar que o tempo e a história para o entendimento dos fenômenos socioespaciais, bem como pensar o espaço para além de uma projeção social

(SOJA, 2010). Ainda que se tenha dúvida sobre o passo à frente que Edward Soja possa ter dado face às ideias deixadas por Lefèbvre sobre o espaço, como apontou Schmid (2012), o seu esforço de “traduzir” as reflexões de Lefèbvre para a geografia, sua ênfase incansável na crítica à produção do conhecimento baseada no historicismo social, sua proposição de equilíbrio ontológico das dimensões sociais, históricas e espaciais a partir de uma dialética que não subjuga a dimensão espacial, não deixa dúvidas sobre o seu avanço e relevância para a afirmação do objeto de estudo da geografia para o entendimento dos fenômenos sociais, porém a discussão sobre o espaço na obra de Edward Soja ficará para outro diálogo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprofundamento da leitura e discussão das concepções de espaço na ciência geográfica revelou, antes de tudo, que este é um conceito polissêmico e de difícil compreensão. A concepção de espaço foi sendo alterada acompanhando os paradigmas pelos quais passou a geografia, ligando-se às transformações sociais que desafiavam a produção do conhecimento e apontavam o esgotamento de matrizes teórico-metodológicas para sua assimilação e explicação. Contudo, ressaltamos que as diferentes acepções de espaço não findavam com a mudança de paradigma havendo uma justaposição com os novos contornos que este conceito ia assumindo.

Deste modo, a concepção de espaço como ente isotrópico ou apenas como um palco do “acontecer social”, que marcou a geografia teórico-quantitativa, não foi toda abandonada, coexistindo com uma acepção de espaço que o eleva ao nível dos processos temporais e sociais na (re)produção e entendimento dos fenômenos sociais, sendo esta última considerada um

avanço para os estudos geográficos, cuja elaboração é atribuída ao filósofo Henri Lefèbvre .

Esta concepção de espaço que estamos a considerar como um “avanço” não é de todo unânime. É patente que uma concepção de espaço que se aproxime do entendimento deste enquanto “agenciador” das práticas sociais, a partir dos condicionalismos que impõe, pode ser também rejeitado pelo “fantasma do determinismo espacial”. Pudemos evidenciar que esta reserva se situa à volta do papel atribuído ao espaço para o entendimento dos fenômenos. De um lado, posiciona-se uma interpretação do espaço e espacialidade subjugados aos processos sociais, entendidos de um modo passivo, do outro lado, emerge uma interpretação que procura alicerçar as ideias de que o espaço tem um poder causal no condicionamento de práticas sociais e, como tal, é ao mesmo tempo um produto social, mas também um ativo na produção de desigualdades. Aos geógrafos caberão compreender os múltiplos papéis que assumem o espaço geográfico.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, James Amorim. **Sobre a cidade e o urbano em Henri Léfèbvre**. GEOUSP – Espaço e Tempo (*Online*), 2012, n. 16, v.2: p. 133-142.
- BUNGE, William. **Theoretical Geography**. Lund: Lund Studies. Geography, 1966. 378p.
- CASTELLS, Manuel. **A Questão Urbana**. Trad. Arlene Caetano. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1983; 1972. 506p.
- CAVALCANTE, Leandro Vieira. LIMA, Luiz. **Epistemologia da Geografia e espaço geográfico: a contribuição teórica de Milton Santos**. GEOUSP – Espaço e Tempo, v. 1, n. 22, 2018, p. 61-75.

DE ANDRADE, Manuel Correia. **Geografia ciência da sociedade: uma introdução a análise do pensamento geográfico**. São Paulo: Atlas, 1987. 143p.

GOTTDIENER, Mark. **A Produção Social do Espaço Urbano**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2010. 310p.

HARVEY, David. Space as a keyword. In: CASTREE, Noel; GREGORY, Derek (Orgs.). **David Harvey: a critical reader**. Malden e Oxford: Blackwell. 2006, p. 270-293.

_____. **Explanation in Geography**. London: Edward Arnold, 1969.

_____. **The Geography of Capitalist Accumulation: a Reconstruction of the Marxian Theory**. *Antipode*, n. 7, v. 2, p. 9-21, 1975.

_____. **A justiça social e a cidade**. São Paulo: Hucitec, 1980; 1973. 291p.

_____. **The Spatial Fix – Hegel, Von Thunen, And Marx**. *Antipode*, v. 3, n. 13, p.1-12. 1981.

_____. **A produção capitalista do espaço**. Tradução de Carlos Szlak. São Paulo: Annablume, 2005; 2001. 251p.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 6ª edição, 2008; 1781. 172p.

LEFÈBVRE, Henri. **The Production of Space**. Oxford: Blackwell, 1991; 1974. 454p.

_____. **Rythmanalysis: space, time and everyday life**. Translate. S. Elden and G. Moore. Nova York: Continuum, 2004; 1992. 129p.

_____. **A produção do espaço**. Tradução: Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4ª ed. Paris: Editions Anthropos, 2000; 2006; 1974. 476p.

MOORE, Wilbert E. **Man, time and society**. New York: John Wiley & Sons, 1963. 163p.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec, 1987. 138p.

SANTOS, Milton. **Espaço e Sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1979. 152p.

_____. **Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. 3ª edição. São Paulo: HUCITEC, 2008; 1978. 288p.

SAQUET, Marcos Aurélio; SILVA, Sueli Santos. **Milton Santos: concepções de geografia, espaço e território**. Geo UERJ - Ano 10, v. 18, n. 2, 2008, p. 24-42.

SCHMID, Christian. **A teoria da produção do espaço de Henri Lefèbvre : em direção a uma dialética tridimensional**. GEOUSP – espaço e tempo, São Paulo, n. 32, 2012, , p. 89- 109.

SIMONSEN, Kirsten. **What kind of space in what kind of social theory? Progress Human Geography**, v. 4, n. 20, 1996, , p. 494-512.

SOJA, Edward. **The socio-spatial dialectic**. Anais of the Association of American Geographers n. 70, v. 2, 1980, p. 207-25.

_____. **Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica**. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. 323p.

_____. **Seeking Spatial Justice**. Minneapolis, London: University of Minnesota Press, 2010.

_____. **Thirdspace: journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places**. Cambridge: Blackwell, 1996. 280p.

SOJA, Edward; HADJLMLCHALLS, Costis. **Between Geographical Materialism and Spatial Fetishism: Some Observations on the Development of Marxist Spatial Analysis**. Antipode, v. 3, n. 11, 1979, p. 3-11.

TOPALOV, Christian. **Fazer a história da pesquisa urbana: a experiência francesa desde 1965**. São Paulo: Espaço e Debates, v. 23, n. 1, 1988, p. 5-30.

WILLIAMS, Justin. **Toward a Theory of Spatial Justice, Theorizing Green Urban Communities**. In: **Annual Meeting of the Western Political Science Association**, Los Angeles, CA, 2013, p. 1-24.

5 COMUNIDADE DE APRENDIZES: PROFESSORES FORMADORES E PRÁTICAS FORMATIVAS EM GEOGRAFIA

David Luiz Rodrigues de Almeida¹⁷

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo resulta da palestra conferida de forma virtual¹⁸ ao projeto de extensão “Geografia da Paraíba, do Litoral ao Sertão” que foi promovida pelo Laboratório e Oficina de Geografia da Paraíba (Logepa), coordenado pelos professores doutores Christianne Maria da Moura e Antonio Carlos Pinheiro, ambos do Departamento de Geociências da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa-PB. A referida palestra ocorreu em outubro de 2021 e teve como palestrantes o Prof. Dr. Vanilton Camilo de Sousa da Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia-GO, e também o Prof. Dr. David Luiz Rodrigues de Almeida. O tema da conferência foi “Formação inicial docente: professores formadores e práticas formativas”.

Nessa exposição, toma-se enquanto parâmetro a proposta de Judith H. Shulman e Lee S. Shulman (2016, p. 121) baseada no programa “Promover

¹⁷ Doutor em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Universidade Federal de Roraima, Boa Vista-RR. E-mail: david.almeida@ufr.br.

¹⁸ A palestra ocorreu de forma virtual no dia 6 de outubro de 2021 no canal do *YouTube* do Laboratório e Oficina de Geografia da Paraíba (Logepa). A sua gravação está disponibilizada no respectivo endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=3XWWnh7jkk8> acesso em: 31 out. 2021.

uma comunidade de aprendizes”. Destarte, considera-se importante a interação entre estudantes e professores, em aprendizagens institucionais e a criação de políticas públicas cruciais para as reformas pautadas em pesquisas. A intenção dos autores é criar uma estrutura conceitual para descrever e analisar desafios referentes à formação docente a fim de que estes sejam capazes de criar, manter e ensinar em comunidade de aprendizes. O resultado desejado é uma formação profissional competente de professores de Geografia.

Desse modo, sumarizam-se aqui considerações acerca da formação inicial de professores de Geografia atentando para o seguinte objetivo: compreender o curso de Licenciatura enquanto oportunidade de promoção de uma comunidade de aprendizes e desenvolvimento de aprendizagens sobre o ensino de Geografia.

Nesse sentido, apresento três questões que conduzem essa reflexão: Quais avanços e limites apresentam os currículos para a formação de professores de Geografia? A formação inicial em Geografia tem promovido aos futuros professores a construção do conhecimento para o ensino? Como essa dimensão do conhecimento poderia se tornar mais contínua nos cursos de formação inicial de Geografia?

Na tentativa de refletir sobre essas questões, o trabalho apresentará a seguinte estrutura: na primeira parte, realizou-se considerações sobre avanços e desafios da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) nos cursos de Licenciatura em Geografia; na segunda parte foram propostas reflexões acerca de uma estrutura voltadas à promoção de uma comunidade

de aprendizes na formação inicial; e, por fim, foram apresentados exemplos do encaminhamento de uma comunidade de aprendizes em experiências formativas na Universidade Federal de Campina Grande no estado da Paraíba.

2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Nos últimos 20 anos, o processo de formação docente no Brasil passou por alterações em decorrência de múltiplos contextos. Um deles refere-se às normativas firmadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que tiveram como foco a melhoria na qualificação da formação de professores e trouxe à luz temas e desafios já discutidos entre pesquisadores no campo da Educação e da Didática. Essa implementação ocorreu em cenário marcado por divergências, embate entre Ministério da Educação (MEC), responsável por implementar as DCNs, e parte dos educadores brasileiros, principalmente, àqueles que se dedicam ao tema da formação docente.

A partir da homologação das DCNs para a formação inicial de professores, aprovado pelo MEC, em fevereiro de 2002, resoluções nº 1 e 2, do CNE/CP, foram apresentadas algumas mudanças que tinham por objetivo qualificar a formação docente, entre elas: a) aumentar o tempo mínimo de formação (2.800 horas integralizadas em no mínimo três anos); b) ampliar as disciplinas de cunho didático-pedagógico ao longo do curso; c) integrar a

relação teoria-prática no processo formativo de professores; d) repensar a estrutura dos Estágios Curriculares Supervisionados.

À vista disso, pretendeu-se investir na melhoria dos cursos de Licenciatura com a finalidade da ascensão da qualidade das escolas de Educação Básica. Embora as DCNs façam indicações dos caminhos e necessidades que deverão conter nos currículos universitários, as Instituições de Ensino Superior (IES) são responsáveis por organizar e dirigir suas matrizes curriculares, considerando as peculiaridades locais e grupos com os quais trabalham. Logo, os Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs) revelam intencionalidades para a formação docente.

Conforme Flores (2003), a formação docente implica em um processo de reflexão e reinterpretação sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que permeiam o exercício profissional docente. Considera-se para isso os contextos políticos, econômicos, sociais e culturais enquanto situações postas à finalidade e a função da docência em um dado tempo. Nessa direção, admite-se que as alterações nas políticas educacionais apontam para perfis profissionais pretendidos e que ao compreendermos a legislação podemos delinear esse perfil e identificar o quão próximo ou distante está daquilo que se acredita ser importante para a atuação social que se ambiciona.

Um dos fatores importantes nesse debate são as discussões sobre a profissionalidade docente, conceito que traz em seu âmago aspectos substanciais a formação do professor. Em nosso campo formativo, por exemplo, o exercício do professor de Geografia parece estar subjugado a normas definidas pelos cursos de Bacharelado, embora em muitos de nossos

campis espalhados pelo Brasil a licenciatura seja a única modalidade ofertada. Para Flores (2003) é necessário compreender que a profissionalidade docente consiste em um conjunto de características, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores específicos, atribuídos ao profissional professor.

Em análise a implementação das DCNs do ano de 2002, nos cursos de licenciatura em Geografia no Brasil, Morais *et al.* (2019) realizam um exercício interpretativo dessa política de formação de professores, esses autores buscam compreender qual o impacto das DCNs sobre os cursos de formação de Geografia e observam que entre os limites e dificuldades estão: a) discordâncias sobre a concepção de princípios presentes nas DCNs; b) dificuldade da implementação dessas DCNs nas IES; c) desconhecimento desse documento curricular e outros relacionados a essa normativa por docentes e discentes; d) constância de desafios presentes nas DCNs 2002 que se fazem importantes para o avanço do processo de ensino e aprendizagem em Geografia.

Em entrevista com 167 alunos egressos do curso de Licenciatura em Geografia de 10 IES brasileiras, Morais *et al.* (2019) mostram que 58% atribuíram ao Estágio Curricular Supervisionado maior contribuição em seu processo formativo, 53% admitiram a relevância à pesquisa e 39% à relação teoria-prática. O estágio, geralmente, é um campo de experimentação da relação teoria-prática entre universidade e a escola básica. A prática docente é institucionalizada; portanto, é indispensável ao professor aprender sobre o contexto socioespacial, a cultura, a tradição, o conteúdo e o método educacional.

A partir dos estágios, existe a possibilidade de ações formativas colaborativas entre alunos da licenciatura e professores da Educação Básica. Essa ação pedagógica corresponde a atividades desenvolvidas de maneira coletiva e envolve uma dimensão didática (conteúdo, professor e aluno), o processo de mediação docente e a reorganização e ressignificação dos conhecimentos para docência. Talvez, por isso, tenha obtido análise positiva por parte dos estudantes egressos na pesquisa de Morais *et al.* (2019).

Apesar dos avanços relacionados ao Estágio Curricular Supervisionado, ainda há, enquanto prática e ideologia, a responsabilização enquanto único momento formativo que integra os diferentes conteúdos aprendidos ao longo do curso a sua dimensão pedagógica. Isso recai em outro ponto importante tratado por Morais *et al.* (2019) a dimensão da Prática como Componente Curricular (PCC), recomendação das DCNs de 2002, a qual reafirma a necessidade de superar a fragmentação teoria e prática. Logo, entende-se que todos os componentes curriculares do curso de licenciatura de Geografia são responsáveis por propor caminhos e reflexões sobre esses conteúdos voltados para o ensino.

Com enfoque dado aos PPCs de IES públicas paraibanas, os estudos de Pinheiro e Almeida (2017) e Almeida e Brito (2019) demonstraram que a relação entre teoria e prática apresenta certos limites e incoerências voltadas à formação dos professores de Geografia como: a) atribuir à formação docente conhecimentos técnicos que seriam mais propícios ao geógrafo bacharel em detrimento daqueles voltados ao ensino de Geografia; b) dificuldades na implementação de atividades extracurriculares (aulas/ estudos de campo e

laboratoriais) voltadas à docência; c) divisão cronológica entre hora/aula que separa teoria e prática e conhecimento geográfico e conhecimento pedagógico.

A UFPB é a única no estado da Paraíba a oferecer a modalidade de Bacharelado e de Licenciatura em Geografia. Ainda assim, o PPC desta última, com base nas DCNs de 2002, foi formulado com quase 10 anos de atraso. Conforme Almeida e Brito (2019), perdeu-se a oportunidade do aprimoramento da licenciatura. Por outro lado, houve a reprodução de uma “tradição bacharelesca” onde se há a transposição direta dos conhecimentos geográficos voltados à atuação do bacharel àquelas voltadas ao professor de Geografia na escola de Educação Básica.

Para Morais *et al.* (2019) a problematização acerca da Educação Geográfica é um princípio norteador da formação de professores. Esse eixo transversal deveria articular ações pedagógicas, aportes teóricos e reflexões. Nesse entendimento, tal princípio, ao ser implementado no interior dos componentes curriculares viabilizaria certas ausências pedagógicas no tratamento dos conteúdos, mas para isso é importante a aprendizagem para o ensino por parte dos professores da universidade, assim como a superação dessas dificuldades na prática docente e na consciência do seu real significado.

A pesquisa também é o objeto de preocupação por parte dos professores e investigadores do tema da formação docente. Há diferentes formas de desenvolvimento de estudos nas práticas formativas, como a possibilidade de participação em grupos de estudo e pesquisa sob a coordenação de professores da universidade, a saber: Programa de Iniciação

Científica (PIBIC), Programa de Licenciaturas (Prolicen), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), Programa Residência Pedagógica (PRP), Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), entre outros.

A pesquisa nos cursos de formação de professores deve estar articulada a sua visão profissional estimulando a intelectualidade, autoria e autonomia. A prática investigativa pode auxiliar o docente a desenvolver habilidades e adquirir conhecimentos. Conhecer o cotidiano de sua profissão, desenvolver diferentes estratégias para o tratamento de tópicos de ensino, orientar e provocar a curiosidade dos alunos da escola, planejar conjuntamente e buscar soluções para problemas didáticos são alguns de seus benefícios.

Um dos problemas acerca da pesquisa voltado à abordagem do ensino de Geografia na formação docente é, conforme Morais *et al.* (2019), a dificuldade dos professores da universidade em dissociar uma problematização de pesquisa voltado ao conteúdo escolar de outra restrita ao seu campo de especialização. À vista disso, a responsabilidade da formação de professores, seja com base no PPC ou de atividades extracurriculares devem auxiliar em experiências de práticas formativas cotidianas que possibilitem maior aporte teórico-prático ao exercício profissional.

Embora existam as propostas posteriores das resoluções nº 2 (CNE/CP, 2015) e nº 2 (CNE/CP, 2019), esses textos ainda apresentam especificidades e diferenças entre si. É possível afirmar que os dois documentos coadunam quanto às concepções basilares sobre a formação de professores, sendo elas: 1) a sólida formação teórico-metodológica; 2) a

unidade entre teoria e prática; 3) o trabalho docente como princípio educativo para a formação profissional; 4) a pesquisa como fundamento cognitivo e eixo nucleador dos cursos de formação de professores. Sendo assim, pretende-se no próximo tópico explorar outros caminhos formativos que possibilitem a constituição de uma comunidade de aprendizes relacionados ao ensino de Geografia.

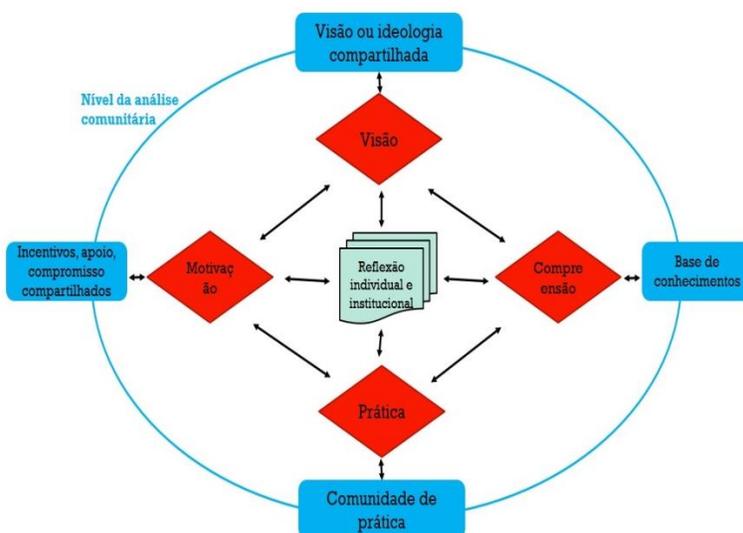
3 COMUNIDADE DE APRENDIZES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Diante do cenário anteriormente citado, apresenta-se uma proposta voltada à formação de professores. O curso de Licenciatura é considerado uma comunidade de aprendizagem e instrução de Geografia na escola. Esta formulação é baseada nos estudos de Lee S. Shulman (SHULMAN; SHERIN, 2004; SHULMAN; SHULMAN, 2016) os quais consideram que um professor competente pertence a uma comunidade profissional, a qual deve ter preparação, disposição e capacidade para ensinar e aprender com as experiências práticas da docência.

Pode-se pensar em diferentes comunidades de aprendizagem já existentes nos cursos de Licenciatura de Geografia, que se relacionam, integram e auxiliam no melhor rendimento formativo a exemplo dos componentes curriculares da Licenciatura, Estágios Curriculares Supervisionados, programas de formação (Pibic, Pibid, PRP), dentre outros.

Para a constituição de uma comunidade de aprendizes Shulman e Shulman (2016) apresentam um modelo explicativo¹⁹ (Figura 11) que será resumido aqui em dois níveis: a) ação individual de formação docente (em vermelho); b) ação coletiva de formação docente (em azul). No centro da imagem (em verde), destaca-se o processo de reflexão, presente em ambas as etapas, primeiro à nível individual relacionando-se à reflexão institucional. Os elementos apresentados em cada nível se comunicam, assim como de níveis distintos. Eles serão explicados separadamente apenas por questões didáticas.

Figura 11: Níveis de desenvolvimento de uma comunidade de aprendizes



Fonte: Adaptado de Shulman e Shulman (2016, p. 133).

¹⁹ Para informações detalhadas da proposta, sugere-se a leitura do artigo dos autores, onde irão realizar explicações da estrutura conceitual a partir de suas experiências de estudo e pesquisam os diferentes modos como os professores aprendem, e, em especial, como aprendem a ensinar em diferentes comunidades e contextos.

No nível individual de formação docente a visão, motivação, compreensão e prática correspondem a elementos essenciais para a iniciação do licenciando no universo escolar. A visão diz respeito ao modo de preparar o aluno da Licenciatura para ensinar. Isso é resultado de um esforço para desenvolver

[...] uma visão específica de ensino e aprendizagem; de processo de aprendizagem (ativo, construtivo, metacognitivo) em termos disciplinar e interdisciplinar; de uma sala de aula onde um leque de atividades individuais e de grupo, consistentes; os princípios de ensino a ele relacionados (SHULMAN; SHULMAN, 2016, p. 125).

O ensino é um processo distinto de “dar aula”, memorização do conteúdo ou reafirmação daquilo que foi dito pelo professor. Constituir uma visão equivale também a desvencilhar-se de crenças, próprias ou de outrem, e ações docentes as quais não auxiliam o processo de ensino de Geografia. Freire e Macedo (2021), por exemplo, ao tratar da alfabetização de jovens e adultos mencionam a importância de uma consciência do conteúdo do professor, mas também social e política para a compreensão do contexto.

Uma nova visão de ensino é mais eficaz em ambientes de apoio mútuo entre licenciandos, professores neófitos (novatos) e veteranos, pois possibilita a motivação para o ensino, argumentam Shulman e Sherin (2004). Essa tática formativa, de certo modo, está presente na supervisão dos professores de Geografia da Educação Básica e das IES nas propostas de estágio, Pibid e PRP. Para os alunos da licenciatura essa é uma oportunidade de aprender competências de práticas desejáveis e suas lógicas subjacentes propondo

alterações inteligentes e eficazes; além disso, motivar-se no processo de formação acompanhando, aprimorando e permanecendo na formação docente.

O terceiro elemento, a compreensão, diz respeito ao quadro do conhecimento para o ensino. Conforme os estudos de Lee S. Shulman (SHULMAN, 1986; SHULMAN, 2004; SHULMAN; SHULMAN, 2016) implica no conjunto de diferentes tipos de conhecimento que possibilitam desenvolver o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK, do inglês *Pedagogical Content Knowledge*), o qual será tratado com maiores detalhes adiante.

A compreensão para o ensino pode ser dividida em quatro processos constitutivos: 1) Entender o currículo e seu conteúdo de Geografia de modo profundo, flexível e gerador; 2) Compreender princípios pedagógicos e ser capaz de projetar e implementar um ensino de Geografia consistente a eles; 3) Distinguir práticas de ensino válidas de práticas incompletas, não implementadas ou inconclusas, ou seja, saber imediatamente do que se trata ao enxergar a prática; 4) Avaliar as variações na aprendizagem dos estudantes da escola, a interação entre eles e o desenvolvimento que resulta (ou deveria resultar) do ensino (SHULMAN; SHULMAN, 2016).

Ainda no nível individual de formação docente, a prática é incorporada enquanto “a capacidade de ação inteligível e flexível” do conhecimento para o ensino (SHULMAN e SHULMAN, 2016, p. 129). Além da prontidão, disposição e compreensão acerca do ensino de Geografia é fundamental um arcabouço de experiências práticas – compreendida na

própria vivência, com professores experientes e de um referencial teórico sobre casos de ensino.

Nesse contexto, a reflexão sobre a prática é realizada tanto a nível individual, quanto institucional, considerando: a visão, motivação, compreensão e prática. Essa reflexão é fundada no esforço para entender, conscientemente, os seus próprios conhecimentos, práticas e disposições. A relação entre uma teoria e prática de ensino de Geografia acompanha todo o processo. Isso é utilizado para avaliar o projeto de educação a partir dos portfólios de ensino, estudos de caso e discussões regulares sobre a prática.

O segundo nível de formação docente, de análise comunitária, refina a reflexão e todos seus atributos (visão, motivação, compreensão e prática) ao grau coletivo. Conforme Shulman e Shulman (2016) esse nível é composto por uma visão ou ideologia compartilhada, incentivo de apoios, compromissos, base de conhecimentos e comunidade prática. A comunidade de aprendizagem é desenvolvida na instituição universitária, embora tenha relações com outras instituições, em destaque às escolares.

Considera-se que a formação inicial esteja relacionada ao processo de estudo do conhecimento para o ensino. Para Freire e Macedo (2021) isso corresponde a leitura de mundo, processo pelo qual o professor toma consciência do mundo a partir de sua relação com ele; ato social, econômico, cultural, político e pedagógico. Para os professores de Geografia, essa leitura é importante, pois o mundo, que também é espacial, completa e influencia o ato de ler e escrever a palavra, sua compreensão e do estudante o qual medeia e compõem um vocabulário geográfico.

Para que uma visão de ensino de Geografia: construtivista, crítica e cidadã ocorra, é necessário comprometimento profissional. Para Freire (1982, p. 15), o professor deve ter “compromisso profissional com a sociedade”, isso significa que ele deve ser capaz de agir e refletir. Sendo assim,

somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo; e no espaço] que é o seu, um ser histórico; também espacial], somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se (FREIRE, 1982, p. 17).

Partir da experiência de aprender, de conhecer, por parte de quem se prepara para a tarefa docente, envolve necessariamente estudar. Estudar é um “que-fazer” crítico, (re) criador seja por meio da leitura de um texto, que trata ou discute um conteúdo geográfico, ou de uma reflexão crítica sobre um acontecimento social ou natural. Esse fio da reflexão é conduzido pela leitura de textos, pela curiosidade epistêmica do objeto de estudo (espaço geográfico) e da experiência intelectual daquele que aprende para ensinar.

O estudo voltado ao ensino não está dissociado da teoria, no processo de construção de seu vocabulário geográfico os alunos de Licenciatura devem associar diferentes fontes de conhecimento: textos acadêmicos, dicionários, glossários, atlas, materiais didáticos utilizados para o ensino de Geografia, mídias digitais (*PodCasts*, vídeos do *YouTube*, *sites*, *blogs* etc.) e programas culturais que partem de todo aparato artístico, científico e educacional. A

intenção é mediar o ensino de Geografia por meio de instrumentos simbólicos e/ ou materiais.

O ensino enquanto profissão competente implica um campo de conhecimentos que possam ser sistematizados e comunicados. Para Shulman (1986) a docência possui conhecimentos característicos, que delimita e identifica os professores como possuidores desses conhecimentos e certifica seu exercício perante a sociedade. Não é absoluta verdade que ter domínio do conhecimento geográfico seja suficiente para ministrar boas aulas; pois são normais as queixas de estudantes sobre a ineficiência do ensino por alguns especialistas em sala de aula. Embora, o conhecimento específico seja essencial, este necessita de habilidades para o ensino.

Para Fernandez (2015), Lee Shulman intitula de “conhecimento de professores” seu programa de pesquisa, pois o que se busca é a valorização da atividade profissional dos professores elevando-a para um espaço de transformação e construção de conhecimentos específicos para a profissão. Para ele, o conhecimento é a especialização do saber que se movimenta pela reflexão, elevando a prática a um nível de consciência, meditação, análise, sistematização e intenção.

Conforme estudo de Fernandez (2015), houve diferentes propostas de sistematização do quadro de conhecimentos de professores. Contudo, o de Pamela Grossman traduz melhor o entendimento do conhecimento específico – relacionando as suas estruturas sintáticas e substantivas – nomeando-o de conhecimento do tema, ou seja, o objeto de ensino.

O conhecimento do tema age conjuntamente com outros, a saber: conhecimento pedagógico (referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gestão e organização da sala de aula), conhecimento do currículo (os programas voltados ao ensino de assuntos e tópicos específicos em um determinado nível de estudo e a variedade de materiais instrucionais disponíveis) e conhecimento do contexto (funcionamento do grupo/ sala de aula, gestão e financiamento dos sistemas educacionais, também as características das comunidades e suas culturas). Sendo assim, para cada tópico de ensino de Geografia mobilizado, o amálgama desses conhecimentos construiria um novo PCK.

Sabendo-se da relevância do conhecimento do tema, é válido relacionar sua utilização voltada a nossa ciência. Conforme Gomes (2017), a Geografia é, *a priori*, uma forma de pensar e sistematizar o pensamento. Embora exista certa sensibilidade que tem como fundamento a dimensão espacial das coisas e pessoas no mundo, também de um conjunto de conhecimentos que são estabilizados e transmitidos culturalmente, é na escola que tal conhecimento estará sob análise. Isso conduz o estudo sobre o porquê da lógica das localizações e seus ordenamentos sobre critérios naturais e/ou humanos. Em outras palavras:

[...] a Geografia é o campo de estudos que interpreta as razões pelas quais coisas diversas estão situadas em posições diferentes ou por que as situações espaciais diversas podem explicar qualidades diferentes de objetos, coisas, pessoas e fenômenos. Trata-se de uma forma de construir questões, ou seja, a curiosidade de saber em que medida o sistema de localização pode ser um elemento explicativo (GOMES, 2017, p. 20).

Assim sendo, o pensamento geográfico constitui-se na capacidade geral de realizar um tipo de análise de fatos e fenômenos da realidade física e social, aportando a ela elementos originais. Essa capacidade se desenvolveu historicamente apoiada em problematizações à realidade, que pode ser traduzida nas questões: Onde? Por que nesse lugar? Como é esse lugar? Essas perguntas geográficas indagam a explicação das localizações, a exposição, o sistema de composição das localizações e suas imagens e a ordem das coisas. É, dessa maneira, próprio da Geografia identificar por que as coisas estão onde estão e compreender o sentido e as consequências dessa ordem espacial.

Em conformidade com a ideia anteriormente mencionada, Castellar e De Paula (2020) incorporam a discussão acerca do pensamento espacial enquanto conteúdo procedimental, importante para a prática docente voltada à Educação Geográfica. Sendo assim,

[...] para desenvolver os conteúdos há necessidade de estratégia, procedimentos, práticas pedagógicas que garantam o sentido e significado deles. Desse modo, entendendo que as práticas podem, para além das aulas discursivas, assumir um ensino que seja investigativo a partir de processos e métodos que possibilitem as aplicações conceituais para explicar a realidade (CASTELLAR; DE PAULA, 2020, p. 298).

Para os autores, o pensamento espacial é constituído por três campos de conhecimentos associados: 1) as representações espaciais (em destaque o mapa, embora exista muitos outros), 2) os conceitos de relações espaciais (adjacência, área, distância, direção etc.) e 3) os processos cognitivos (identificar, localizar, observar, diferenciar etc.). Esses, por sua vez, estão

relacionados a uma situação geográfica que estimula o aluno a argumentar por meio de um vocabulário geográfico, e que passa por um procedimento que estimula o raciocínio geográfico que aprofundará e dará sentido aos conteúdos.

Esse raciocínio geográfico a qual se remetem Castellar e De Paula (2020) integra de forma conjunta, seletiva e consciente os respectivos elementos: a) **Situação geográfica:** que corresponde a ocorrência de um fenômeno/evento, em determinado momento que pode ou não corresponder a um problema, ligado a um processo explicável; b) **Categorias analíticas da Geografia:** o enquadramento de um fenômeno/evento, a perspectiva social e analítica. As relações de características e condições, de poder, identidade, etc. (ex. lugar, território, paisagem...); c) **Conceitos de relações espaciais:** consistem em atributos específicos que darão qualidade à análise feita sobre uma representação que trata um fenômeno, auxiliam o olhar investigar a fundamentar argumentações (localização, distribuição, adjacência, distância, etc.); d) **Processos cognitivos:** ações mentais desempenhadas sobre o conteúdo disponível para análise, distintos direcionamentos olhares, leituras e interpretações, que articulam aspectos neurais, perceptivos, sensoriais, memoriais etc. (descrever, observar, identificar, comparar etc.); e) **Representações espaciais:** produtos gráficos que expressam visualidade, diversidade de relações, fenômenos e processos, oferecendo a possibilidade de capturar indícios e reduzir os níveis de abstração sem uma referência.

No conjunto de conhecimento de professores o PCK se destaca, visto que identifica as partes distintas do conhecimento para o ensino, envolve a

intersecção do tema e pedagogia na compreensão de temas particulares, problemas ou assuntos e como esses são organizados, representados e adaptados aos interesses e às diversas habilidades dos alunos nas situações de ensino. Na Geografia que se ensina, o PCK está relacionado ao saber como ensinar a disciplina para que os alunos desenvolvam um pensamento geográfico. Sendo assim, estas questões: Onde? Por que nesse lugar? Como é esse lugar? Auxiliam a problematizar as relações espaciais estudadas, como veremos no tópico a seguir.

4 COMUNIDADE DE APRENDIZES E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Parte-se da premissa que o conteúdo de Geografia é o elemento essencial para a formação docente e da aprendizagem para o ensino na escola. Todavia, a eficácia desse ensino está atrelada ao PCK. A formação deve centrar esforços na identificação de situações de ensino que construam conhecimentos, disposições e experiências pertinentes a prática docente.

Dessa maneira, resgatam-se algumas considerações, já abordadas em publicação anterior (ALMEIDA; BRITO, 2019), que permitem ilustrar a compreensão de uma comunidade de aprendizagem em um curso de formação de professores. O caso de ensino em análise ocorreu com uma turma do componente curricular “Prática de ensino de Cartografia” (90 horas/aula) do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras-PB, em 2019.

Naquela ocasião, cursavam o componente curricular 25 alunos do 3º período do curso pelo turno da manhã. A componente curricular “Cartografia Geral” era seu pré-requisito; portanto, esses estudantes possuíam os conhecimentos específicos de Cartografia, além do entendimento desenvolvido durante a Educação Básica.

Para esta situação formativa, é importante saber que se previa no PPC do curso uma ementa de trabalho com conteúdos e metodologias de ensino de Cartografia para a Educação Básica. Em decorrência do conhecimento do currículo daquela instituição, formulou-se o seguinte problema: o que os alunos de licenciatura devem conhecer e ser capazes de fazer com os conhecimentos cartográficos nas aulas de Geografia?

Iniciou-se a comunidade de aprendizes pela avaliação diagnóstica dos alunos, conforme Souza e Castellar (2016), esse tipo de situação permite que as mediações didáticas analisem os conhecimentos prévios da Geografia. Sendo assim, esses autores entendem a “[...] retificação do erro como dimensão capaz de superar os obstáculos epistemológicos presentes na formação do professor de Geografia, têm ocorrido em momentos distintos” (SOUZA; CASTELLAR, 2016, p. 243).

A partir da seleção de 12 questões de múltipla escolha e três questões discursivas²⁰ foram tratados temas relacionados à Cartografia e à Geografia. Dos 25 estudantes, 14 atenderam parcialmente a proposta, acertando entre 6

²⁰ Algumas dessas questões foram formuladas pelo professor, outras retiradas do banco de questões de concursos públicos ocorridos na Paraíba e outras do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Considerou-se questões que tratassem de temas abordados comumente na Educação Básica ou nos componentes curriculares estudados, em especial de Cartografia Geral, no 1º e 2º período daquele curso.

a 10 questões; 10 atenderam parcialmente, respondendo corretamente no máximo 5 questões; e somente um aluno atendeu completamente aquela proposta, acertando todas as questões. A atividade foi realizada individualmente e sem consulta.

Apesar daquela avaliação não analisar todas as competências necessárias ao ensino, pode-se perceber incongruências relacionadas ao vocabulário geográfico, erros e má compreensões dos alunos voltados à regionalização, análise escalar dos fenômenos geográficos e leitura e interpretação de mapas. Soma-se a isso, dificuldades para interpretar problemas geográficos, pouca habilidade de argumentação escrita e operabilidade de conceitos para o desenvolvimento do raciocínio geográfico (ALMEIDA; BRITO, 2019).

Com base nos resultados obtidos, o professor formador apresentou e discutiu com os alunos as dificuldades e potencialidades acerca do PCK. Buscou-se, ao longo do semestre, construir uma visão compartilhada sobre a necessidade da Cartografia Escolar naquela situação em que a “interface entre a cartografia, educação e geografia” auxiliasse no desenvolvimento dos conceitos cartográficos que “tomam lugar no currículo e nos conteúdos de disciplinas voltadas a formação de professores” (ALMEIDA, 2008, p. 9).

Destarte, o planejamento e preparação para instrução foram desenvolvidos. Era, portanto, necessário internalizar as teorias subjacentes para suprir as dificuldades, conduzindo a reflexão e autoconsciência dos alunos para identificação de suas potencialidades e equívocos (SHULMAN; SHERIN, 2004). Para motivação do grupo, incentivo e compromisso das

metas a serem alcançadas ao longo do semestre, foi desenvolvido uma ficha de avaliação de disposições, na qual cada aluno deveria preenchê-la em cada aula durante o semestre, ela registrava fatores como: presença nas aulas/oficinas, realização dos exercícios, desenvolvimento de interpretação, escrita e oralidade, trabalho em equipe e responsabilidade.

No rol de atividades desenvolvidas ao longo do semestre, destacou-se uma oficina pedagógica sobre as projeções cartográficas. Sabe-se que tais projeções são representações que transpõem a forma da superfície esférica da Terra para o plano. Um mapa corresponde à representação aproximada da superfície terrestre. Essa construção ocorre por meio de um sistema plano de paralelos e meridianos. A partir desse axioma, problematizou-se com os alunos da licenciatura: como podemos associar a utilização das representações cartográficas no processo de organização do espaço geográfico?

Nenhuma projeção cartográfica é uma representação perfeita da Terra. O planeta Terra possui o formato de geoide, que é a forma mais próxima do real, calculada pela diferença de gravidade e de regiões do planeta. Ao transportar essa forma para o plano há uma simplificação matemática para um elipsoide. Não há como transformar uma superfície esférica para outra plana sem deformação.

Todavia, essas deformações podem ser reduzidas. Existem técnicas distintas para representar essa superfície, através dos traçados dos paralelos e meridianos que produzem expressivas alterações no tamanho e nas formas dos planos representados. Sendo assim, conforme Fonseca e Oliva (2013), esse tema de ensino da Geografia gera dois elementos importantes: 1) um

conjunto de conceitos cartográficos e 2) um campo ideológico que influenciará na análise e interpretação do espaço geográfico.

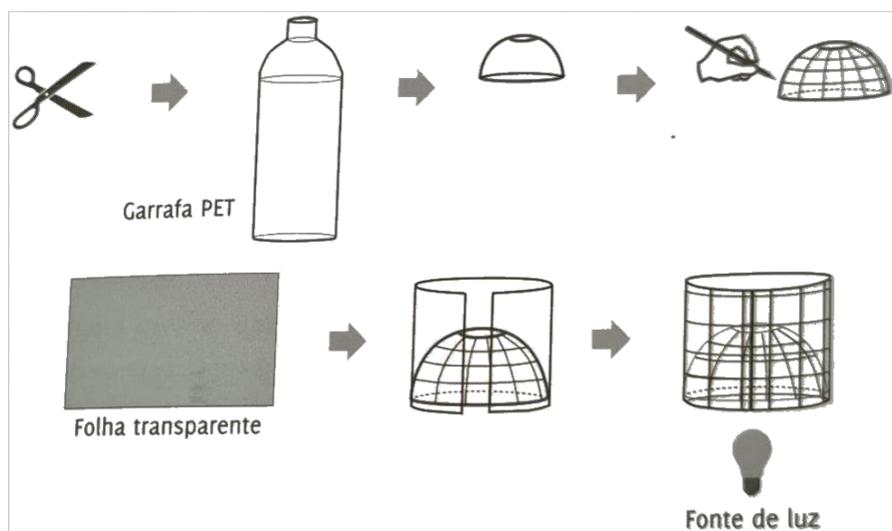
A situação geográfica conduzida naquela comunidade de aprendizagem propôs a consulta aos materiais didáticos; organizou-se um vocábulo geográfico para a construção de um raciocínio espacial. Esse “quebra-cabeça”, estudado pelos alunos da licenciatura, conduziu-os a entender e propor respostas ao problema didático do mapa: o de desenvolver o seu potencial de compreensão do alfabeto cartográfico para o ensino de Geografia na Educação Básica. Para isso, valeram-se do espaço geográfico enquanto categoria de análise, considerado em sua totalidade.

Na organização conceitual de referência foi necessário conhecer, distinguir e analisar os tipos de superfície de projeção (cilíndrica, cônica, plano ou azimutal) e suas propriedades (conforme, equivalente e afiláticas) (FONSECA; OLIVA, 2013). Ao mesmo tempo, os estudantes mobilizaram procedimentos cognitivos: identificar, observar, descrever e comparar. A oficina pedagógica propôs a construção de recurso didático para análise de materiais que simulassem alguns tipos de projeções, que, por sua vez, poderiam ser utilizadas em experiências pedagógicas como o Estágio Curricular Supervisionado ou Pibid.

Shulman explica que o professor pode conduzir o ensino de diferentes formas, uma delas é por meio da simulação. A oficina pedagógica permite que o aluno aplique conhecimentos estudados em práticas, mobilizando processos cognitivos como: observar, comparar e verificar a veracidade do que foi aprendido. Nessas circunstâncias, Oliveira e Romão (2013) indicam uma

proposta para a compreensão do princípio de projeção, na qual a deformação oriunda da transposição da superfície esférica para a superfície plana é verificada por meio da utilização de uma garrafa pet cortada, uma folha transparente e uma fonte de luz, como demonstrado na Figura 12.

Figura 12: Modelo de construção de projeções cartográficas



Fonte: Oliveira e Romão (2013, p. 59).

A proposta pedagógica não é apenas simular uma situação de ensino, mas criar “[...] experiências de aprendizado nas quais os alunos que estão trabalhando em grandes ideias tornam-se interdependentes em suas investigações e suas colaborações em torno de novas ideias” (SHULMAN; SHERIN, 2004, p. 137, tradução nossa). Entende-se que o desenvolvimento do PCK não se reduz a transposição do traçado de linhas da superfície esférica

para outra plana, mas na compreensão de categorias de análise as quais determinam os tipos de projeções e também que as formas de representação do espaço geográfico podem trazer distorções na localização, adjacência, distância e limite de áreas.

Entre as dificuldades apresentadas pela turma de Prática de ensino em Cartografia estava o tratamento explicativo do conteúdo que se ultrapassa as técnicas cartográficas, sobretudo, das dinâmicas de organização e representação espacial, político e econômico. Sobre isso, Fonseca e Oliva (2013) recordam dos diferentes tipos de naturalizações acerca da centralização das representações cartográficas na Europa e da própria ideologia geopolítica. Acerca disso, eles apresentam o seguinte exemplo:

[...] é comum exibir-se, no universo escolar e também na mídia, um conhecimento detalhado sobre a localização exata da linha divisória entre a Europa e a Ásia (como se isso fosse o suprassumo do saber geográfico). Em Istambul, na Turquia, teríamos o “entroncamento” dos dois continentes, precisamente separados pelo estreito de Bósforo; no território contíguo da Rússia, na altura dos montes Urais, inicia-se, “precisamente”, a Ásia. Ora, essas são invenções perpetradas pelos europeus que “criaram” outro continente, mesmo sem descontinuidade territorial, a partir das áreas limítrofes em que sua dominação se encerrava, ou onde a “identidade europeia” se extinguiu. O hábito de colocar a fronteira oriental da Europa sobre os Urais é uma criação do geógrafo russo Tatichtchev, no início do século XVIII, o que se coadunava com projetos geopolíticos dos europeus e dos russos da época (FONSECA; OLIVA, 2013, p. 88).

Em linhas gerais, observou-se que os licenciandos, mesmo cursando os componentes curriculares específicos de “Cartografia Geral”, ainda mantem dúvidas a respeito do conteúdo estudado. Essa insegurança resulta

em questionamentos sobre a mobilidade do PCK para o ensino de Geografia na Educação Básica. Acredita-se que a relação entre teoria e prática para a formação de professores é desenvolvida pelo acompanhamento docente acerca do trabalho formativo dos alunos do curso de Licenciatura. Isso envolve a implicação dos sujeitos no processo de formação entendendo seu papel enquanto futuros professores de Geografia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizes no curso de licenciatura de Geografia não é uma tarefa simples devido à complexidade ou más compreensões relacionadas à importância dada ao conhecimento geográfico em detrimento do conhecimento pedagógico, do lugar periférico da prática como componente curricular na formação docente e da pouca presença do desenvolvimento do PCK de diferentes tópicos de ensino da Geografia voltados à Educação Básica, por exemplo.

Na ocasião da palestra que motivou a escrita desse artigo, algumas questões sobre essa proposta foram apresentadas das quais se destacam duas. A primeira delas referiu-se a validade de comunidades de aprendizagem no processo formativo de professores de Geografia. Como se ressaltou ao longo desse texto, acredita-se que muitos cursos já realizam essa estratégia em seus Estágios Supervisionados, Pibid, PRP, entre outros. Não se pode afirmar que essas ações são sempre exitosas, mas, pelo que apresenta a literatura da área,

prestam importante serviço na motivação dos alunos, na redução dos índices de evasão e aprimoramento profissional (MORAIS *et al.*, 2019).

O segundo questionamento apresentado corresponde ao sucateamento e extensa carga horária de trabalho dos professores de Geografia na Educação Básica. Pensa-se, com base em Freire (1982), que uma formação construída à nível comunitário propõem debates que não se limitam ao conteúdo ensinado, mas também ao contexto social, político, educacional e profissional que abrange a atividade docente. É válido lembrar que visão e motivação são elementos importantes e que as condições de trabalho devem ser debatidas, refletidas e levadas a mobilização da categoria profissional de professores.

Pensa-se que um dos desafios na formação de professores seja a conscientização, até mesmo de alguns professores formadores, que a docência é uma atividade profissional. Isso implica, conseqüentemente, na afirmação da existência de um campo epistemológico da Geografia que direcione seus conhecimentos para o ensino. Tal fundamento requer mobilizar as ferramentas intelectuais da Geografia, seu vocabulário (temas, conceitos, princípios etc.), linguagens, didática, currículo escolar, entre outros fatores, visando à construção de um raciocínio geográfico com os alunos da Educação Básica.

Dessa maneira, o PCK consiste nos modos de organizar e apresentar o conteúdo de Geografia de maneira compreensível aos alunos da Educação Básica, incluindo o uso de analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações. Além disso, o PCK também diz respeito à compreensão, por

parte do professor formador, daquilo que facilita ou dificulta o aprendizado de um tema em específico, além das concepções errôneas dos alunos da licenciatura e suas implicações da aprendizagem para o ensino. Logo, a mediação didática do professor formador deve considerar o erro ou a má compreensão enquanto oportunidade para retificação e novas aprendizagens de seus alunos.

Uma comunidade de aprendizes mobiliza visão, motivação, compreensão e prática do nível individual para o comunitário mediante processos de reflexão. Do ponto de vista do ensino e da aprendizagem do professor, é importante ressaltar a complexidade disso num contexto de mudança que parte de uma teoria. Embora, o conteúdo geográfico seja essencial, há diversas coisas ocorrendo simultaneamente, isso pode calcá-lo em virtude de outras características críticas do contexto. Mesmo reconhecendo limitações, tanto do conteúdo quanto do contexto, isso impacta a formação docente, ocorrendo a oportunidade para desenvolver novos modelos analíticos para explorar e analisar situações de ensino.

Por fim, sugere-se que as estruturas de apoio desenvolvido à nível comunitário realizem registros dos casos de ensino executadas tanto no processo de ensino dos professores formadores, quanto nas práticas desenvolvidas pelos alunos da licenciatura de Geografia na escola. Tais registros podem servir enquanto oportunidade para a reflexão e compreensão de novas teorias e o desenvolvimento de práticas de ensino de Geografia de forma consciente a autônoma.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, David L. R. de; BRITO, Dayane G. **Promover comunidade de aprendizes para mobilização da formação inicial de professores de Geografia**. Anais... 14º ENPEG, 2019, p. 3031-3044.

_____. Concepções pedagógicas e epistemológicas no discurso curricular da formação de professores de Geografia da Universidade Federal da Paraíba. In: PINHEIRO, Antonio C.; ARAGÃO, Wellington A. (Orgs.). **Formação de professores, metodologias e ensino de Geografia**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019, p. 183-197.

CASTELLAR, Sonia M. V.; DE PAULA, Igor R. de. **O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 10, n. 19, jan. /jun., 2020, p. 294-322.

FERNANDEZ, Carmem. **Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de professores de Ciências**. Revista Ensaio, Belo Horizonte, v.17, n. 2, maio-ago, 2015, p. 500-528.

FLORES, Maria A. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, Maria C.; PACHECO, José A.; EVANGELISTA, Maria O. (Orgs.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003, p. 127-160.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 112.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução Lólio L. de Oliveira. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021, p. 272.

GOMES, Paulo C. da C. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017, p. 160.

MORAIS, Eliana M. B. de. *et al.* Formação de professores em geografia no Brasil: tópicos em discussão. In: MORAES, Eliana M. B. de; RICHTER, Denis (Orgs.). **Formação de professores de Geografia no Brasil**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020, p. 13-48.

SHULMAN, Lee S. **Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching**. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2. Feb., 1986, p. 4-14.

SHULMAN, Lee S. SHERIN, Miriam G. J. **Fostering communities of teachers as learns: disciplinary perspectives**. *Curriculum Studies*, v. 36, n. 2, 2004, p. 135-140.

SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H. **Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação**. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v.6, n.1, jan./jun. 2016, p.120-142.

SOUZA, Vanilton C. de; CASTELLAR, Sônia M. V. **Erros didáticos e erros conceituais no ensino da Geografia: retificações e mediações à construção do conhecimento**. *Bol. Goia. Geogr. Goiânia*, v. 36, n. 2, maio/ago. 2016, p. 241-264.

6 ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGENS: O RETRATO DA SALA DE AULA A PARTIR DO USO DO LIVRO DIDÁTICO

Cícera Cecília Esmeraldo Alves²¹
Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo²²

1 INTRODUÇÃO

A experiência aqui apresentada se refere ao desenvolvimento da *práxis* nas atividades orientadas pelas autoras supramencionadas nos componentes curriculares de Estágios Curriculares Supervisionados em Geografia I, II, III e IV, relativas aos períodos de 2018.1 a 2019.2, dos cursos de Licenciatura em Geografia (matutino e noturno), no Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), do Campus Cajazeiras, no estado do Paraíba.

A formação inicial docente em Geografia almeja o perfil de um educando crítico, reflexivo capaz de realizar a leitura de mundo e da produção do espaço geográfico, local e mundial e, a condição de atuar na docência para

²¹ Professora Adjunta III da Unidade Acadêmica de Geografia (UNAGEO), Centro de Formação de Professores (CFP), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus Cajazeiras-PB. Coordenadora do Programa Residência Pedagógica. Área de atuação: Ensino de Geografia. E-mail: cicera.cecilia@professor.ufcg.edu.br.

²² Professora Adjunta III da Unidade Acadêmica de Geografia (UAG), Centro de Humanidades (CH), UFCG, Campus Campina Grande-PB. Coordenadora do Programa Residência Pedagógica. Área de atuação: Ensino de Geografia. E-mail: ivanalda.dantas@professor.ufcg.edu.br.

educar e libertar sujeitos da Educação Básica (UFCEG, 2008). Igualmente se dá pela necessidade de formação cidadã e consciente dos direitos humanos.

Importante na educação geográfica e na formação inicial docente em Geografia está no entendimento de questionamentos que vão para além do aprender, pois aprender exige exercício entre educando e educador, mas na concepção de aprender coletivamente. Assim, são importantes: a) O que aprender em geografia? (Quais conteúdos são importantes aos diversos sujeitos da escola?); b) Como aprender geografia? (Quais metodologias e métodos são necessários ao entendimento dos conteúdos considerando a diversidade desses sujeitos, em suas diferenças e necessidades?); c) Quem são os sujeitos com os quais se vão aprender geografia? (Entender a diversidade dos sujeitos para compreender como eles aprendem pelas suas necessidades peculiares).

O exercício da *práxis* promovido e desenvolvido nas atividades de estágio se dá pelas exigências do curso em exercício (UFCEG, 2008) o que ocorre em dois espaços distintos, na universidade e na escola, como um movimento dialético, portanto, de ação, reflexão e ação (FREIRE, 1998). Assim, estimula-se que os educandos exercitem o ato da observação (com todos os sentidos) das paisagens apresentadas nos ambientes escolares, seguida da reflexão e análise acerca do que está contido no cotidiano escolar, o que pode e deve ser apreendido pelas observações das ações, administrativa, educativo-pedagógica e política.

Dentre essas ações, destacamos na ação educativo-pedagógica que o estagiário se afaste da possibilidade do ato de repetição de possíveis práticas

docentes observáveis, a exemplo da imitação de modelos e da instrumentalização da técnica (PIMENTA; LIMA, 2004). Isso pode ser observado em práticas docentes a partir de metodologias e recursos utilizados em sala de aula, a exemplo do livro didático como um recurso mais comum de se encontrar na escola, mas não de modo generalizado, e que compõe o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (BRASIL, 2021).

Dentre as orientações dos estágios com a finalidade de educar e preparar o estagiário em seu curso de formação para o futuro exercício profissional se enalteceu que o estagiário procurasse, no ambiente escolar, o entendimento da utilização do livro didático, assim como o conhecimento desse recurso e sua condição de educar os sujeitos da escola.

Nesses pressupostos, nos propusemos a organizar as reflexões aqui contidas e, para tanto, apresentamos os itens seguintes no sentido de colaborar na construção da formação inicial docente partindo das leituras dos ambientes de sala de aula, com ênfase nas leituras de livros didáticos utilizados.

2 METODOLOGIA

Para o entendimento da temática em discussão, o estudo envolveu uma pesquisa bibliográfica e documental, que contém uma análise dos relatórios de 56 estagiários dos componentes curriculares e períodos antes mencionados, envolvendo 1564 educandos da Educação Básica, participantes das ações de estágio supervisionados em 37 escolas públicas, sendo 18, no estado do Ceará, e 19, no estado da Paraíba, com repetições de escolas,

abrangendo 56 turmas com 56 supervisores da Educação Básica, havendo repetições de supervisão, nas quais se fizeram presentes os estagiários. Além dos relatórios, o estudo envolveu a análise do ordenamento jurídico da educação nacional, no tocante à formação de professores, a educação e o ensino de Geografia (BRASIL, 2010a; 2010b, 2018; 2019).

Os relatórios constavam da identificação dos sujeitos da escola: o professor, o histórico da escola e os temas dedicados à regência docente. Dentre os temas identificados pelos educandos junto aos docentes procurou-se compreender os estudos temáticos partindo da utilização de internet, livros acadêmicos e do livro didático como apoio ao levantamento bibliográfico, incentivando-os para que realizassem as leituras a partir do mundo dos educandos.

Identificamos quais concepções de estágio supervisionado na formação docente em Geografia, assim como as experiências dos educandos em relação às metodologias e aos recursos utilizados, com ênfase ao livro didático e, a partir disso, obtivemos respostas às quais foram tabuladas após a realização de questionários de múltipla escolha com resposta aberta junto aos educandos, além de entrevistas semiestruturadas com professores para conhecimento acerca das subjetividades no ensino de geografia e do contido no livro didático, pois segundo Gil (2002, p. 18), “um bom pesquisador precisa, além do conhecimento do assunto, ter curiosidade, criatividade, integridade intelectual e sensibilidade social”.

3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

A formação licencianda em geografia abriga em sua intencionalidade: o entendimento do objeto de estudo da Geografia, o espaço geográfico e, para tanto, a formação acadêmica e escolar em Geografia exige a formação de sujeitos que sejam capazes de leitura de mundo e, do entendimento da importância de sua participação na construção deste. Sendo assim, o curso de Licenciatura apresenta uma composição curricular necessária à formação e, à atuação profissional docente.

O ordenamento jurídico dos cursos de Geografia do CFP/UFMG tem suporte na Resolução N° 03/2008 (UFMG, 2008) a qual estipula em seu Art. 3° “O curso terá duração mínima de 3.060 (três mil e sessenta) horas, correspondentes a 204 (duzentos e quatro) créditos”. Sua matriz curricular se expressa em três núcleos (Núcleo Específico, Núcleo Complementar e Núcleo de Opções Livres) em torno dos quais se articulam os conteúdos básicos e complementares organizados (Parecer CNE/CES N°. 492/2001) em:

O Núcleo Específico contempla o conhecimento geográfico o que inclui: História do Pensamento Geográfico, Geografia Física, Geografia Humana, Geografia Regional e do Brasil. O Núcleo de Opções Livres refere-se aos créditos das disciplinas optativas e tópicos especiais em Geografia. O Núcleo Complementar contempla conteúdos considerados necessários à aquisição de conhecimento geográfico e que podem ser oriundos de outras áreas do conhecimento, mas não excluem os de natureza específica da Geografia. Estão compostos pelas disciplinas das áreas afins, as instrumentais e, as pedagógicas. As práticas e os estágios se inserem neste Núcleo (UFMG, 2008, p. 23-24).

Seguindo a Resolução CNE/CP 2/2002 e no Parecer CNE/CES 492/2001 os referidos cursos contemplam experiências práticas e de estágios como componentes curriculares, sendo que “a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso (Art. 12 § 1º)” (UFCG, 2008, p. 15), portanto devendo ser realizada em todo o curso, enquanto o estágio curricular supervisionado, conforme resolução a carga horária não deverá ser inferior a 400 horas de atividades de regência realizada na Educação Básica (Ensinos Fundamental e Médio) e preconiza o respeito ao:

Regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (Parágrafo 3º do Art. 13, da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002) (UFCG, 2008, p. 15).

Dentre o quadro de distribuição dos componentes de Estágios Supervisionados nos cursos de Geografia aos quais nos referimos apresenta a seguinte composição (figura 13):

Figura 13: Componentes de Estágios Curriculares Supervisionados em Geografia, CFP/UFCG - PPC: 2008

Disciplinas	Espaço de vivência	CH	Créditos
Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I	Na Universidade e, na Escola como um todo.	75	05
Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II	Na Universidade e, na Escola, turmas de 6º e 7º Anos.	120	08
Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III	Na Universidade e, na Escola, turmas de 8º e 9º Anos.	90	06
Estágio Curricular Supervisionado em Geografia IV	Na Universidade e, na Escola, no Ensino Médio.	120	08
Total	-	405	27

Fonte: Adaptado de UFCG, 2008.

É na segunda metade do Curso (matutino e noturno) que ocorrem os Estágios Curriculares Supervisionados, como um dos momentos imprescindíveis à formação do discente, o que para uns se torna um espaço a mais de aprendizagem oportuno para relacionar a teoria e a prática e, enquanto, que para outros se trata apenas de cumprir com as exigências da matriz curricular, a depender das aprendizagens de cada sujeito em sua individualidade, para além das aprendizagens coletivas.

Contido no currículo de formação, o estágio se configura como questionamento pela necessidade de discussão acerca de sua importância. Muito se discute a formação nos cursos de licenciatura em Geografia por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) na formação dos professores de Geografia da Educação Básica, uma vez que, ocorre por vezes o isolamento do estágio do conjunto de disciplinas, promovendo a fragmentação no saber e a desvinculação da formação epistemológica dos conhecimentos pertinentes ao processo formativo pedagógico-político para a docência. Conforme Leão (2013) são as DCNs os aportes definidores do trajeto a ser percorrido pelo graduando do curso de Geografia. Tal distanciamento da realidade da escola prejudica a formação do licenciando:

Em relação à formação inicial, têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente (PIMENTA, 2012, p. 16).

Aproximar o educando da realidade escolar conforme preconiza o Projeto Político Curricular (PPC) do Curso (UFCG, 2008) corrobora na formação do perfil do licenciando em Geografia com os objetivos de: a) atuar como professor na Educação Básica, orientando e mediando o ensino para aprendizagem dos alunos; b) compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos metodológicos da Geografia; e, dominar e aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico; c) ter consciência do seu papel como educador e como cidadão participante do processo de construção da cidadania e desenvolvimento da sociedade brasileira; d) despertar o interesse do aluno e estimulá-lo a aprender; e) ser capaz de situar, contextualizar, significar, problematizar, articular o conteúdo com a realidade; f) comprometer-se com a aprendizagem do aluno, em função disso, criar situações, atividades, experiências que possam desencadear e instigar essa aprendizagem; g) planejar, criar, executar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos; h) situar-se como profissional em sua realidade social compreendendo, ressignificando continuamente o seu papel em função das novas emergências do mundo atual; i) desenvolver o hábito de refletir e investigar sua ação docente como requisito de seu constante aperfeiçoamento; j) compreender a dimensão ética, social, política, cultural, econômica, profissional, assim como seus fundamentos psicológicos, pedagógicos, históricos e filosóficos; k) ser capaz de articular as diferentes áreas do conhecimento; compreender o papel de cada saber disciplinar na

articulação com os outros saberes da organização curricular; l) situar os saberes disciplinares no conjunto dos conhecimentos escolares; m) adquirir conhecimentos sobre seus alunos (crianças, adolescentes, jovens, adultos, portadores de necessidades especiais, indígenas); n) superar uma perspectiva de mera reprodução do conhecimento em prol de elaboração, produção de conhecimentos; e o) conhecer e assumir um posicionamento crítico em relação à legislação que orienta e organiza os sistemas de ensino, bem como em relação às políticas destinadas à educação (UFMG, 2008, p. 09-10).

Essas características contidas no perfil do licenciando em Geografia implicam na formação de um professor-pesquisador que seja capaz de realizar a “leitura de mundo” dos espaços, cotidianos e sujeitos presentes na escola partindo das concepções e vivências do professor nas atividades docentes, bem como em atividades relacionadas ao administrativo, educativo-pedagógico e político, sendo este último um dos pressupostos primeiros da docência no sentido da promoção de formação de sujeitos libertos, emancipados (FREIRE, 1998).

De acordo com Barreiro e Gebran (2006), num primeiro momento das aulas de estágios, após as orientações teóricas para a realização das experiências de estágio, os estagiários centram a sua atenção no processo de observação da escola como um todo, procurando conhecer seu espaço físico e seu entorno, inteirando-se da sua estrutura e de seu funcionamento, de sua organização pedagógica, administrativa e política, e das relações interpessoais na escola. Essa observação tem como objetivo, a análise e a compreensão das características do espaço escolar, na sua singularidade, para que os alunos

possam conhecer o cotidiano e as dinâmicas escolares, suas necessidades e estratégias de ação, e como a escola se organiza para resolver os conflitos, situações e enfrentamentos.

Esse “caminhar cotidiano” entre a escola e a universidade promove a reflexão contínua dos processos que ocorrem entre o cotidiano escolar e o cotidiano formativo dos licenciandos. Segundo Andrade (2005), o Estágio possibilita esse exercício da *práxis* pela reflexão acerca da integração da teoria e da prática, ambas refletidas, situações que colaboram na formação inicial docente. Libâneo (2004) ressalta a importância da apropriação da teoria para se pensar a prática:

[...] necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento, a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, à medida que internaliza novos instrumentos de ação (LIBÂNEO, 2004, p. 137).

É, portanto, uma importante parte integradora do currículo, em que o licenciando inicia a construção da identidade docente, na vivência direta com o supervisor e o educando na escola, assim como com outros sujeitos que perfazem a comunidade escolar, quais sejam: a família e os demais trabalhadores em educação presentes na escola. Considera Andrade (2005, p. 2), que o estágio representa sua “inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência - fazer bem o que lhe compete”.

É principalmente nesse contato direto com a escola e seus sujeitos que o educando pode presenciar as formas das quais se utiliza a escola para realizar

a tarefa de educar, o que nem sempre é possível afirmar que isso ocorre, pois que educar implica num ato pedagógico e político. Mas, para além do educar, o estagiário vivencia as estratégias adotadas por cada escola em sua individualidade considerando que perfazem o coletivo de escolas públicas conveniadas com a Instituição de Ensino Superior (IES).

Para tanto, consideram a atuação dos programas e políticas educacionais, os desmontes no serviço público e, na formação inicial e continuada de professores, as defasagens dos planos de cargo e carreira docente, a desvalorização da carreira docente com a escassez de investimentos nas licenciaturas, os poucos recursos destinados à escola pública, os pacotes educacionais comercializados entre o Estado e o mercado empresarial da educação no Brasil (DAVIES; 2018), com ênfase nas sequências didáticas mecânicas e despolitizadas, as intencionalidades do mercado empresarial e, do capital expresso nos livros didáticos presentes nas escolas, dentre outros.

O entendimento desses pressupostos, o que seria uma responsabilidade da escola em sua função de educar, chama a atenção para a afirmativa de Nildecoff:

Não é suficiente, para ser professor, saber os conteúdos dos manuais e dos tratados, conhecer as teorias da aprendizagem, as técnicas de manejo de classe e de avaliação, saber de cor a cronologia dos acontecimentos educativos, nomear as diversas pedagogias da história. Para ser professor é preciso conhecer o seu papel, sua razão profissional – ajudar os alunos a ver e compreender a realidade, expressar-se e expressar a realidade, descobrir e assumir a responsabilidade de ser elemento de mudança dessa realidade (NILDECOFF, 1985, p. 6).

O estágio é, portanto, espaço de aprendizagens e formação para a apreensão do cotidiano escolar, dos significados de escola e do ato de educar

em comunhão, além da necessária leitura acerca da relação universidade-escola. A relação existente entre a escola e a universidade é fundamental, tanto ao que diz respeito à organização, quanto à qualificação no sistema de educação no que se refere à escola, quanto no Ensino Superior. As atividades universitárias existentes nas escolas da Educação Básica proporcionam o fortalecimento das relações existentes entre ambas às instituições por meio de ações como Estágio Supervisionado, dos Programas de ensino, extensão e pesquisa como Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica, dentre outros e, a própria pesquisa na formação acadêmica.

Essas relações formativas corroboram no exercício contínuo da profissionalização do discente, o que não encerra no Curso. Para Cavalcanti (2012), o professor é um profissional em formação constante, portanto, deve:

Ampliar seu universo cultural, “ligados” nos acontecimentos que ocorrem em seu mais imediato e no mundo, conhecendo e vivenciando o mais possível as práticas sociais de seu tempo. Essa postura é importante para compreender o movimento da realidade local e mundial, a fim de entender sua própria prática social e profissional, seu papel de professor na relação com a geração dos alunos [...] (CAVALCANTI, 2012, p. 19).

Com a intenção de formar professores de geografia capazes da leitura dos espaços geográficos, inclusive o escolar, as orientações concedidas durante os estágios preconizam o conhecimento do espaço escolar e da identificação dos sujeitos nele presentes, dos métodos, metodologias, recursos e ações voltadas ao ato de educar pedagógica e politicamente.

Na identificação do docente, buscou-se compreender sua inter-relação com o espaço escolar e os demais sujeitos da escola, assim como o entendimento de questões fundamentais como as dimensões política e pedagógica no processo formativo, destacando-se outras dimensões na formação licencianda em observação do docente e, dos discentes da escola, a exemplo de procurar evitar reproduzir a instrumentalização da técnica e, a imitação de modelos, segundo Pimenta e Lima (2004):

O estágio, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar os modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processo. Assim, a observação, se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e esperam-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 36).

A formação inicial docente exige o exercício da *práxis* com o intuito do conhecimento acerca do exercício da profissão docente, das ações que se desenvolvem no âmbito escolar e, do entendimento dos sentidos de educar e o significado de escola como algo que ultrapassa o espaço físico do prédio institucional escolar. Assim, os estagiários identificaram, a partir dos educandos da escola, participantes das ações de estágios que a escola onde estão se configura como: a) 32% afirmam ser um ambiente acolhedor, pois além de adquirirmos conhecimento, todos os professores e a coordenação se disponibilizam em dar assistência aos alunos em relação a assuntos diversos; b) 26% afirmam ser um espaço atraente, nele conhecemos coisas novas e

aprendemos mais; e c) 42% afirmam ser um ambiente entediante, porém temos que nos fazer presente.

Depreende-se, portanto que 58% percebem a escola como ambiente possível de convivência com acolhimento e atração, contudo, 48% demonstram a escola como um tédio, o que revela a necessidade de transformação de práticas e orientações do ato de educar, bem como a atenção as reais necessidades dos sujeitos da escola e, de suas múltiplas dimensões. Sendo assim, seu entendimento nos faz partir de três dimensões centrais: administrativa, educativo-pedagógica e política. Partindo das experiências observadas verificamos uma sobressalência em relação às dimensões administrativa e educativo-pedagógica.

A dimensão política é algo nem sempre previsível ou realizável, especialmente se observarmos as entrelinhas do que contém os documentos da educação nacional, a exemplo das recentes mudanças relativas à nova Base Nacional Comum (BNC) da Formação de Professores (BRASIL, 2019), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018). Tais documentos obscurecem o caráter formativo e político, uma vez que paulatinamente minimizam as oportunidades de discussão e leitura de mundo dos sujeitos e de seus distintos espaços geográficos, por conseguinte, das formas organizativas humanas na construção desses espaços.

No campo da formação na Educação Básica, existe a fragilização da formação integral pela escassez do debate político, trazendo prejuízos às etapas iniciais da vida humana, e, se considerarmos o Ensino Médio, a promoção da fragmentação do conhecimento e, do desenvolvimento

humano, com ensino descolado da leitura de mundo dos sujeitos da escola, o que traz profundas marcas na formação. Essas situações invisibilizam a discussão acerca das diversidades humanas, as questões de gênero e orientação sexual, enaltece o ensino religioso, ao passo em que burla, estatisticamente, os dados relativos aos exames avaliativos da educação nacional, a partir do momento em que apressa o processo formativo de alfabetização, se pautando na homogeneidade dos educandos, nas competências e habilidades alcançadas por parâmetros obscuros de avaliação que se distanciam das realidades presentes no espaço escolar.

No campo da formação de professores, a BNC da Formação de Professores exalta um desmonte dos cursos de licenciaturas, com a conseqüente desvalorização da produção científica e acadêmica das universidades, no âmbito dos aspectos pedagógico e da educação, reducionismos e dicotomização na formação teórico-prática, promoção do tecnicismo e pragmatismo na formação docente, bem como a desqualificação da Educação Básica com vistas à formação humana de etapas importantes na formação humana: a infância e a juventude.

O entendimento e conhecimento desses documentos oficiais somam-se a outros conhecimentos que abrangem a formação e a necessidade de adentrar a realidade escolar e educacional, a qual se aprende vivenciando, percebendo, a fim de que se possam estabelecer diálogos entre os distintos espaços formativos, a universidade e a escola, e os saberes que neles contém.

Além da análise documental de relatórios e, do ordenamento jurídico planejamos ações a serem desenvolvidas nos estágios, as quais apresentam

sensíveis variações entre um e outro período letivo acadêmico considerado, conforme cadernos de planejamento das orientadoras, autoras neste texto (UFCEG, 2018; 2019, p. 1-2): a) participação das atividades programadas pela Coordenação de Estágio da UNAGEO visando ao planejamento e avaliação das atividades a serem desenvolvidas no Estágio; b) elaboração de Projeto para o desenvolvimento do Estágio Curricular, Visitação as escolas campo de estágio; c) orientação, supervisão do desenvolvimento do Estágio dentro do semestre letivo; d) informação a Coordenação do Estágio sobre o desenvolvimento das atividades no Campo de Estágio, formalizando toda e qualquer situação-problema configurada durante a execução do Estágio; e) manter contato com os locais de estágio através de visitas presenciais para acompanhamento das atividades dos estagiários; f) realizar a coordenação junto à supervisão dos alunos estagiários para identificar situações no campo de estágio indicando as convergências e tensões da prática de estágio; g) apresentação e discussão do plano de Curso da Disciplina; h) orientação e distribuição de seminários temáticos; i) apresentação e discussão sobre os documentos oficiais do Ensino Médio, da Educação Nacional e do Curso de Licenciatura em Geografia; j) debate sobre a BNCC e a BNC da formação de professores e suas nuances na contemporaneidade; k) apresentação e discussão do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia e dos projetos Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica; l) debate sobre estágio e práticas na formação docente; m) Estudos acerca do livro didático, metodologias, recursos, educação como instrumento político de libertação; n) Estudo sobre

metodologias da pesquisa; o) participação em eventos acadêmico-científicos sobre ensino, formação docente, interdisciplinaridade e educação; p) estudos do meio em escolas e outros espaços formativos formais e informais, em especial para escolas pautadas em educação contextualizada, transformadora, libertadora e revolucionária; q) Realização de pesquisa de campo e tabulação das informações de pesquisa com vistas à formação do professor pesquisador; r) discussão temática transversal sobre o que, como, para que e para quem ensinar Geografia; s) visita aos Laboratórios de Ensino de Geografia; t) produção de objetos educacionais e de planos de aulas; u) produção de projeto de estágio, relatório final de Estágio e de portfólios; v) mostra de Atividades do Semestre e w) Produção de mídias digitais.

Tais projeções implicam em nossas concepções acerca do estágio entendido como um campo do conhecimento que se dá por meio de exercícios da prática instrumental e, de um conhecimento epistemológico, os quais advêm das experiências formativas no ensino associadas à pesquisa e, se fundamenta na *práxis* de profissionais que se espera, sejam professores educadores, ou mesmo os demais trabalhadores em educação presentes na escola.

Em geral, ao serem perguntados sobre o conceito de estágio representados em pequenas expressões, os educandos mantiveram um consenso representando-o como “indispensável ao conhecimento da formação e representa o espaço contínuo de aprendizagens sobre a docência e discência, associando a universidade e a escola” (UFCEG, 2018: 2019). Num questionário de múltiplas respostas com ordem de importância dos itens

apresentados obtivemos os seguintes resultados: 1) importante na formação docente (100%); 2) conhecimento do espaço escolar (96%); 3) relação universidade-escola (96%); 4) indispensável ao conhecimento do futuro profissional (96%); 5) aproximação entre o docente e o discente (93%) e 6) conhecer metodologias e recursos utilizados em sala de aula (93%).

Dentre as observações realizadas no ambiente escolar, porque embora o componente curricular seja referente a modalidades e/ou anos específicos da Educação Básica, o estagiário é orientado a observação de todo o espaço escolar como organismo vivo, dinâmico, no qual o supervisor de estágio atua num micro espaço, a sala de aula. Para tanto, ocorre o planejamento das ações educativas a partir das quais o docente pode lançar mão de distintas estratégias metodológicas e recursos capazes de promoção da aprendizagem discente e docente.

Ficou visível para os estagiários a importância dos recursos e das metodologias utilizados durante as aulas de Geografia e da necessidade desta na aprendizagem, bem como para gerar atratividade ao ensino. Desde a utilização de: filmes, jogos, atividades escritas, desenhos, mapas, o livro didático ocupa lugar central.

4 O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA

A leitura é necessária ao ato e ambiente de aprendizagem. Detectou-se uma predominância no discurso por parte dos supervisores, 89%, que utilizam múltiplos recursos somados ao livro didático. Contudo, 57% dos

educandos afirmam que o professor se utiliza, com muita frequência, da exclusividade do uso do livro didático, portanto, sem a utilização de outros recursos destinados à aprendizagem. Os demais informaram a utilização desse recurso somado a outros recursos e estratégias como leituras de paradidáticos, 13%, sequências didáticas, 28% e, não responderam, 2%.

De acordo Almeida (2013), leitura e escrita são importantes para o crescimento profissional, pessoal e social humano, sendo a escola a principal formadora dessas práticas. A diversidade bibliográfica pode ser conhecida pelos educandos, especialmente se houver ambientes que favoreçam o hábito da leitura, no sentido de despertar o interesse por gostar de ler.

O ensino das ciências, de forma geral, é acompanhado pelo uso de materiais didáticos das mais diversas tecnologias. Nos dias atuais, mesmo com todo o recurso tecnológico e das novas mídias, um material didático que sobrevive aos avanços da modernidade é o livro didático.

O livro ainda presente no cotidiano da sala de aula transcende suas fronteiras, acompanhando a mudança dos tempos, quando personalizava as bibliotecas e, atualmente competindo com as novas mídias. Por isso, ele é a materialização dos resultados das pesquisas em seus mais diferentes níveis.

Se consultarmos os profissionais das mais diversas áreas sobre o livro didático e como seu uso propicia, ou não, o aprendizado do conteúdo, poderemos nos deparar com as mais variadas opiniões. Certamente é um excelente material de aplicabilidade do conteúdo desde que o/a professor/a possa fazer uso da melhor maneira que as aulas fluírem. Os livros de Geografia, por exemplo, devem ser escolhidos cercados de muita ponderação,

pois em sua maioria, retrata o Brasil e suas regiões, sob o olhar de quem os publicam.

Quanto ao aspecto do tratamento da questão do espaço dos sujeitos no livro didático 28% dos educandos afirmaram que apresenta a realidade enfocando poucos aspectos de sua realidade, e os demais informam que o livro didático apresenta mais sobre outras realidades. Na escolha do livro didático os 46% supervisores informam que não participaram da escolha do livro didático e, 68% afirma que o livro didático escolhido não foi o mesmo recebido pela escola.

Quando se perguntou acerca de quais temáticas são apresentadas no livro didático de Geografia, os educandos mencionaram apenas as situações que remetem principalmente, a geografia física, cartografia e as categorias geográficas, sendo as questões de múltipla escolha com opção de resposta aberta, 72% mapas, 62% mapas, 48% clima, 42% relevo, 35% espaço, 3% região e, 7% não responderam. Assim, não foi mencionada qualquer resposta sobre o aspecto político da educação geográfica, o que pode remeter à noção das dicotomias fortemente presentes no ensino de Geografia, assim como as intencionalidades das políticas educacionais na exacerbação da alienação dos sujeitos, dentre outras questões, as quais merecem ser investigadas.

Portanto, o ensino de Geografia, assim como os demais conhecimentos, perpassa por toda a história com suas dificuldades e conquistas. Dentre estas está o uso de materiais didáticos das mais diversas tecnologias. No período contemporâneo, mesmo com todo o recurso

tecnológico e das novas mídias, o livro didático ainda é o material didático presente em sala de aula, mesmo em meio a todo o processo de modernização.

A partir do acompanhamento dos estágios supervisionados realizamos uma leitura do uso do livro didático em sala e de como este material se tornou imprescindível partindo da proposta e do entendimento de um recurso que pode auxiliar o professor para o desenvolvimento de uma aula significativa e de aprendizagem satisfatória ao professor e aluno.

É importante enfatizar a importância deste material em sala de aula, aqui especificamente o livro de Geografia. Considerando que este pode tornar possível uma aula com muita aprendizagem e descobertas a partir dos seus diversos conteúdos. Sabe-se das diversas críticas que este material sofre, desde a sua escolha, que nem sempre ocorre com os devidos critérios científicos e éticos, até o momento de chegar ao professor e este trabalhar com uma metodologia que explore e propicie um aprendizado em seus textos, possibilitando uma discussão e participação em sala de aula, que leve a sistematização do conhecimento²³.

Para compreender o livro didático, é necessária uma leitura mais complexa sobre o seu processo de elaboração, autores (linhas de pensamento que este defende), interesses das editoras para atender ao mercado e, toda uma rede capitalista que o envolve. Assim, além do seu conteúdo específico há uma produção e interesses por trás deste produto, se fazendo presente no

²³ Para Spósito (2004, p.308): “o processo de ensino/aprendizagem realiza-se apoiado nas relações que se estabelecem entre professores, alunos e condições oferecidas ao processo pedagógico, constituindo um tripé que, se não for fortalecido em todas as suas bases, não oferecerá as condições necessárias à melhoria do processo”.

momento da escolha, onde o professor muitas vezes não participa desse processo, quando deveria estar presente, uma vez que é ele quem vai trabalhar e utilizar em sala de aula.

Corroborando com Mantovani (2009),

é inegável que o material didático, em especial o livro, seja um instrumento importante para o trabalho. Por conta disso, o livro tem representado um papel significativo no processo de ensino-aprendizagem. Entre os professores, há tanto os que têm nele seu único material de trabalho, quanto os que o utilizam apenas como apoio às suas aulas nas atividades escolares, mas, mesmo assim, não chegam a abrir mão dele... A importância do livro didático na prática pedagógica diária também está relacionada ao fato de ele fazer a sistematização dos conteúdos que devem ser trabalhados em classe e de ser instrumento de apoio para o professor e suporte teórico e prático para o aluno (MANTOVANI, 2009, p. 23).

Assim, se pararmos para refletir sobre o cotidiano da sala de aula sem o livro didático, como seria este espaço de aprendizagem? Quais seriam os materiais de conteúdo a ser utilizado pelo professor? Mesmo sendo atribuídas inúmeras críticas ao livro, este é um material importantíssimo na construção da aprendizagem, mas, é preciso deixar claro que o seu uso, a metodologia como é pensado para ser trabalhado implica em mudanças urgentes. Dessa forma, alguns discentes ao realizar suas regências no estágio supervisionado, observaram também que o livro didático:

Discente 1: O livro didático é importante para o processo de ensino, desde que o professor não se prenda totalmente a ele e as suas poucas informações. O professor deve pesquisar, se preparar para chegar em sala de aula e ser capaz de guiar os seus alunos na construção do conhecimento, além de instiga-los a também pesquisar

sobre os conteúdos em outras fontes que não seja somente o livro didático, as suas visões não podem ficar restritas as informações contidas nas poucas páginas de um livro didático (2019.1).

Discente 2: Apesar de tantos problemas e tantos questionamentos envolvendo o livro didático, retira-lo da escola, principalmente quando falamos em escolas públicas, é uma ação complicada, e na minha visão uma atitude errada. Viver a realidade das escolas na função de “quem ensina”, nos permite a enxergar coisas que antes na função de “quem aprende” não conseguimos enxergar. Nas escolas públicas o livro didático é o único apoio que tanto o professor como o aluno possuem, mesmo que esse livro seja “cheio de problemas” ele ainda continua sendo o único recurso. Assim, eu acredito que ao invés de retirar os livros os próprios professores deveriam beber de outras fontes, assim corrigir o que está errado, trazer informações que estão ocultas, expandir o tema, trazer para a realidade do aluno, além de outras opções. Por fim, a retirada do livro didático não deve ser uma opção de transformação nesse ensino que se encontra tão frágil (2018.2).

Discente 3: Logo, o livro é importante para os alunos já que as escolas básicas da nossa realidade não oferecem Datashow para apresentação de slides e vídeos, e assim o livro se torna necessário, mas o professor não deve ficar preso apenas a ele, pois são muito resumidos e se torna necessário um complemento para ser melhor compreendido pelos alunos e para que se dê a construção do conhecimento (2018.1).

De acordo com Aragão (2021):

(re) aproximar os estudantes dos professores, eis mais uma atribuição do livro didático na escola, visto que essa (re) aproximação não é apenas aquela em que o estudante se aproxima do docente com o livro didático em mãos para tirar dúvidas sobre alguma questão, mas também nos casos em que os conteúdos permitem que os estudantes se vejam neles, reconheçam-se, tendo

sua realidade ali reproduzida e, a partir disso, o diálogo, o contato e a troca de saberes/de conhecimento ficam mais intensos, com maior possibilidade de estabelecer uma relação de ensino-aprendizagem com viés para a criticidade (ARAGÃO, 2021, p. 160).

Assim, perguntou-se sobre o gosto por estudar Geografia. Dos 1596 educandos, 54% afirmam gostar de estudar Geografia, ao passo em que ao se relacionarem à serventia que possui a Geografia, 46,67% afirmam que serve apenas para fazer provas e ser aprovado nas disciplinas; 33,33% afirmam que o conhecimento geográfico serve apenas para as atividades realizadas na sala de aula, não podendo ser aplicado no nosso cotidiano; e, 20% afirmam que a Geografia serve para entender a dinâmica do espaço geográfico, abarcando os aspectos físicos e sociais.

Tais índices apresentam o distanciamento entre o que se estuda e a forma como se estuda na escola e a realidade dos educandos, portanto, uma educação descontextualizada, o que pode ser mais complexo se acrescer o como aprender e para quem se ensina e aprende em geografia. Os relatórios apresentados desvelam que na metodologia utilizada pelos professores de Geografia, Supervisores da Educação Básica em auxílios aos estagiários, 46,67% dos educandos afirmam que conseguem entender os conteúdos a partir de aulas expositivas dialogadas; 33,33% conseguem compreender os conteúdos, quando acrescidos com atividades interativas com o uso de recursos como jogos, filmes, produção de mapas, livros didáticos, pois tornam a aula mais dinâmica e 20% não conseguem compreender com frequência os conteúdos ministrados mesmo que haja a utilização desses recursos citados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No exercício contínuo da *práxis* nos espaços do estágio (a universidade e a escola) frequentemente os estagiários foram questionados acerca de se tornarem curiosos para apreenderem essa realidade e identificarem situações que envolvam a aprendizagem dos educandos na escola, especialmente para entender sobre a aprendizagem de conteúdos e o ato de educar politicamente o sujeito, e estarem atentos aos índices alcançados por aqueles que aprendem e, como aprendem, mas também aqueles que afirmam não conseguir aprender.

São as aprendizagens mecânicas e esses sujeitos que não aprendem demonstram e desvelam o não cumprimento em sua inteireza do papel da escola, que se diz responsável por educar os sujeitos humanos. Temos um impasse: uns aprendem alguns conteúdos e outros não. Mas, não quer dizer que não tenham saberes acumulado.

Também, tem os que aprendem e apreendem de modos particulares que podem implicar num exercício mnemônico e, portanto, pode inferir em situações de alienação e não atingir a libertação do sujeito. Por outro lado, os que não aprendem o conteúdo ministrado não implicam num sujeito desprovido de saberes, mas alguém que contém um acúmulo de experiências que necessitam serem tratadas no currículo escolar, o que nem sempre é realizado, destituindo-o da condição de aprendizagem de sucesso considerando a estranheza do conteúdo em relação a sua vida, seu espaço e suas relações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Nelia Barros Ferreira; BAPTISTA, Sophia Galvão. Breve histórico da Biblioteconomia brasileira: formação de profissional. In: **Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação**, 25, 2013, Florianópolis. Anais. Florianópolis: CBBB, 2013.

ANDRADE, Arnon Mascarenhas de Andrade. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. In: SILVA, Maria Lucia Santos Ferreira da. (Org.). **Estágio Curricular: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática**. Natal: Ed. UFRN, 2005. Disponível em: www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf. Acesso em: 16 jul. 2022.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006. 126p.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010** - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010a.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pce-b007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jul. 2022.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. 2010b.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb-004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jul. 2022.

_____. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. 2019.

Disponível

em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jul. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/Guia.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2022.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de Convocação nº 01/2021 – CGPLI**. Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, PNLD 2023. Brasil: 2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O Ensino de Geografia na Escola**. São Paulo: Papirus, 2012. 208p.

DAVIES, Nicholas. **O Financiamento da Educação na Constituição Federal de 1988 e suas Alterações até abril de 2018**. FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 8, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/83538>. Acesso em: 13 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro. 8ª Edição: 1998. 165p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176p.

LEÃO, Vicente de Paula; CARVALHO LEÃO, Ines Aparecida. A. **Metodologia do ensino de geografia**. São João Del-Rei, MG: UFSJ, 2013. 89p.

LIBÂNEO, José Carlos. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade**. Educar, Curitiba, nº 24, 2004, p.113-147.

MANTOVANI, Kátia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD impactos na Qualidade do Ensino Público**. Programa de Pós-

Graduação em Geografia Humana. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo. 2009, 126p.

NILDECOFF, Maria Teresa. **Uma Escola Para o Povo**. 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. 102p.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012, 296p.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012, 261p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Planos de Componentes Curriculares de Estágio**. Cajazeiras-PB, UNAGEO: 2018 e 2019.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia**. UFCG, Cajazeiras-PB: 2008. 76p. Disponível em:
http://cfp.ufcg.edu.br/portal/conteudo/UNAGEO/PROJETO_PEDAGOGICO_PPC_2008.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.

SPÓSITO, Maria Encarnação. As Diferentes propostas Curriculares e o Livro Didático. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Orgs.). **Geografia em Perspectiva**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 297-312.

7 REFLETINDO SOBRE TEMAS DA GEOGRAFIA E SUA RELAÇÃO COM A VIDA COTIDIANA ATRAVÉS DA PRODUÇÃO DE PODCAST NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dayana Aparecida Marques de Oliveira Cruz²⁴

Karina de Araújo Gomes Ferreira²⁵

Karolina Cardozo Dias²⁶

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é indicar possibilidades de uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) a partir dos resultados do projeto de extensão “Geografia na vida: Refletindo sobre temas da Geografia e sua relação com a vida cotidiana”. Do ponto de vista metodológico, a elaboração colaborativa do *podcast* ligado ao projeto mencionado demonstrou ser uma possibilidade de aprofundamento e mobilização dos temas ligados à Geografia para a reflexão, resolução e problematização de questões cotidianas.

O projeto de extensão foi proposto durante a crise sanitária da Covid-19. Os desafios impostos pelo contexto pandêmico não estiveram limitados

²⁴ Doutora em Geografia pela FCT/UNESP. Professora da UFRR.

²⁵ Graduanda em Geografia pela UFSCar/Sorocaba.

²⁶ Graduanda em Geografia pela UFSCar/Sorocaba.

apenas aos desdobramentos das medidas de isolamento social, abrangendo também uma nova forma de organização do ensino-aprendizagem com a adoção do ensino remoto emergencial. O próprio surgimento da proposta se deu por conta das novas demandas impostas pelo ensino remoto emergencial na tentativa de aproximar os estudantes do ambiente educacional.

Ademais, através do *podcast*, buscou-se apoiar reflexões e debates acerca de temas fundamentais da Geografia, imbricados na vivência cotidiana. Como resultados, a contribuição da produção colaborativa de um *podcast* com os estudantes esteve relacionada à formação de indivíduos críticos e protagonistas de sua própria existência.

O projeto foi realizado entre os meses de março a outubro de 2021 no âmbito do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Registro). Participaram do projeto onze integrantes, sendo oito estudantes do ensino médio, duas graduandas em Geografia pela Universidade Federal de São Carlos e uma professora da disciplina.

Este capítulo está organizado em três partes principais além da introdução e das considerações finais. Na primeira, “O Contexto de realização do *podcast* GeoNaVida” discutimos sobre aspectos ligados aos impactos da pandemia no contexto educacional. Na segunda, “O *podcast* GeoNaVida” apresentamos os motivos que levaram ao surgimento do projeto, bem como apresentamos detalhadamente do ponto de vista metodológico as etapas de elaboração dos episódios, seus respectivos desafios e processos e, por fim, a terceira parte, “Discussões sobre Acessibilidade a partir do episódio 12: Quem tem acesso à cidade?”, incluímos as principais reflexões sobre a acessibilidade

indicadas em um dos episódios do *podcast*, essa terceira parte trata-se, portanto, de um exemplo sobre a forma como os temas foram trabalhados ao longo do projeto.

2 O CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DO PODCAST GEONAVIDA

É fundamental ressaltar que apesar da pandemia ter impactado diretamente a vida da comunidade escolar por conta do ensino remoto emergencial, as intensidades deste impacto foram sentidas de formas distintas de acordo com as especificidades de raça, classe e gênero, tanto por docentes, como por estudantes em todo o território brasileiro. Além disso, o ensino remoto emergencial foi fruto de uma adaptação repentina diante do contexto pandêmico. Neste sentido, diferente da educação à distância que é planejada, concebida e organizada de forma não presencial, o ensino remoto surgiu como uma resposta imediata à urgência e necessidade de distanciamento social, conforme discutem Menezes e Francisco (2020).

No contexto de crise estrutural e conjuntural, as dificuldades educacionais foram inúmeras, incluindo desde os desafios emocionais para lidar com perdas repentinas que afetou diretamente o trabalho docente e o rendimento escolar, passando pela dificuldade de acesso à internet para a realização das aulas, até a sobrecarga de trabalho e atividades que não significaram um salto qualitativo na aprendizagem.

Do ponto de vista metodológico, o ensino remoto de forma emergencial demandou o uso de novas ferramentas ligadas às TICs, que ainda

eram pouco utilizadas por docentes e estudantes no contexto escolar. Embora, estejamos em um período de emergência do meio técnico-científico-informacional (SANTOS, 2008), o fato é que a incorporação dessas técnicas é apropriada com maior velocidade pelas empresas. O cidadão usufrui precariamente dos benefícios da globalização. A escola que visa formar esses cidadãos, muitas vezes não possui infraestruturas para incorporar essas técnicas. Outros problemas tornam ainda mais complexa a questão, sobretudo em relação à vontade política na destinação dos recursos, a formação inicial e continuada dos docentes, bem como as condições de trabalho em que atuam. Durante a pandemia, esses desafios foram ampliados, afinal nem mesmo o espaço minimamente adequado ao desenvolvimento das atividades era garantido.

Embora essa não tenha sido uma realidade enfrentada apenas por países periféricos, não se pode negar que as desigualdades existentes antes da pandemia aprofundaram os desafios educacionais nesses países. Especificamente no caso do Brasil, o retorno às aulas presenciais tornou evidente a defasagem acumulada neste período, sobretudo nas escolas periféricas e nas regiões em que o acesso à internet ainda é precário.

Tal descompasso também é custoso à Geografia enquanto tema a ser estudado, sobretudo no contexto de crise econômica, política, social e sanitária, no qual a ciência geográfica tem muito a contribuir (FERREIRA; OLIVEIRA CRUZ; DIAS, 2021). E, para além dessa discussão, cabe mencionar que na sala de aula, o descompasso na acessibilidade dos estudantes tornou-se ainda mais evidente. Sendo, a própria condição de acesso dos

estudantes um ponto de partida relevante para a discussão geográfica e, principalmente, ao ensino-aprendizagem em Geografia.

No caso do Vale do Ribeira, no estado de São Paulo, a instabilidade da internet foi um desafio no contexto do ensino remoto emergencial. Dessa forma, a problematização sobre a falta de acesso à internet também foi um dos pontos abordados nas aulas de Geografia do IFSP/Registro, conduzindo novas possibilidades de discussão acerca das desigualdades regionais, das diferentes formas de incorporação das técnicas, da distribuição do trabalho morto, da dimensão econômica, social, e econômica da crise pandêmica, cujas implicações geográficas tornaram-se ainda mais evidentes.

Em meio a esse contexto complexo, foi desenvolvido o projeto de extensão “Geografia na vida: Refletindo sobre temas da Geografia e sua relação com a vida cotidiana”, que deu origem ao *podcast* “GeoNaVida”. O projeto de extensão foi tido como uma alternativa de apoio ao processo de ensino-aprendizagem significativo, que incluísse o envolvimento e, conseqüentemente, o protagonismo dos estudantes.

Ademais, projetos de extensão como este são fundamentais para garantir a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, que consiste no tripé das instituições de ensino superior no país (GONÇALVES, 2015). Além disso, essa indissociabilidade amplia as possibilidades de construção do conhecimento contextualizado para além de uma disciplina ou conteúdo específico por meio da prática reflexiva, problematizadora e dialógica (VEIGA, 2006).

3 O *PODCAST* GEONAVIDA

Após o início das medidas de distanciamento social no estado de São Paulo, o IFSP/Registro paralisou as aulas de março a agosto de 2020. Logo, todo o conteúdo do ano letivo programado para ser trabalho entre março e dezembro, após a adaptação ao ensino remoto, teve que ser concluído entre agosto de 2020 e janeiro de 2021. As aulas passaram a ser planejadas em ciclos de três semanas (A, B e C). Na primeira semana, os estudantes tinham acesso aos conteúdos básicos de cada disciplina no formato de aulas síncronas ou assíncronas pela plataforma *Moodle*. Enquanto as semanas B e C eram reservadas para que os estudantes realizassem atividades referentes ao conteúdo da semana A.

A organização foi feita em função da quantidade de disciplinas cursadas. Afinal, por se tratar do ensino médio integrado a cursos técnicos, a maioria dos estudantes do instituto cursou cerca de vinte disciplinas por semana nos períodos matutino e vespertino. Neste contexto, existiam duas dificuldades principais para o desenvolvimento de projetos realizados para além das disciplinas: a falta de tempo por conta do volume de disciplina e a falta de acesso à internet. Muitos estudantes residiam em cidades do entorno de Registro (Cajati, Eldorado, Pariquera-Açu etc.), sendo que alguns desses estudantes moravam em pequenas vilas, distritos ou chácaras.

Cabe mencionar ainda, que assim como as escolas que não tinham toda a infraestrutura adequada e necessária para dar continuidade ao trabalho docente, os estudantes também enfrentaram desafios como a falta de um

espaço adequado para os estudos, a dificuldade com a organização em relação às atividades cotidianas e as escolares. Muitos estudantes tiveram que cuidar dos irmãos menores, assumir tarefas domésticas e outras responsabilidades, além de ter que lidar com as perdas ocasionadas pela Covid-19. Esses impasses não fizeram parte apenas do cenário das escolas de Ensino Básico, nas instituições de ensino superior, as universidades públicas ou privadas, também enfrentaram diversas problemáticas estruturais e institucionais colocadas pela crise sanitária da Covid-19. A exemplo disso, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), cujo modelo de ensino precisou ser completamente adaptado num formato emergencial e não presencial. A permanência estudantil foi colocada em cheque, estudantes e servidores da comunidade enfrentaram arduamente dois longos anos de incertezas.

O contexto apresentado influenciou diretamente nas aulas, diminuindo a participação dos estudantes neste período, tanto na educação básica como no ensino superior. No caso da formação inicial de professores, a diminuição do potencial de diálogo foi, sem dúvidas, um elemento preocupante, principalmente porque os estágios, e a participação no Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) e na Residência Pedagógica tiveram que ser realizados remotamente. Porém, as implicações não recaíam somente no formato do ensino. Todas as formas de desigualdade e opressão foram intensificadas e comprometedoras ao desempenho dos estudantes. O desemprego assombrou todas as camadas sociais, principalmente as mais vulneráveis, impondo grandes desafios à permanência dos discentes na universidade. Os devidos recortes que atravessam grupos sociais não

hegemônicos, bem como as exaustivas jornadas de trabalho e estudo foram fatores determinantes de adoecimento mental e evasão.

No caso específico das aulas de geografia dos estudantes do primeiro e segundo ano do ensino médio do IFSP, adotou-se a utilização de *podcast* como uma das estratégias para garantir a participação e o acesso às principais discussões realizadas na disciplina. O *podcast* assemelha-se a um programa de rádio com vários temas que são transmitidos e distribuídos através da internet (CRUZ, 2009). No âmbito pedagógico, o uso *podcast* deve estar ligado a objetivos pedagógicos específicos. Afinal, segundo Barros e Menta (2007), o foco não está na simples reprodução de episódios similares a programas de rádios comuns. Pelo contrário, a proposta é que a produção de episódios seja resultante de um processo significativo de ensino -aprendizagem – processo no qual o estudante seja protagonista por meio de ações colaborativas (BARROS; MENTA, 2007, p. 7).

A escolha do *podcast* deu-se pela possibilidade dos estudantes terem acesso aos episódios após as aulas. Ou seja, ainda que não fosse possível acompanhar todas as atividades pela plataforma *Moodle*, os episódios poderiam ser acessados através dos sites ou aplicativos das plataformas de *streamings*. Os episódios foram produzidos pela docente da disciplina e duravam cerca de quinze minutos. Denominado “Geografia na Vida”, a intenção era, a partir de temas da geografia, trazer reflexões sobre como os estudantes poderiam mobilizar esses conhecimentos para refletir sobre questões cotidianas. Muitos estudantes elogiaram a iniciativa do *podcast*. Surgiu, então, a ideia de convidá-

los para participar do projeto de extensão no qual os episódios do *podcast* fossem planejados, desenvolvidos e gravados pelos próprios estudantes.

Por isso, em abril de 2021 foi iniciado o projeto de extensão “Geografia na vida: Refletindo sobre temas da Geografia e sua relação com a vida cotidiana”, denominado pelos estudantes como “GeoNaVida”. Todo o processo de criação do *podcast* contou com a participação assídua dos estudantes, incluindo escolhas como: nome do *podcast*, logo (Figura Figura 12), tema e títulos dos episódios, forma de divulgação, periodicidade etc. Cabe ainda ressaltar que os estudantes também participaram ativamente do processo de pesquisa dos temas, escrita dos roteiros, gravação e edição.

Figura 14: A logo do *Podcast* GeoNaVida



Fonte: Domingues e Ferreira, 2021.

O ponto de partida para garantir a participação coletiva no projeto foi indicar que todos os participantes teriam as mesmas condições de debater, propor, incluir ou modificar qualquer elemento do projeto. A atuação autônoma foi determinante para que os estudantes pudessem ser os protagonistas do projeto. Todavia, no início, houve uma certa resistência à

participação ativa. Na primeira reunião para falar sobre a proposta, os estudantes quase não participaram contribuindo com ideias ou sugestões. Entretanto, ao indicar que seria necessária a elaboração de uma logo, foi feita uma votação em encontros seguintes determinando a escolha. Neste momento, os estudantes perceberam que na votação, o voto da docente teria o mesmo peso que o de qualquer outro participante. A partir daí, paulatinamente, a participação foi sendo ampliada.

Todas as decisões foram feitas de forma coletiva. Portanto, os encontros com todos os participantes pelo *Google Meet* tinham como intuito decidir as atividades que seriam realizadas e quais pessoas ficariam responsáveis. Voluntariamente as atividades eram atribuídas. Mas, ainda que alguém não estivesse incumbido de realizar uma tarefa, todas as pessoas tinham acesso a tudo o que era produzido através do *Google Drive*.

Cada episódio tinha uma pasta com documentos específicos de pesquisa sobre o tema do episódio, roteiro do episódio e ficha técnica. Além disso, havia uma planilha de organização das tarefas contendo: número do episódio; título do episódio; responsáveis pelas etapas de pesquisa, gravação e edição; nomes de pessoas convidadas; e data de publicação. Cada linha da planilha era destinada às informações de um episódio. Conforme os roteiros eram concluídos, a linha era identificada pela cor laranja; episódios gravados e editados eram identificados pela cor roxa, episódios publicados pela cor verde. Assim, qualquer integrante do projeto conseguia acompanhar o andamento dos episódios.

Na impossibilidade de publicar o episódio na data ou de participar da tarefa, qualquer integrante do projeto poderia modificá-lo. Essa autonomia contribuiu para o sentimento de pertencimento com o projeto a ponto de, no final da execução do mesmo, os estudantes não pedirem permissão à docente sobre o que poderia ou não ser feito. As decisões eram sempre realizadas após a consulta coletiva no grupo do *WhatsApp*, no qual a docente também estava incluída. A postura adquirida com o tempo foi fruto de um processo de estreitamento de laços de identificação e confiança. Os estudantes entendiam que eram autores do projeto e, por isso, todos deveriam participar das decisões pertinentes ao desenvolvimento do mesmo.

A escolha dos temas dos episódios foi feita de duas formas: a primeira foi a elaboração de um formulário do *Google Forms* a fim de identificar os temas que as pessoas que respondessem queriam ouvir, 24 (vinte e quatro) pessoas responderam o questionário, indicando interesses pelas mais diversas temáticas da geografia, desse público mais de 70% foram estudantes e a segunda forma de escolha dos temas foi feita a partir das demandas apresentadas pelos integrantes do projeto. Não necessariamente os estudantes dominavam o assunto proposto, mas tinham interesse em aprender e realizar pesquisas para a realização do roteiro.

É importante ressaltar que os episódios do *podcast* incluíram discussões de diversas áreas do conhecimento geográfico (Geografia da saúde, Geografia urbana, Geopolítica, Geografia Agrária, Geomorfologia, Biogeografia etc.) e várias outras temáticas que dialogam com temas que, não compõem exclusivamente o escopo da Geografia, a saber: saúde, política,

impactos ambientais, crise hídrica, mobilidade humana, arte, acessibilidade políticas públicas, consumo consciente, racismo, desigualdade de gênero, entre outras.

Uma das etapas fundamentais para a elaboração do *podcast* foi a pesquisa. Essa etapa também foi um desafio, afinal nem todos os estudantes entendiam como o processo poderia ser feito. No processo de pesquisa, os estudantes eram orientados sobre a importância da verificação das fontes e do levantamento de dados, bem como a necessidade de escrever a partir do que compreenderam do conteúdo evitando cópias ou simples reproduções. Em outras palavras, o fato dos estudantes gravarem os roteiros contribuiu de forma significativa para a pesquisa, pois eles mesmos teriam que entender sobre o que estava sendo discutido. Logo, houve a necessidade de ampliar as possibilidades significativas de aprendizado, o que significou romper a reprodução mecânica dos conteúdos (AUSUBEL, 1980). Outro ponto importante foi a identificação das referências. Aos poucos os estudantes compreenderam que, da mesma forma que um dos ouvintes poderia utilizar e referenciar os episódios do *podcast* dando crédito ao trabalho realizado, os próprios roteiros tinham que identificar a autoria dos dados e textos que serviram como base para a escrita do episódio.

Cada episódio tinha uma ficha técnica que incluía as seguintes informações: responsáveis pelas etapas de pesquisa, elaboração do roteiro, gravação e edição; nomes dos participantes convidados; principais referências utilizadas para a elaboração do episódio; informações gerais do projeto de extensão (nome, edital e integrantes).

Após a pesquisa sobre os temas indicados eram elaborados os roteiros. Visando ampliar a participação de todos os integrantes do projeto, a ideia era sempre intercalar funções de escrita, gravação e edição. Assim, um maior número de pessoas teria contato com a mesma discussão, mesmo que não tivesse ficado responsável pela pesquisa do tema do episódio. Na escrita, compreenderam que era preciso sempre citar a fonte, bem como elaborar as próprias conclusões a fim de evitar possíveis situações de plágio. Em outras palavras, a pesquisa foi parte inerente aos episódios; bons episódios dependiam de boas pesquisas, fontes e referências seguras, escrita acessível para um diálogo acessível entre quem fala e quem escuta, escritas que passavam pelo crivo e criatividade dos que participaram ativamente deste processo.

O tipo de roteiro adotado para a produção do *podcast* foi o roteiro transcrito. Diferentemente do roteiro guiado (que é quando se cria uma pauta para guiar as conversas), o roteiro transcrito consiste na produção completa de todo o texto que será lido na gravação. A maior dificuldade da produção desse tipo de roteiro é que a escrita precisa ser dialógica, ou seja, deve-se pensar na forma de comunicação direta com o público-alvo.

Os roteiros tinham formatos semelhantes quanto à introdução, conclusão e questão problematizadora. A introdução e conclusão também foram escolhidas de forma coletiva, sendo adotadas na maior parte dos episódios. Já a questão problematizadora tinha um papel introdutório sob a qual seria conduzido o roteiro. O o do responsável pela gravação.

Quadro 4 a seguir consiste em um modelo simples que ilustra o modelo adotado para elaboração do roteiro e gravação dos episódios. Nota-se que, além do texto, há indicações que também facilitavam a gravação e edital do episódio, incluindo elementos da sonoplastia e indicação do responsável pela gravação.

Quadro 4: Modelo adotado para a elaboração do roteiro guiado para os episódios do GeoNaVida

Partes do episódio	Conteúdo	Responsável pela Gravação	Uso de música de fundo ou transição
1	<p>"Oi, eu sou ---- e este é o episódio número 1 do nosso podcast "GeoNaVida". Como você sabe, nosso projeto tem a participação de uma equipe composta por pessoas do IFSP/REGISTRO e da UFSCar/SOROCABA. A Geografia é a ciência que nos ajuda a entender um pouco melhor o espaço geográfico e a vida humana que nele habita. então, o que vocês acham de conhecer um pouco mais dessa Geografia</p>	Nome	Sim

	Múltipla?"		
2	Questão problematizadora	Nome	Não
3		-	Sim
4	Introdução do tema	Nome	Não
5	Desenvolvimento e principais discussões	Nome	Não
6	Considerações finais	Nome	Não

7	<p>Chegamos ao fim do episódio. Quero agradecer a você que nos acompanhou. Aproveito para te convidar a seguir nosso insta @geonavida_ifsp, o podcast e ouvir os próximos também. Os próximos episódios serão publicados às quartas e aos sábados às 18:00 h, muito obrigada e até mais!</p>	Nome	Sim
---	--	------	-----

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Com o roteiro finalizado eram realizadas as gravações. Alguns episódios contaram com a participação de pesquisadores, professores e/ou artistas de diferentes áreas do conhecimento, bem como de instituições localizadas em diferentes regiões do país, dentre as quais se encontram: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), Universidad de Chile, Universidade Federal Fluminense (UFF), Faculdade de Tecnologia de São Paulo (FATEC) e Universidade de Sorocaba (UNISO). A colaboração dos profissionais, estudantes, professores e artistas que participaram do *podcast* foi fundamental para trazer à discussão as possibilidades de diálogo entre a Geografia e outras ciências, bem como o papel da pesquisa e conhecimento científico para o entendimento das questões cotidianas.

A gravação dos episódios foi feita em etapas específicas que faziam parte da organização e da construção do episódio como um todo. O primeiro passo e, talvez, o mais importante esteve ligado à organização de todas as etapas necessárias para o desenvolvimento do processo de produção dos episódios: saber onde guardar, o que editar e quando editar, qual melhor formato para salvar os áudios ou os arquivos, calendário de divulgação, até mesmo qual melhor dia da semana para editar ou pesquisar. Ou seja, toda a equipe precisou trabalhar de forma coordenada para que o projeto acontecesse.

Todo o processo de gravação dos áudios não dependeu de equipamentos sofisticados, mas de técnicas para adaptar a falta deles. Afinal, cada participante conseguiu gravar de acordo com os equipamentos disponíveis em casa, os quais consistiam na maior parte das vezes em microfones simples para captação dos áudios. Para não captar ruídos do ambiente externo pela falta de um microfone profissional, encapar o microfone do celular com uma meia velha foi a estratégia utilizada para resolver o problema. Ou, ainda, editar esse mesmo áudio em programas de edição como o *Audacity* que é gratuito e de fácil acesso, também era parte importante do processo para diminuir os ruídos, além de normalizar os áudios, equalizar o volume, cortar os erros de gravação ou juntar as frações gravadas. O uso do *Audacity* foi indicado por um dos estudantes do projeto que, ao compartilhar os meios técnicos de como fazer a edição, colaborou qualitativamente para o bom resultado da proposta. Após os áudios serem tratados, eram incluídos os sons de transição e vinhetas, a publicação e

distribuição dos episódios em diferentes plataformas de *streaming* (*Spotify*, *Google Podcasts*, *Deezer*, *Breaker* e *Rádio Public*), através da plataforma *Anchor*, cujo acesso é gratuito.

O processo de desenvolvimento do projeto de extensão foi pautado na dialética de ensino-aprendizagem. Os estudantes aprenderam ao mesmo tempo em que ensinaram e vice-versa.

Simultaneamente à pesquisa, à produção de roteiros, à gravação e à edição de áudios, foi feita a divulgação do projeto e dos episódios em redes sociais de internet, o que demandou estratégias visuais, e de comunicação com o público. Legendas diretas, *emojis*, paleta de cores, *layouts*, *stories*, calendário de publicações, manutenção do *Instagram* e criação de textos, foram algumas estratégias para alcançar públicos variados e divulgar o trabalho feito com/para/por estudantes. A principal forma de divulgação do projeto e dos episódios do *podcast* foi o *Instagram* (@geonavida_ifsp), em que parte da galeria apresenta-se na Figura 13 a seguir.

Figura 13: Parte da Galeria do *Instagram* para divulgação do *podcast*.



Fonte: *INSTAGRAM*, 2022.

No total, foram publicados e divulgados trinta episódios. Os episódios tinham em média 15 minutos de duração, mas alguns chegaram até mesmo a 40 minutos, como no caso do episódio “quais pessoas podem se tornar refugiadas?”. No caso específico desse episódio, além de contar com a

presença de pesquisadores convidados na área de migração, o episódio foi fruto da pesquisa e escrita dos estudantes.

A partir da plataforma *Anchor*, verificamos alguns dados sobre o acesso ao *podcast*. A faixa etária da maioria dos ouvintes é de 18 a 22 anos e aproximadamente 66% são mulheres. A qualidade da divulgação e do engajamento trouxeram bons resultados, houve mais de 600 reproduções, incluindo outros países como Moçambique, Japão, Alemanha e México. Dentre todos os episódios publicados, o mais assistido foi “Biogeografia: Por que as diferentes formas de vida estão onde estão?”, esse episódio também foi indicado como material para a disciplina de geografia para os estudantes do primeiro ano do ensino médio do IFSP/Registro. Diante da indicação, os estudantes que participavam do projeto incentivaram os demais colegas a ouvir o episódio, frisando que ele era parte do *podcast* que faziam parte enquanto integrantes. Essa atitude demonstrou o envolvimento e comprometimento dos mesmos com o projeto.

4 DISCUSSÕES SOBRE ACESSIBILIDADE A PARTIR DO EPISÓDIO 12: QUEM TEM ACESSO À CIDADE?

Seria incrível se todas as pessoas que vivem nas cidades pudessem ir e vir sem nenhum impedimento! Mas, infelizmente, essa não é uma realidade. Embora as cidades sejam diferentes, uma coisa é bem parecida entre elas: as condições de acesso aos lugares não são as mesmas para todas as pessoas! Mas, como isso é possível? (GEONAVIDA, 2021, s.p.).

Uma das discussões propostas pelos estudantes foi sobre acessibilidade. A ideia do título do episódio se constituindo como uma

pergunta e não somente como uma frase acerca do tema, foi pensada propositalmente para chamar atenção dos ouvintes e instigar a curiosidade. O roteiro traz questionamentos fundamentais para a compreensão do tema, visando chamar à atenção para a percepção do ambiente vivido por meio das condições de acesso à cidade. Dessa forma, ao tratar sobre acessibilidade a ideia principal foi ir além da discussão sobre a necessidade de adaptações das infraestruturas como calçadas e prédios, mas indicar os dois níveis envolvidos no conceito, a macro e microacessibilidade, conforme discute Vasconcellos (2001).

O primeiro nível é mais abrangente e refere-se à “facilidade relativa de atravessar o espaço e atingir as construções e equipamentos urbanos desejados” (VASCONCELLOS, 2001, p. 91). Ao mesmo tempo em que a macroacessibilidade diz muito sobre a configuração da organização espacial da cidade, ela também remete às formas de apropriação do espaço urbano pelos indivíduos propiciadas pela renda que possuem. Já a microacessibilidade está ligada à “facilidade relativa de ter acesso direto aos veículos ou destinos desejados (por exemplo, condições de estacionamento e de acesso ao ponto de ônibus)” (VASCONCELLOS, 2001, p. 91). Neste caso, apesar da renda continuar sendo um aspecto importante para entender que tem acesso ou não a cidade, outros pontos precisam ser incluídos na discussão, sobretudo em relação aos grupos de indivíduos com restrição de mobilidade (gestantes, idosos, cadeirantes, obesos etc.). A microacessibilidade indica que o acesso à cidade ainda é restrito e pouco inclusivo (CRUZ, 2012).

Apesar da maior parte da população brasileira viver em cidades, as possibilidades de acesso nem sempre são percebidas pelos cidadãos. A Geografia auxilia na percepção das desigualdades existentes nas condições de acesso aos meios de consumo coletivos (infraestruturas, equipamentos e serviços urbanos) na cidade. Em outras palavras, a Geografia nos ajuda a identificar entre quem pode ou não pagar pelos custos do consumo do espaço urbano. Apesar dessa questão ser complexa, ao deslocar-se pela cidade, é possível observar na paisagem urbana que nem todos os espaços atendem todas as pessoas. Os recortes de classe, gênero e raça nos ajudam a discutir sobre isso. Porém, essa problemática torna-se ainda mais complexa na ausência de infraestruturas básicas como (guia rebaixada, vaga para estacionamento preferencial, ônibus adaptados, piso tátil) que dificultam a democratização na produção do espaço urbano.

O episódio 12 além de chamar atenção para o espaço desigual da cidade e que influencia diretamente na forma como percebemos, consumimos e produzimos a cidade, contou com a participação de uma professora da educação básica da rede pública do estado de São Paulo. Enquanto pessoa com deficiência, a professora indicou as dificuldades que possui no deslocamento pela própria escola onde trabalha, já que não conta com infraestrutura adequada para garantir a acessibilidade. Outros exemplos cotidianos também foram indicados pela professora, como o fato de não conseguir utilizar provadores de lojas por conta da falta de infraestruturas (GEONAVIDA, 2021).

No geral, a acessibilidade é entendida como a possibilidade que uma pessoa tem de chegar a um destino desejado, seja ele qual for. Neste debate, a mobilidade urbana é um fator fundamental, principalmente quando tratamos sobre a população de baixa renda que depende do transporte público para realizar trajetos diários nas cidades brasileiras.

Isso quer dizer que a acessibilidade é medida a partir da facilidade que alguém encontra em chegar no centro da cidade, em um shopping, em um hospital, em um templo religioso, ou até mesmo no local de trabalho ou na casa dos amigos. Quanto mais fácil for chegar em um desses destinos, maior é o nível de acessibilidade que uma pessoa tem. Mas, nem todas as pessoas contam com essa facilidade. Existem muitos motivos para isso, um deles é a mobilidade, que é a forma como as pessoas se deslocam pela cidade: a pé, de bicicleta, carro, trem, metrô ou ônibus (GEONAVIDA, 2021, s. p.).

No contexto acadêmico, diversos autores discutem sobre este assunto (VILLAÇA, 2001; VASCONCELLOS, 2000; PEREIRA, 2006; CRUZ, 2012), mas como perceber essa questão no dia-a-dia? A problematização das condições de deslocamento na cidade considerando os bairros de origem e destino dos deslocamentos dos mais pobres pode ser considerada um ponto de partida para tanto. Logo, para que servem esses deslocamentos? Quais são as condições em que são realizados? Quais são os espaços que essas pessoas têm acesso? Essas são algumas das perguntas que ajudam nesse processo de problematização.

A ausência de um planejamento equitativo faz com que o transporte público não atenda de forma eficiente a periferia que cresce no entorno dos centros urbanos. Assim, ao invés de atender os principais fluxos estabelecidos

na cidade, a prática comum é a ampliação dos trajetos das linhas do transporte público coletivo. Soma-se a isto, outros problemas encontrados na infraestrutura desse tipo de transporte, o tempo de espera imposto aos passageiros, o valor da passagem e os ônibus lotados. Essas questões são alvo da reclamação de passageiros do transporte público no Brasil em diferentes cidades (CRUZ, 2013). A partir da geografia conseguimos entender que essas reclamações são mais recorrentes entre os passageiros que residem em bairros mais distantes dos postos de trabalho. O que está por trás da reclamação? Por que este não é um fato isolado de uma ou outra cidade?

O processo de urbanização foi intenso e as cidades cresceram desordenadamente, os bairros distantes concentraram a maior parte da população de baixa renda, e cresceram sem infraestrutura adequada, como: postos de saúde, museus, centros de lazer e esporte, e para ter acesso a essas infraestruturas, muitas vezes, é necessário o deslocamento. Na falta de acesso a um transporte público coletivo que atenda as demandas da população, a maior parte das pessoas acaba tendo sua mobilidade limitada ao trajeto casa-trabalho-casa, limitando as possibilidades de consumo e acesso à cidade.

Eduardo Vasconcelos traz em seu livro “Transporte urbano, espaço e equidade: análise das políticas públicas” discussões importantes sobre esse tema, e mostra a diferença que o planejamento do transporte público faz na rotina das pessoas que vivem nas cidades (VASCONCELLOS, 2001). O poder público tem um papel importante na decisão de incluir e melhorar as infraestruturas na cidade para a realização dos deslocamentos. Este não é

também um tema político que deve estar presente nas discussões cotidianas e na luta por uma cidade democrática (SOUZA, 2010).

Um importante passo no Brasil para pensar a relação entre acessibilidade e mobilidade urbana foi a Política Nacional de Mobilidade Urbana, regulamentada pela Lei nº 12.587, de 3 de janeiro de 2012. Essa Lei prevê que o transporte público ou o transporte não motorizado deve ser prioridade no Brasil, não só por questões de inclusão, mas também por questões ambientais (BRASIL, 2012). A Agência Nacional de Transportes Terrestres (ANTT) apresentou em 2018 dados relevantes sobre este aspecto: os automóveis foram responsáveis por 60% de toda energia consumida nos deslocamentos feitos nas cidades, mas eles só representaram 25% do total de viagens (ANTP, 2018). Apesar dessa Lei que regulamenta a Política Nacional de Mobilidade ser importante, na prática funciona de outra forma, já que falta investimento em ciclovias, sinalização e a melhoria na qualidade do transporte público.

Conforme mencionado anteriormente, o papel do cidadão é estar atento e apoiar a ampliação de temas como este na sociedade. Nos municípios brasileiros, exige-se por lei desde o ano de 2020 que aqueles com mais de vinte mil habitantes precisam ter um Plano de Mobilidade Urbana. Essa indicação tende a minimizar as desigualdades no acesso tende a diminuir quando a população participa desse plano. Para que isso aconteça é preciso refletir, debater e problematizar sobre o tema.

O fato de participar de um processo intenso de pesquisa e produção de um episódio como este é um passo importante para compreender as

dinâmicas complexas da cidade e os impactos sobre a acessibilidade. Por outro lado, a conscientização sobre o tema também abre novas possibilidades para que a participação cidadã seja realizada de forma significativa.

A Geografia traz essas problemáticas para que o aluno consiga refletir sobre uma questão que talvez ele jamais pensasse, a mobilidade urbana e a acessibilidade são fundamentais para a compreensão do trajeto de um indivíduo que determina a forma como ela se apropria da cidade e a forma como ela vive. Em outras palavras, “onde uma pessoa mora e pra onde ela costuma ir acabam determinando a forma como ela vive, circula e colabora para a própria produção da cidade” (GEONAVIDA, 2021, s. p.).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do projeto além de incluir os estudantes e aproximá-los do ambiente educacional, foi também fazer com que os estudantes compreendessem as diferentes realidades que existem a partir da criticidade que a Geografia busca engendrar. Para além das questões teóricas ou técnicas discutidas, o posicionamento crítico alcançado a partir da elaboração dos episódios do *podcast* foi fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem fosse significativo.

Os resultados positivos do projeto não teriam sido alcançados se não fosse a proposta colaborativa pautada na compreensão de temas ligados à vivência cotidiana buscando compreendê-los a partir da Geografia. Comprometimento, dedicação, organização, criatividade e a concepção

horizontal da proposta foram fundamentais para os resultados do projeto. Igualmente, os resultados também contemplaram a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, não só por incluir diferentes instituições e a participação de pessoas da comunidade, estudantes e docentes, mas também por ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento produzido.

Portanto, a partir da experiência do GeoNaVida foi possível perceber que os resultados não só contemplaram como ultrapassaram o objetivo principal de reflexão da vida cotidiana por meio da geografia. Dessa forma, outros aprendizados também foram proporcionados pelo projeto, saber: ampliação da capacidade técnica de uso de novas TICs, sobretudo ligados à edição de áudio; domínio das plataformas de publicação e distribuição de *podcast*; compreensão sobre o processo de pesquisa, verificação de fontes e levantamento de dados; organização, planejamento e execução de trabalho em equipe; desenvolvimento da criatividade; ampliação do senso crítico para a problematização de informações.

Do ponto de vista metodológico, muitos desafios tiveram que ser ultrapassados, incluindo a dificuldade de participação logo no início do projeto. Desacostumados a atuar ativamente como protagonistas desse tipo de proposta, houve uma certa resistência que foi sendo diluída conforme as decisões coletivas foram tomadas. Ademais, as próprias dificuldades em relação ao acesso aos equipamentos (celulares, computadores e microfones) e a internet exigiu adaptações para que o *podcast* pudesse ser produzido.

Não podemos perder de vista que o projeto aconteceu no contexto de pandemia da Covid-19. Por propiciar o contato direto entre os integrantes, o

projeto criou um espaço acolhedor e inclusivo, não só para os que participaram ativamente do projeto, mas para os demais que tiveram acesso ao conteúdo e que não conseguiram acompanhar as atividades síncronas. Além disso, o material desenvolvido permanecerá disponível por tempo indeterminado para qualquer pessoa que busque por conteúdos relacionados à Geografia nas plataformas de *streaming*. Tais conteúdos não foram produzidos apenas por mera reprodução, mas foram frutos de um diálogo contínuo, profícuo, coletivo e basilar que busca compreender, problematizar e refletir sobre questões cotidianas a partir da geografia, como é foi o caso do episódio sobre acessibilidade mencionado ao longo do texto.

REFERÊNCIAS

ANTP. **Sistema de Informações de Mobilidade**. 2018. Disponível em: <http://www.antp.org.br/relatorios-a-partir-de-2014-nova-metodologia.html>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BARROS, Gílian C.; MENTA, Ezequiel. **Podcast: produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã**. Revista de Economía Política de Las Tecnologías de La Información y Comunicación (epitic), s. L.], v. 9, n. 1, p.1-14, abr. 2007. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/epitic/article/view/217>. Acesso em: 1 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.587, de 3 de Janeiro de 2012**. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2012.587-2012?OpenDocument. Acesso em: 22 jun. 2021.

CRUZ, Dayana Aparecida Oliveira. **Transporte público coletivo em Presidente Prudente: planejamento, mobilidade e acessibilidade no consumo do espaço urbano**. (Dissertação de Mestrado em geografia).

Faculdade de Ciências e Tecnologia: Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. 2012. 171 f.

_____. **Problemas do transporte público coletivo em Presidente Prudente/SP**. Revista Percurso – NEMO, Maringá, v.5, n. 1, 2013, p. 179-196.

CRUZ, Sónia. **O podcast no ensino básico**. Universidade do Minho. Portugal: Centro de Investigação em Educação (CIEEd), 2009. Anais... Actas do Encontro sobre Podcasts. Braga: CIEEd.

DAVIS, Mike. A crise do coronavírus é um monstro alimentado pelo capitalismo. In: DAVIS, Mike *et al.* **Coronavírus e a luta de classes**. Terra sem Amos: Brasil, 2020, p. 5-12.

FERREIRA, Karina de Araújo Gomes; OLIVEIRA CRUZ, Dayana Aparecida Marques; DIAS, Karolina Cardozo. **O uso de ferramentas tecnológicas aliadas ao ensino da Geografia na construção de indivíduos críticos e pensantes: experiências a partir da criação de podcasts**. Anais... do Encontro Regional de Ensino de Geografia, p. 415-424, 2021. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/ereg/article/view/3696>. Acesso em: 22 abr. 2022.

GONÇALVES, Nádia Gaiofatto. **Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário**. Perspectiva, v. 33, n. 3, p. 1229-1256, 2015.

GEONAVIDA. **Quem tem acesso à cidade?** Entrevistados: Dayana Aparecida Marques de Oliveira Cruz; Gislaíne Silva; Laura Xavier Mariano Pereira; Stefano Cavalheiro Domingues. Spotify, 14 ago. 2021. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/0D4wCDJIURBFo1Wj4ARYM6>. Acesso em: 11 mai. 2022.

MENEZES, Suzy Kamylla de Oliveira; FRANCISCO, Deise Juliana. **Educação em tempos de pandemia: aspectos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem**. Revista Brasileira de Informática na Educação – RBIE, n. 28, 2020, p. 985-1012. Disponível em: <https://www.br->

ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/v28p985/6749. Acesso em: 02 abr. 2022.

PELLIZZARI, Adriana *et al.* **Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel**. Revista PEC 2.1 (2002): 37-42. Disponível em: https://rfp.sesc.com.br/moodle/pluginfile.php/2423/mod_resource/content/1/Teoria_aprendizagem_significativa.pdf.> Acesso em: 10 ago. 2022.

PEREIRA, Sílvia Regina. **Percursos urbanos: mobilidade espacial, acessibilidade e o direito à cidade**. (Tese de doutorado em Geografia). Faculdade de Ciências e Tecnologia: Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. 2006. 323 f.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2008. 176p.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Mudar a cidade: Uma introdução crítica ao planejamento e à gestão urbanos: Uma introdução crítica ao planejamento e à gestão urbana**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. 558p.

VASCONCELLOS, Eduardo Alcântara. **Transporte público urbano nos países em desenvolvimento: reflexões e propostas**. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2000. 296p.

_____. **Transporte urbano, espaço e equidade: análise das políticas públicas**. São Paulo: Annablume, 2001. 218p.

VILLAÇA, Flávio. **Espaço intra-urbano no Brasil**. São Paulo: Studio Nobel: Lincoln Institute, 2001. 33p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência Universitária na Educação Superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 87-98. v. 1. Disponível em: http://www.umcpo.com.br/centraldoaluno/arquivos/26_11_2012_218/docencia_universitaria_na_educacao_superior.pdf. Acesso em: 29 mai. 2022

8 A PLATAFORMA FAMILY SEARCH NA COMO RECURSO DIDÁTICO PARA AS AULAS DE GEOGRAFIA

Suênio Carneiro da Silva²⁷
Nathália Rocha Morais²⁸

1 INTRODUÇÃO

A difusão de novas tecnologias e recursos tem realizado mudanças significativas no ensino brasileiro. Entretanto, quando analisamos a estrutura e a padronização do ensino específico, em sala de aula, conseguimos perceber que as escolas mantêm uma postura conservadora referente ao método de ensino, fazendo com que muitos dos elementos existentes nas décadas anteriores ainda estejam presentes nos dias atuais.

Nesse contexto, é comum que o foco do ensino de Geografia em sala de aula seja o livro didático, sendo importante considerar que existem livros relevantes oferecidos e que sua utilização em sala de aula pode ser muito positiva, porém, os aspectos e assuntos tendem a serem tratados de uma maneira mais ampla, muitas vezes sem criar uma relação positiva com a

²⁷ Graduado do curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I. E-mail: suenio.c.silva@gmail.com.

²⁸ Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba. Professora substituta do Departamento de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I. E-mail: nathalia_rochamorais@hotmail.com.

disciplina, podendo provocar um distanciamento entre o aluno e o tema estudado. Libâneo (1990, p. 78) afirma que os livros didáticos só conseguem cumprir sua finalidade “quando os alunos conseguem ligá-los com seus próprios conhecimentos e experiências, quando através deles aprendem a pensar com sua própria cabeça”.

Levando em consideração as dificuldades de leitura e os desafios dos educandos frente à disciplina de Geografia, novas perspectivas e novas propostas que busquem trazê-los para o centro da questão geográfica tendem a ser desafiadoras, mas também positivas para promover mudanças no ensino. Libâneo (1990, p. 55) apresenta o papel do docente frente a esses desafios, pois a prática docente deve considerar as vivências adquiridas previamente pelos educandos.

O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no ambiente escolar está em alta, após a adaptação emergencial das escolas durante a pandemia da Covid-19. As TDICs são um conjunto de tecnologias digitais que possibilitam a relação de diferentes ambientes e pessoas através de dispositivos, equipamentos, programas e mídias para melhorar a comunicação existente entre os grupos e as informações (SAE Digital, 2021).

Tendo em vista o uso da TDICs nas escolas, demonstraremos as possibilidades da utilização do *FamilySearch* no ensino de Geografia através das funções disponibilizadas por esse recurso para a construção de saberes geográficos. Para isso, será necessário explicar a importância, funcionalidade e ferramentas encontradas nesta plataforma através do site e aplicativo

destinado à história da família. O *FamilySearch* se tornou o site mais popular de história da família na internet com 7 milhões de acessos por dia, em 2013 a plataforma atingiu a marca de 1 bilhão de registros indexados e 2 bilhões de registros em 2018 (FAMILYSEARCH, 2022). A principal funcionalidade da plataforma é disponibilizar registros para que todos possam conhecer os seus antepassados a partir da busca genealógica.

A partir dessas análises, adaptações deverão ser realizadas para adequar o ensino do tema proposto, a fim de colocar os alunos e seus antepassados como peças centrais dos assuntos abordados, como elementos transformadores para a discussão de temas variados da disciplina de Geografia.

Utilizando as qualidades de uma Geografia adaptada ao documento normativo vigente, ou seja, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a questão central deste trabalho gira em torno de apresentar a proposta da implementação da plataforma *FamilySearch* como recurso pedagógico em sala de aula. Assim, é possível mostrar como a ferramenta pode colaborar com a aprendizagem dos aspectos geográficos através dos seus antepassados, relacionando as unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades sugeridas e requeridas pela BNCC para os anos finais do ensino fundamental, corroborando com o desenvolvimento da identidade sociocultural.

Além disso, este estudo demonstra os recursos que a plataforma *FamilySearch* disponibiliza para a construção de saberes geográficos, sugestões de como utilizar essa ferramenta em sala de aula e quais atividades podem ser desenvolvidas por meio desse recurso.

Com essa finalidade, o trabalho tem como objetivo analisar as possibilidades e recursos que a plataforma de genealogia *FamilySearch* proporciona para o ensino da disciplina de Geografia no âmbito escolar, para isso apresenta como os recursos da plataforma podem ser utilizados para a construção da árvore genealógica, ajudando a analisar quais elementos e conteúdos podem ser abordados com a utilização desse recurso, explicando como a genealogia pode ser utilizada para o ensino geográfico e proporcionando aos alunos o protagonismo necessário para através da Geografia desenvolver sua identidade sociocultural.

Considerando a perspectiva interdisciplinar que deve permear as áreas do saber, incluindo-se nesse contexto a Geografia como uma matéria interdisciplinar, nesse cenário a história e a genealogia já são utilizadas para tratar assuntos geográficos, entretanto, grande parte dessa mescla está centralizada em fatos históricos considerados de grande importância e seus personagens. A pesquisa utiliza essa interdisciplinaridade através da genealogia e seus recursos voltados para o ensino de Geografia, situando-se nos temas propostos pela BNCC para o 8º e 9º ano do Ensino Fundamental através da elaboração de quadros que apresentam: as unidades temáticas, os objetos de conhecimentos, as habilidades propostas pelas BNCC e quais conteúdos geográficos aliados aos recursos da plataforma podem ser utilizados como alternativas metodológicas no âmbito dos anos do ensino fundamental focalizados neste estudo.

Como aporte para a construção dos conteúdos para os quadros, utilizou-se a coleção *Expedições Geográficas* (2018) da Editora Moderna.

Apresentando assim um caminho possível para o estímulo do protagonismo do educando através do conhecimento da sua árvore familiar e da construção da sua identidade sociocultural e buscando responder a seguinte questão: como o *FamilySearch* pode ajudar os educandos a aprender Geografia através dos seus antepassados?

2 O PAPEL DA GENEALOGIA NA HISTÓRIA HUMANA

É atribuída ao filósofo conservador, Edmund Bunker, a seguinte frase: “Um povo que não conhece a sua história está condenado a repeti-la”, sendo usada para salientar a importância de entender o passado e utilizá-lo ao seu favor para que aconteçam mudanças positivas. Sendo assim, esta frase ampliaria seu sentido se todas as pessoas tivessem oportunidade de conhecer sua história, sua origem e informações determinantes sobre os seus antepassados. Se a história de tantos povos e pessoas não tivesse sido aniquilada por guerras, pela escravidão e inúmeras ações provocadas com o intuito de dominar não apenas o território, mas a mente dos dominados (ALMEIDA, 2019).

No Brasil, os elementos de sua história são restritos e elitistas, estudamos sobre como os portugueses chegaram a este território, sobre reis e pessoas consideradas importantes para o “Descobrimento do Brasil”, mas o que sabemos sobre a população nativa e originária? De forma divergente conseguimos estimar que a população considerada indígena e existente no Brasil era de aproximadamente 8 milhões de pessoas, entretanto sabemos

pouco sobre o modo de vida, a divisão geográfica, os conflitos que poderiam existir e tantas outras dúvidas e questionamentos que pesquisadores tentam responder de populações e povos que foram dizimados ao ponto que atualmente existem menos de 10% dessas pessoas após a chegada dos portugueses (IBGE, 2007).

Durante o processo de colonização brasileira estima-se que 6 milhões de pessoas foram trazidas do continente africano, escravizadas, estupradas, torturadas e tratadas de formas tão vis ao ponto de que até os dias atuais os seus descendentes sofrem por essas ações desumanas. Curiosamente estima-se que a população portuguesa durante esse período era inferior a 3 milhões de habitantes até 1770, no qual de 1500 a 1700 apenas 100 mil portugueses vieram para o Brasil (IBGE, 2007).

Mesmo com essa distorção nos números e com o entendimento que possuímos hoje acerca da necessidade de uma reparação histórica, a formação do estado brasileiro ainda é narrada de uma forma romantizada e tendenciosa, seja focada apenas nas ações tomadas para a utilização dos recursos, seja nas ações tomadas por reis e conquistadores, considerados vencedores desse processo excludente e parcial. Ignorando que para a formação do Brasil que conhecemos hoje, foi necessário trabalho coletivo, em sua maioria escravo e em condições desumanas.

De tal modo, essa visão seletiva e elitista sobre processos históricos é bastante comum, algo exemplificado pela geógrafa Ana Fani A. Carlos (2020, p. 12-13) em seu livro *A Cidade*:

[...] Roma dos arcos do triunfo, ou mesmo as portas de Tebas ou mesmo as muralhas da China não aparecem ligadas ao trabalho do homem de uma determinada sociedade. Na realidade, ignora-se totalmente esse fato. As conquistas aparecem vinculadas aos reis, aos líderes, quem constrói, quem conquista, quem luta, quem destrói. Como a história produz o relato da história da humanidade? Como se constitui o sujeito no processo de humanização da humanidade? Como pensar para além das formas e aparências? [...] Na esteira das coisas coisifica-se o homem e suas relações; suas obras e produtos lhe são subtraídos. Cria-se a ideia do herói. A história se constrói através de personagens heroicos, onde se obscurece as marcas da coletividade (CARLOS, 2020, p. 12-13).

Diante disso, conseguimos perceber que os personagens históricos em muitas situações “roubam” as ações e os feitos de uma sociedade, tomando posse da construção coletiva, sendo historicamente lembrados por seus feitos como se tivesse os conseguidos de forma individual, como se fosse possível para um único ser vencer guerras, construir cidades e realizar obras que mudaram o curso da humanidade absolutamente sozinhos. Esses personagens envelhecem e deixam uma descendência que vivem enaltecidos pelos feitos do seu ancestral, a partir dessa concepção temos a estrutura que edifica a linhagem familiar. Por vezes, utilizou-se da linhagem para legitimar o poder, podendo ser observada na sociedade atualmente, aspectos que nos remete a essa estrutura, como por exemplo com os grandes grupos empresariais que são passados de pais para filhos; na política oligárquica, quando um sobrenome pode ser a garantia para uma vitória eleitoral, entre tantos outros exemplos que legitimam um ser não só pelo poder aquisitivo, mas por sua origem.

Na Bíblia Sagrada, mais precisamente no livro de Mateus são destinados 18 versículos do primeiro capítulo para citar a genealogia de Jesus Cristo com o objetivo de legitimá-lo, tendo como base que Jesus era de linhagem direta do Rei Davi e conseqüentemente de Abraão, considerado o pai de todas as nações. O livro mais difundido no mundo é um grande exemplo de como o processo de genealogia é antigo e importante para a construção dos indivíduos.

João Mendes de Almeida (1886) ressalta a ideia de uso da genealogia como legitimação, após o fim da nobreza e conseqüentemente o domínio da burguesia, a ascendência continuou a ser um importante recurso para afirmação social. Entretanto, será a genealogia uma disciplina utilizada apenas para legitimar as elites ou pode ser a genealogia uma ferramenta para a inserção de todos os indivíduos em um contexto histórico e geográfico? Para responder essa questão é necessário primeiro nos fixarmos na definição da genealogia e no seu objetivo como ciência.

A genealogia é definida no dicionário Michaelis (2022) como “estudo que tem por objetivo estabelecer a origem de um indivíduo, ou de uma família, determinando-lhes os ancestrais, especialmente nas linhagens nobres”. A genealogia é uma ciência que auxilia a história, estudando a origem, a evolução e a transformação das famílias, além dos seus nomes e sobrenomes. Ao analisarmos essas informações conseguimos perceber que a genealogia foi utilizada durante muito tempo como arma para uma elite, sendo ainda esse um dos motivos de interesse para aqueles que buscam o estudo da genealogia, ou seja, conseguir indícios que comprovem uma dupla nacionalidade por

exemplo. Entretanto, isso não significa dizer que a genealogia não pode ser utilizada por todos e para todos.

A popularização da internet e dos dispositivos para sua utilização faz com que nos dias atuais as atividades relacionadas à genealogia estejam disponíveis para a maioria dos brasileiros, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2019 estimou que 82,7 dos brasileiros possuem acesso à internet em suas residências (BRASIL, 2021).

3 A PLATAFORMA *FAMILYSEARCH* COMO RECURSO DIDÁTICO

A cada dia os alunos da Educação Básica estão mais inseridos no mundo virtual, circunstâncias que trazem consigo desafios e progressos, alguns desses avanços se evidenciam na ampliação do acesso ao conhecimento. Quando propomos a possibilidade da utilização da internet para uso da genealogia, junto aos educandos em sala de aula de forma direcionada, percebemos que essa área ainda é pouco difundida, tendo em vista que existem poucos trabalhos e pesquisas que destacam essas atividades realizadas no âmbito escolar com o objetivo de contribuir com a relação dos conhecimentos dos aspectos geográficos e construção da identidade sociocultural.

O *FamilySearch* foi criado pela Igreja de Jesus Cristo dos Santos Últimos Dias em 1894 com o nome de Sociedade Genealógica de Utah, essa organização tem como objetivo ajudar as pessoas a descobrir sua história da

família (genealogia) por meio de recursos digitais e pessoalmente nos centros de história da família (CHF) ao redor do mundo. A plataforma acompanhou o desenvolvimento tecnológico ao longo dos anos, com as microfilmagens em dos registros em 1938, a construção do primeiro centro de história da família em 1964, a construção de um cofre de granito em 1966 para armazenamento dos arquivos e a construção do *site* em 1999 o qual rapidamente se tornou o mais popular em genealogia. Além disso, em 2002, a plataforma disponibilizou a primeira coleção de documentos pesquisáveis conhecido como o Censo dos Estados Unidos de 1880; em 2013, atingiu a marca de 1 bilhão de registros indexados; e 2 bilhões de registros em 2018 disponíveis para consulta pública (FAMILYSEARCH, 2022).

A principal funcionalidade da plataforma é disponibilizar registros para que os membros da igreja realizem a pesquisa genealógica e assim realizar ordenanças, sagradas para religião, destinadas aos familiares falecidos. Todavia, de acordo com o *FamilySearch* (2022), os serviços da plataforma estão disponíveis para todos, gratuitamente, independente de tradição, cultura ou afiliação religiosa, com o objetivo de contribuir para que pessoas em todo o mundo possam descobrir sua herança e a se conectar com seus familiares.

Para o acesso ao *FamilySearch* é necessário realizar um cadastro similar a rede social, concluído a inscrição todos os recursos ficam disponíveis, sendo possível realizar as buscas, consultas, construção da árvore genealógica, entre outros recursos, tanto pelo site quanto por meio de aplicativo.

Para os dados coletados no Brasil, a Igreja Católica e os Cartórios de registros civis são as principais fontes para registros genealógicos. Os

principais registros encontrados na plataforma para consulta são: nascimento, casamento, óbito, batismo e casamento religioso, entretanto são encontrados também registros de migração entre outros.

Podemos pesquisar no *FamilySearch* por antepassados diretamente pelo nome, ano, cidade e/ou estado em que residiam ou realizaram alguma atividade que possa ter sido documentada. Essas informações são armazenadas na plataforma por uma ação coletiva que se tem início com a coleta dos dados nas Igrejas e Cartórios através de microfilmagens dos documentos. Em seguida, a documentação é armazenada e catalogada por lotes que são disponibilizadas no *site* para o processo de indexação, que consiste na transcrição das informações contidas nas imagens, a fim de facilitar a busca na plataforma. Os documentos que ainda não foram indexados podem ser consultados no recurso "catálogos".

As informações contidas através do catálogo de imagens são categorizadas por cidade e ano, além do tipo de informação buscada, que pode ser registro de nascimento, casamento ou óbito, informações religiosas e militares, entre outras. Com esse recurso é possível adquirir informações sobre cada cidade, indo além da pesquisa familiar e dando acesso a uma pesquisa social e coletiva.

Ao pesquisar a genealogia dos antepassados, buscando o nome da pessoa que tem interesse em pesquisar, o sistema mostra a árvore genealógica dessa pessoa, desde que esses registros que já tenham sido indexados com essas informações, caso contrário, o usuário pode construir essa árvore a partir

dos dados já conhecidos por ele ou as novas informações encontradas na pesquisa documental proporcionada pela plataforma.

Ao encontrar um registro de determinada pessoa, como por exemplo, um registro de óbito, encontra-se informações como: nome completo, idade, data de nascimento e falecimento, local de nascimento, de residência e falecimento, estado civil, quantidade de filhos, nome dos pais, nomes dos filhos (caso tenha deixado) e até mesmo, bens registrados. Todas as informações podem ser usadas para dar sequência a pesquisa genealógica e a dar início a abordagem de conteúdos geográficos.

O serviço de mapeamento disponibilizado pelo *FamilySearch* é um ótimo exemplo de como podemos utilizar as TDICs em sala de aula. Após inserir as informações sobre os parentes e antepassados, a plataforma disponibiliza um processo de mapeamento, que apresenta todos os parentes daquela família dispostos em um mapa. Esse mapa é gerado a partir da localização dos parentes, de acordo com a cidade onde residiam, sendo assim é possível ao usuário visualizar e compreender a distribuição de sua família no mapa por cidade, estado, país e em todo o globo terrestre.

3.1 USO DE TDICs NAS ESCOLAS RESPALDADAS PELA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento normativo vigente no processo de Educação brasileira, é uma referência curricular obrigatória nas instituições públicas e privadas relacionadas ao ensino de Educação Básica. Diante da proposta curricular vigente para a

disciplina de Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental, constata-se que utilização do *FamilySearch* para abordar conteúdos geográficos é totalmente viável, diante disso este estudo buscou relacionar as ferramentas e informações contidas no *FamilySearch* em conformidade com as unidades temáticas e objetivos de conhecimentos previstos na BNCC.

Ressaltando, a ideia central da proposta é ter o aluno como protagonista da construção conceitual e incluí-lo como centro das questões geográficas, tendo como expectativa a intenção de que cada aluno consiga se reconhecer como parte integrante do espaço. A BNCC traz como definição para o objetivo do estudo da Geografia, que o aluno adquira a habilidade de construir as percepções sobre como constituir-se “em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e solidário” (BRASIL, 2018, p. 362).

A redação final da BNCC enfatiza o papel da educação geográfica na construção identitária do sujeito: 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 (BRASIL, 2018, p. 359).

A busca pela construção e valorização da identidade dos alunos podem provocar mudanças que vão muito além do objetivo subjetivo e

conservador proposto pela BNCC, o processo de construção dos saberes dos indivíduos, principalmente daqueles menos favorecidos, pode funcionar como um fator para a realização de mudanças significativas, em âmbito pessoal e social, tendo em vista que a educação é utilizada para segregar e limitar o acesso a um grupo seletivo, logo:

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 (BRASIL, 2018, p. 359).

Nesse contexto, a utilização e o domínio das novas tecnologias digitais se colocam como primordiais para o desenvolvimento da educação escolar e para a adequação da vida dos alunos na sociedade digital contemporânea. Estima-se que o Brasil possui 440 milhões de dispositivos digitais (PORTAL FGV, 2021), o equivalente a aproximadamente dois dispositivos por habitante. Mesmo em uma sociedade desigual, como a sociedade brasileira, os dispositivos digitais a cada dia se tornam mais populares, assim como o acesso à internet. Esse cenário ficou mais evidente após a pandemia da Covid-19, quando a escola foi, de forma compulsória, exposta à Era Digital e precisou adequar-se à utilização de ferramentas digitais

quando vivenciou a modalidade de ensino remoto em todas as etapas da Educação Básica.

A BNCC trabalha com competências que tratam da mobilização de conhecimentos, ou seja, conceitos e procedimentos, além de habilidades que devem abranger as práticas cognitivas e socioemocionais, assim como, atitudes e valores que tem como objetivo resolver demandas da vida. Uma das competências gerais da Educação Básica proposta pela BNCC propõe que o aluno deve:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018, p. 9).

Para tanto, reitera-se a possibilidade que o *FamilySearch* tem de se tornar ferramenta para a utilização e o aprimoramento no uso das TDICs tendo em vista que a plataforma acompanha as inovações tecnológicas estando disponível para o uso nos computadores através dos navegadores e disponível para outros dispositivos móveis através de aplicativos. Não é necessário que o docente tenha total conhecimento sobre a plataforma ou uso de TDICs para implementar a proposta deste trabalho.

O docente não precisa assumir o papel do detentor do conhecimento técnico sobre tecnologias ou especialista em genealogia para atuar com esse recurso, entretanto é necessário que haja uma postura de mediação para auxiliar os educandos nas reflexões conceituais, na construção dos saberes geográficos, no auxílio à consulta documental e no estímulo a pesquisa.

Colaborando em suas próprias descobertas, compreensão do protagonismo e a busca pela identidade das outras gerações.

4 POSSÍVEIS USOS DA PLATAFORMA *FAMILYSEARCH* PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

A plataforma *online* do *FamilySearch* em sua página inicial, informa que os recursos disponibilizados são gratuitos por se tratar de uma organização sem fins lucrativos. Todavia, para ter o acesso é necessário criar uma conta gratuita e disponibilizar algumas informações pessoais para o cadastro, sendo requisito mínimo a idade de 8 anos para criar a conta. Esse aspecto evidencia a possibilidade da utilização dos recursos para turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Pessoas menores de 18 anos precisarão da autorização dos pais através de confirmação por e-mail ou telefone, sendo uma das diretrizes da plataforma para que a conta seja criada, as informações solicitadas são semelhantes para criar uma conta de rede social.

Após o cadastramento na plataforma, a utilização do *FamilySearch* ficará totalmente disponível para acesso e utilização deste recurso tecnológico que propiciará novas descobertas dentro e fora da sala de aula. A correlação dos saberes e a ideia que se pode encontrar conhecimento além do ensino tradicional, qualifica o *FamilySearch* como ferramenta que possibilitará aos alunos aprenderem mais sobre sua história e adquirirem saberes geográficos. Segundo Medeiros, Anton e Araújo (2013, p. 47), para que a Geografia escolar seja ministrada levando em consideração as práticas interdisciplinares “é

interessante que o professor planeje situações de ensino-aprendizagem que auxiliem os estudantes a utilizarem diferentes procedimentos de estudo; (que servem para a problematização de diversas situações; [...])”.

Considerando a realidade da educação brasileira, relacionam-se os recursos da plataforma com a aplicabilidade na sala de aula seguindo os conformes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No que o documento se refere à disciplina de Geografia, existe uma divisão dos conteúdos e abordagens tendo como base as unidades temáticas, foi possível contemplar para a apresentação com eficiência 4 das 5 unidades temáticas existentes na disciplina de Geografia para o ensino fundamental, após a criação dos quadros e definição das ferramentas foi possível trabalhar essas ferramentas relacionando-os a conteúdos geográficos.

4.1 QUADROS DE ORIENTAÇÃO

Quadro 5: Abordagem na turma do 8º ano

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDO	FERRAMENTA DO FAMILYSEARCH
O sujeito e seu lugar no mundo	Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais.	(EF08GE01) Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e	Fluxos migratórios na América Latina	Recordações: Fotos e histórias Árvore Genealógica

		condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes		
	Diversidade e dinâmica da população mundial e local	(EF08GE02) Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial.	Industrialização tardia e população	Pesquisa documental e Árvore Genealógica

		(EF08GE03) Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial).	População, regionalização e economia	Pesquisa documental
--	--	---	--------------------------------------	---------------------

Fonte: Elaborada pelos autores.

Quadro 6: Abordagem na turma do 9º ano

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDO	FERRAMENTA DO <i>FAMILY SEARCH</i>
O sujeito e seu lugar no mundo	A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura	(EF09GE01) Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em	Um mundo urbano	Pesquisa Documental

		várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares.	Desigualdades econômicas e sociais	
--	--	--	------------------------------------	--

Fonte: Elaborada pelos autores.

Os quadros acima oferecem possibilidades de aplicação das ferramentas ofertadas pela plataforma com aplicabilidade e equivalência com a proposta curricular da BNCC para as turmas do 8º e 9º ano. As ferramentas associadas às unidades temáticas tornam possível fornecer orientações de como essas atividades podem ser realizadas em sala de aula.

O estudo de Geografia propicia aos alunos uma oportunidade de compreender o mundo, nesse contexto as categorias geográficas permeiam as unidades, os objetos de conhecimento e as habilidades. As unidades temáticas possibilitam uma progressão das habilidades, cabe ressaltar que o documento vigente não é o único caminho possível para uma evolução da educação brasileira, entretanto, existe uma necessidade de aplicação deste modelo na Educação Básica.

No que tange as unidades temáticas exemplificadas nos quadros, é importante considerar algumas informações. Em “O sujeito e seu lugar no mundo” focalizam-se nas noções de pertencimento e identidade, através do aprofundamento de seu conhecimento sobre si mesmo e de sua comunidade,

valorizando-se os contextos mais próximos da vida cotidiana. Feita a correlação, esta unidade temática é a mais presente no quadro, pois é a que mais propicia a utilização de ferramentas no *FamilySearch*, sendo extremamente associada à ideia presente no trabalho de colocar o aluno como foco central e protagonista do ensino e de sua construção identitária.

Conexões e escalas possibilitam que os alunos compreendam as relações existentes entre eventos nos níveis local e global, além de compreender as interações multiescalares existentes entre vida familiar, grupos e espaços de convivência e as interações espaciais mais complexas. Evitando ser redundante sobre as aplicações das ferramentas, a utilização da pesquisa documental e da árvore familiar ocorre de forma similar à unidade temática anterior.

O eixo: “Mundo do Trabalho” auxilia os alunos na compreensão das mudanças que ocorreram no mundo do trabalho em variados tempos, escalas e processos históricos, sociais e étnico-raciais, para isso a ênfase na pesquisa documental pode ser estabelecida com as informações encontradas nos registros, como os de óbito e nascimento que incluem informações sobre a cor dos pesquisados, a profissão, nível de educação escolar, estado civil, números de documentos civis e etc. Já o eixo: “Formas de representação e pensamento espacial”, propõe uma ampliação da concepção do que é um mapa e de outras formas de representação gráfica, além de ajudar os educandos a compreenderem as particularidades de cada linguagem, em suas potencialidades e em suas limitações, conduz ao reconhecimento dos produtos dessas linguagens não como verdades, mas como possibilidades.

Ademais, cabe salientar que a criação dos quadros foi primordial para demonstrar as possibilidades de aplicação do *FamilySearch*, pois demonstra em quais aspectos a ferramenta e o documento vigente se relacionam, sendo importante frisar que a relação vai além da BNCC, se conectando com o ensino de Geografia. Para isso é necessário mostrar de forma ampla e detalhada as ferramentas do *FamilySearch* e como eles se relacionam com a Geografia Escolar.

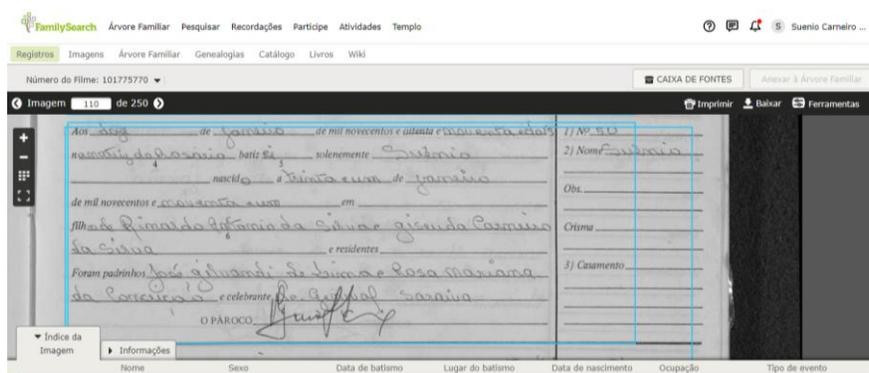
5 AS FERRAMENTAS DA PLATAFORMA *FAMILYSEARCH*: ALGUMAS SUGESTÕES DE USOS

A humanidade, longe de ideias deterministas e no mundo das possibilidades, poderia ser vista de forma igualitária e indistinta. Nesse contexto, pouco importaria onde nasce, em qual época ou quem seriam seus pais? Pois isso, pouco teria impacto na nossa vida. Entretanto, no mundo real, essas informações definem e determinam a existência. Nascer em um país subdesenvolvido, com pais pobres, em uma cidade com poucas oportunidades de estudo e desenvolvimento pode produzir um futuro de desesperanças. Compreender o porquê de alguns nascimentos, enquanto outros não exigem um trabalho genealógico.

Nasci no ano de 1991 na cidade de Campina Grande, tenho registros que comprovam isso, viver na cidade em que nasci propicia participar e entender os elementos que formam a cidade vai além dos registros, entretanto, as informações contidas neles propiciam mudanças em como vejo a cidade e seus lugares. Soube

por minha mãe, recentemente, que quando criança fui batizado na igreja católica por influência da minha avó materna, ao pesquisar sobre os registros de anos aproximados descobri que havia sido batizado na Igreja do Rosário no dia 12 de janeiro de 1992. Descobrir que fui batizado naquela igreja mudou a ideia que eu tinha sobre aquele lugar que pra mim não era desconhecido, mas estava distante, por causa dessa informação construiu-se algum destaque ou representação em minha vida (RELATO DE SILVA²⁹, 2022).

Figura 16: Registro de Batismo de Silva (2022)



Fonte: Acervo de Silva (2022).

O sentimento apresentado através do relato se enquadra em uma representação do conceito de topofilia, que é definido como o elo afetivo entre a pessoa e o lugar. Marcos Ferreira dos Santos (2006, p. 47) apresenta esse conceito, para ele representado pelo sentimento de pertencimento e harmonia com um dado espaço.

²⁹ O relato se refere ao autor do trabalho tendo em vista tratar-se de sua experiência enquanto usuário da plataforma.

Assim se torna oportuno propiciar esse elo afetivo entre os educandos e seus lugares de vivência a partir do momento em que eles descobrem a cidade que nasceram, o hospital, a igreja em que foram batizados, o lugar onde viviam seus pais, etc. Ações que irão propiciar uma relação entre o ser e o seu lugar de vivência. Para Carlos (2007):

Pode-se pensar o lugar definido a partir dos entrelaçamentos impostos pela divisão (espacial) do trabalho, articulado e determinado pela totalidade espacial; portanto não é uma forma autônoma dotada de vida própria, uma vez que sua reprodução se acha vinculada ao caráter social e histórico da produção do espaço geográfico global (CARLOS, 2007, p. 24).

As atividades que podem ser realizadas através da pesquisa documental abordam a possibilidade de realçar esse vínculo social e histórico, como por exemplo, uma pesquisa voltada para descobrir qual o local de nascimento dos seus avôs, e após isso desenvolver um texto contando a história da pessoa associada à história da cidade. Levando em consideração que a população brasileira está muita associada a processos migratórios, a pesquisa documental pode proporcionar descobertas de parentes desconhecidos. Um estudo do processo migratório pode ter como base a pesquisa documental na qual os alunos buscarão descobrir informações de parentes que residem em outros estados, ou até mesmo em outros países.

A pesquisa documental pode ser relacionada com o conteúdo de indústria e a industrialização quando permite analisar informações por diversos contextos e informações como: profissão, o endereço em que residiam, informações sobre quantidade de bens, além de propor uma análise

sobre como esses processos alteraram o modo de vida da população brasileira e melhor compreensão quando observados por meio de personagens familiares.

No que diz respeito ao conteúdo de urbanização e seus problemas a apreciação pode ocorrer por meio de uma perspectiva de análise documental, comparando documentos de determinada cidade podemos analisar o crescimento e a mudança da população da zona rural para urbana. Fazendo uma busca histórica ao longo das décadas, sendo assim, nesse processo é comum encontrar documentos que comprovem essa transformação, um exemplo comum de análise é identificar em registros de antepassados o registro tardio, ou seja, pessoas que nasceram, mas só ao migrarem para residir em áreas urbanas realizam o próprio registro de nascimento.

A população brasileira, principalmente a mais pobre, foi movida pelas oportunidades de trabalho, oportunidades essas que levaram com que parte da população migrasse para os grandes centros. A pesquisa documental propicia encontrar informações sobre quais eram as profissões mais comuns para a população brasileira, como se dava esse processo de distribuição e crescimento da população. Informações sobre crianças natimortas ou crianças que morriam com menos de um ano, são comumente observados no processo de construção de árvore genealógica, por relacionar-se com as condições de vida de uma determinada época.

O processo de pesquisa documental permite analisar propriamente o surgimento das cidades e do próprio território brasileiro mediante a quantidade de documentos que abrange todo o território brasileiro. Além

disso, a pesquisa documental oferece também uma análise das desigualdades econômicas e sociais a partir dos documentos encontrados, como exemplo, pode-se observar o caso de crianças que só foram registradas anos após seu nascimento mediante “atestado de pobreza”, além de informação sobre os bens deixados em atestados de óbito.

Essas análises são pontos centrais das pontes propostas pelo trabalho a fim de relacionar os saberes geográficos a partir de dados documentais explorados por meio da plataforma. As descobertas familiares aliados aos conteúdos terão maior grau de relevância para o educando.

A árvore genealógica é uma das principais ferramentas do *FamilySearch*. Sendo assim, essa ferramenta permite organizar os parentes em ordem de forma a manter a linhagem e ter uma visão ampla das gerações familiares.

Nesse processo, ao criar uma conta e inserir um nome de um parente falecido, a árvore genealógica desse parente é conectada a do usuário. Caso ainda não exista essa conexão por árvore familiar é possível inserir parente por parente de modo que a árvore seja totalmente preenchida com as informações obtidas. Seguindo a árvore genealógica conseguimos obter uma segurança quanto à veracidade das informações inseridas, pois podemos comparar os documentos que são ofertados como sugestão ao usuário a cada vez que a plataforma identifica similaridades entre os dados fornecidos pelo usuário e os documentos indexados disponíveis no banco de dados.

O acesso à plataforma e a utilização dos recursos pelo usuário pode ser realizado tanto pelo navegador de internet quanto por aplicativo. A Figura

14 mostra um *printscreen* da árvore genealógica retirada pelo *smartphone*. Essa imagem apresenta as informações que foram inseridas na árvore familiar até completarem 2 gerações, ou seja, o filho, os meus pais, os avós e bisavós. Esse processo de elaboração e visualização da árvore genealógica pode ser feito tanto nesse formato mais tradicional de árvore, quanto em outros formatos disponibilizados pela plataforma.

Figura 14: Árvore Genealógica do autor na consulta pelo aplicativo



Figura 15: Mapeamento de Antepassados



Fonte: Elaborada pelos autores na plataforma do *FamilySearch*, 2022.

Além disso, pelo aplicativo é possível mapear os antepassados, no caso da figura 18 é o mapa do Brasil, em um sistema de informação geográfica.

Analisando a Figura 15 é possível identificar no mapa uma concentração familiar, neste momento da história, no Nordeste, precisamente nos estados da Paraíba e Pernambuco. Com exceção de Lídia Maria dos Santos, que após a morte de seu esposo decidiu passar o fim de sua vida no estado de São Paulo, onde faleceu em 2001.

A análise desses dados a partir das ferramentas pode colaborar com o educando na compreensão da dimensão socioespacial, aplicando essa metodologia as informações obtidas em sua pesquisa de história da família.

O processo de construção da árvore genealógica pode nos aproximar dos primórdios da humanidade documentada, muitas informações históricas poderão ser vinculadas pelos usuários por meio desta ferramenta. Dentre as possibilidades de trabalho, evidencia-se o processo de migração e imigração como um dos assuntos que mais se destaca, considerando que o professor pode relacionar o processo de formação da população brasileira, através dos fluxos migratórios que contribuíram para a formação da população, o processo de emigração para outros países, além das migrações internas que contribuíram para distribuição desigual da população brasileiro e o crescimento da população nos grandes centros urbanos.

Propõe-se relacionar esses conteúdos com as movimentações migratórias encontradas nas descobertas familiares durante a construção da árvore genealógica. Essas relações são propostas com a intenção de aproximar o conteúdo, apresentado aos educandos de forma geral, com a vida deles. Valorizar a descoberta de suas origens, a diversidade cultural, além de permitir que as histórias de seus familiares narrem os saberes geográficos.

A ferramenta recordações permite que seja armazenada na plataforma fotografias de entes queridos e de lugares de vivência, assim como é possível incluir histórias sobre as fotografias, sobre eventos ou momentos vivenciados em família, ao fazer uma análise dessas fotografias e aprender sobre os acontecimentos passados.

Desse modo, a ferramenta contribui ao possibilitar a visualização de todas as recordações públicas inseridas por outros usuários, servindo assim como um banco de dados para buscas e descobertas. Essa pesquisa pode ser realizada buscando o nome da pessoa a ser pesquisada, de uma cidade ou um evento, baseando-se nas palavras-chaves inseridas para pesquisa o sistema filtra com todas as informações do banco de dados e relaciona a pesquisa.

A Figura 16 é um exemplo do tipo de imagem que são encontradas no sistema de buscas, pois são inseridas no *FamilySearch* por seus usuários a fim de comprovar e registrar eventos. Essa imagem é referente à fotografia do casamento de Josefa de Farias Sousa e Manoel Anísio de Sousa do ano de 1975 na cidade de São João do Cariri no interior da Paraíba. Josefa, conhecida por seus familiares pelo apelido de “Bolinha”, casou aos 15 anos, algo comum na época, com Manoel, vizinho de propriedade e primo de 2º grau. Durante o casamento tiveram 10 filhos, viveram na zona rural por 13 anos após o casamento, lá tiveram 8 filhos e buscando garantir educação escolar para seus filhos para a zona urbana da cidade, após a mudança, nasceram mais duas filhas.

Figura 16: Galeria de Recordações da plataforma



Fonte: Elaborada pelos autores

As recordações conseguem contemplar uma gama distinta de conteúdos geográficos, um dos mais intensos é o estudo da paisagem geográfica, definida por Santos (1998, p. 61) como “tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança”, desse modo a análise da paisagem favorece a construção dos saberes quando com clareza conseguimos interpretar o que vimos.

As noções de lugar geográfico e de território também são contempladas com o uso das recordações que propiciam a capacidade de através de imagens e histórias aprender sobre os assuntos que são publicados por terceiros na ferramenta. Além disso, o recurso recordações pode situar, visualmente, como eram as relações de trabalho e a população brasileira nas décadas anteriores.

A dissertação de Mestrado produzida por Rafaela de Andrade Deiab (2006) é um exemplo grandioso de como a utilização de fotografias históricas

podem carregar consigo parte de uma narrativa histórica por meio de seus elementos. A autora, ao longo do seu trabalho, apresenta as fotografias de crianças brancas da elite brasileira carregadas por suas babás, conhecidas como mãe preta, e faz uma análise do apagamento dessas mulheres das fotografias à medida que o discurso higienista crescia no Brasil.

Por fim, essa ferramenta consegue, de forma ampla, contribuir com registros fotográficos ou relatos históricos para o entendimento das transformações sociais, dos fluxos de migrações existentes, da diversidade cultural da população brasileira, principalmente, quando analisamos o impacto da cultura africana na cultura brasileira.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando a história do *FamilySearch* é possível perceber uma forte relação entre o objetivo da organização e sua adequação as tecnologias existentes. Desse modo, muitas ferramentas e novas utilizações poderão surgir com o passar dos anos para o aperfeiçoamento da plataforma que poderão agregar ao ensino de Geografia como alternativa metodológica.

Com as transformações no ambiente escolar ao longo das décadas, principalmente no que tange a inserção das tecnologias digitais no cenário escolar em meio a Era Digital, torna-se primordial que o profissional da educação, o docente de forma direta, estabeleça alternativas para alcançar a todos, de modo inclusivo, com intencionalidade, proporcionando aos educandos situações de protagonismo e aprendizagem, colaborando com o

desenvolvimento da habilidade de criticidade e os preparando para a sociedade. De modo geral, as práticas educativas devem acompanhar as novas demandas observadas nas salas de aula.

A utilização de novas tecnologias para o ensino de Geografia será necessária para fornecer ao educando uma aplicabilidade para a sua realidade na qual a tecnologia se tornou parte da sua vivência. Dessa maneira, relacionando a plataforma com as possibilidades de ensino, o *FamilySearch* demonstrou ser uma fonte utilizável de recursos para o ensino de Geografia de modo interdisciplinar na Educação Básica nas escolas públicas.

Assim, o *FamilySearch* pode ajudar os educandos a aprender Geografia através dos seus antepassados ao colocar o aluno como centro do assunto é a chave para aplicação da plataforma e potencialização de um saber geográfico, da consumação e legitimação dos seres além de uma classificação financeira e de poder, mas de uma valorização da existência coletiva.

Conhecer a história de cada um, através da plataforma do *FamilySearch* e da busca pelas origens, proporcionará ao educando contar sua história pessoal e das transformações da sociedade, sejam físicas ou sociais, a partir de acontecimentos e eventos familiares. Eles se perceberão como parte integrante e conhecerão de onde vem, tendo a possibilidade de escolher para onde irão.

REFERÊNCIAS

ADAS, Melhem; ADAS, Sergio. **Expedições geográficas: manual do professor**. 3. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2018. 248p.

AGÊNCIA BRASIL. **Quase 57 mil recém-nascidos foram registrados sem o nome do pai.** Brasília, 09 de maio de 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2022-05/quase-57-mil-recem-nascidos-foram-registrados-sem-o-nome-do-pai#:~:text=Em%202021%2C%2053%2C9%20mil,%2C%20foram%20954%2C9%20mil>. Acesso em: 05 jul. 2022.

ALMEIDA, João Mendes de. **Algumas notas genealógicas: livro de família Portugal, Hespanha, Flandres-Brabante, Brazil, São Paulo, Maranhão: séculos XVI – XIX.** São Paulo: Typ. Baruel, Pauperio & Companhia, 1886. 497p.

ALMEIDA, Sílvio. **Racismo estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 256p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. 600p.

_____. **Pesquisa mostra que 82,7% dos domicílios brasileiros têm acesso à internet.** Abril de 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2021/abril/pesquisa-mostra-que-82-7-dos-domicilios-brasileiros-tem-acesso-a-internet>. Acesso em: 23 jun. 2022.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A cidade.** 9. ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020. 104p.

_____. **O lugar no/do mundo.** São Paulo: Labur Edições, 2007. 74p.

DEIAB, Rafaela de Andrade. **A mãe-preta na literatura brasileira: a ambiguidade como construção social (1880-1950).** 2006. 296f. (Dissertação de Mestrado em Antropologia Social) Universidade de São Paulo, USP, 2006.

FAMILYSEARCH. Disponível em: <https://www.familysearch.org/pt/about/>. Acesso em: 05 jul. 2022.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. **Oikós: toponímia, ancestralidade e ecossistema arquetípico.** Anais... XIV Ciclo de estudos sobre o Imaginário -

Congresso Internacional: As dimensões imaginárias da natureza. Recife: UFPE/Associação Ylê Setí, 2006, p. 41-71.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 62ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. 152p.

GADOTTI, Moacir. **Informação, Conhecimento e Sociedade em rede: Que potencialidades?** Educação, Sociedade & Culturas, n° 23, 2005, p. 43-57.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 101p.

IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações. **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. 237p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1990. 433p.

MEDEIROS, Camila Araújo Gomes; ANTÓN, Rafael Reis Bacelar; ARAÚJO, Oriana. **Ensino de geografia e novas tecnologias: Microsoft Word® aplicado à atividade docente**. Anais... do III Encontro Regional de Ensino de Geografia: Práticas Educativas em Ensino de Geografia (re) criando os documentos curriculares, 2013.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portuguesbrasileiro/genealogia#:~:text=Genealogia%20%7C%20Michaelis%20On%2Dline>. Acesso em: 23 jun. 2022

NASCIMENTO JÚNIOR, Luiz Gonzaga do. **Pequena Memória para um tempo sem Memória**. Rio de Janeiro: EMI-Odeon: 1981. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SJ_1pjnW2Lg. Acesso em: 15 jul. 2022.

PORTAL FGV (Fundação Getúlio Vargas). **Retrospectiva 2021: Brasil tem dois dispositivos digitais por habitante, revela pesquisa da FGV**. 21 de maio de 2021. Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/retrospectiva-2021-brasil-tem-dois-dispositivos-digitais-habitante-revela-pesquisa-fgv>. Acesso em: 12 jul. 2022.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. São Paulo: Hucitec, 1998.

SAE DIGITAL. **TDIC no Ambiente Escolar – Como implementar? 2021**. Disponível em: <https://sae.digital/tdic-no-ambiente-escolar/>. Acesso em: 23 jun. 2022.

9 A GEOGRAFIA ESCOLAR E A RELAÇÃO COM O LUGAR DE VIVÊNCIA DO ALUNO: UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA MEDIAÇÃO DIDÁTICA

Eliane Souza da Silva³⁰

1 INTRODUÇÃO

Muitos professores afirmam a importância da contextualização dos conteúdos de Geografia com os conhecimentos dos alunos e a dinâmica do lugar. Contudo, no cotidiano, essa referência não é reconhecida em sua totalidade; muitas vezes, é apenas tema de “início de conversa” nas aulas de Geografia.

Sobre o exposto acima, Callai (2000; 2003) adverte que não se trata de trabalhar o lugar apenas como uma referência local, mas como uma escala de análise necessária para se compreender o mundo. Ele também ocorre temporalmente e territorialmente. Trabalhar os conteúdos geográficos é compreendê-los a partir do lugar do sujeito, de sua realidade.

Ainda sobre o assunto Callai (2000, p. 55) destaca, “a Geografia é uma ciência social. Ao ser estudada, tem que considerar o aluno e a sociedade em que vive”. Acredita-se que considerar esse aspecto, tanto no ensino de

³⁰ PPGG-UFPB. E-mail: eliane.geo@hotmail.com.

Geografia, como em outras disciplinas, torna o processo de escolarização mais adequado à realidade em que os educandos estão inseridos.

Assim, acreditamos que ao resgatar o lugar, onde o aluno mora, suas vivências, suas relações com o espaço e com a sociedade, a Geografia torna-se mais próxima, pois pode ultrapassar a teoria trazida nos livros, uma vez que pode ser associada ao convívio social e alargar as possibilidades de ensino. Aproveitar a fala e as experiências dos alunos é considerá-lo sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, não mais como um receptor de informações prontas, mas como um sujeito que pode contribuir para a construção do conhecimento.

Desse modo, a Geografia, enquanto ciência e disciplina escolar, deve se pautar, pela perspectiva de “compreensão do lugar para compreender o mundo” (CALLAI, 2000, p.71), isto é, levar o aluno a pensar o espaço geográfico e de fato conhecer o seu lugar e saber relacioná-lo a outros contextos e outras escalas.

Assim, o lugar na concepção do nosso trabalho não é apenas levar os professores a conhecer a realidade do aluno, no sentido de descrever ou conhecer a paisagem cotidiana deles, porém apresentar para estes que os fenômenos vivenciados e presenciados no lugar possuem íntima ligação com escalas que ultrapassam esse lugar. Sendo assim, buscamos demonstrar que as escalas regionais, nacionais e globais que em um primeiro momento de análise encontram-se afastadas de seu espaço-vivido influenciam e são influenciadas intimamente por este.

Embora exista um consenso nas pesquisas e no processo de formação docente em Geografia acerca da relevância do conceito de lugar, os docentes apresentam dificuldades em problematizá-lo e contextualizá-lo com as experiências cotidianas dos seus alunos. Assim, percebemos a necessidade da formação continuada que valorize o lugar de vivência do aluno e que possibilite a contextualização dos conteúdos da Geografia escolar com essa realidade.

Destarte, para esta pesquisa consideramos a cidade de Cabedelo/PB como sendo o lugar de vivência dos alunos e essa referência ao lugar foi uma constante na busca de sentido dos conteúdos escolares na aprendizagem dos alunos e na formação continuada da professora. Logo, levamos em consideração a experiência e o conhecimento da docente, sua relação com a cidade de Cabedelo e o conhecimento de seus alunos.

Dessa forma, iremos apresentar o desenvolvimento de uma ação didática realizada em parceria com uma professora de Geografia (Professora C) e com os seus alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal em Cabedelo/PB (Escola Centro). A nossa intenção é proporcionar a experiência de estudar Geografia através dos elementos presentes na feira municipal da cidade.

2 A MEDIAÇÃO DIDÁTICA PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA A PARTIR DO LUGAR DE VIVÊNCIA DO ALUNO

De acordo com a pesquisa de Bento (2013) constatou-se uma recorrente ausência do lugar, como mediação didática possível para o ensino de Geografia. O lugar é trabalhado pelos professores quando este surge espontaneamente nas discussões, isto é, de acordo com as facilidades que determinados conteúdos oferecem para trabalhar com este tema, ao passo que, nos conteúdos em que não é possível estabelecer uma relação direta com o lugar, este é esquecido pelos professores.

Para a autora o lugar é um tema transversal, que pode perpassar todos os conteúdos geográficos. Trata-se de um recurso a mais para que o professor medie um processo de construção do conhecimento que seja significativo para o aluno.

Cavalcanti (2011) enfatiza sobre a importância de se considerar o lugar como referência básica ao se ensinar conteúdos geográficos. Antes de qualquer elemento a se considerar, é preciso pontuar que a essa altura da construção da Geografia, o lugar tem se consolidado como conceito importante de sua estruturação.

O lugar, assim, é uma das ferramentas intelectuais que compõem o pensamento geográfico, formado por um conjunto de mediadores entre os sujeitos e a realidade, no processo de conhecimento e intervenção nessa própria realidade. O lugar é mediador importante para a análise geográfica, o lugar permite questionar e buscar respostas a respeito da localização e do significado da localização

dos fatos, processos e fenômenos estudados. Mas, para além de identificar qualquer objeto de estudo geográfico como um lugar (localização e sua significação), é preciso analisá-lo no contexto de outras escalas, na sua relação com as outras escalas, e na relação com a escala da vivência do próprio sujeito que analisa esse espaço. Ou seja, é preciso analisar um objeto como lugar e na referência com o próprio lugar do sujeito da análise. É a partir da análise geográfica da realidade mais imediata, do espaço vivido, compreendendo seu movimento, suas contradições, que o aluno, futuro profissional da Geografia, poderá entender seu lugar no mundo e assim poderá compreender melhor o próprio mundo (CAVALCANTI, 2011, p. 12-13).

Conforme alerta Santos (2012), na perspectiva da dialética local-global, cada lugar representa, à sua maneira, o mundo. Carlos (1996, p. 303) também contribui para a compreensão dessa perspectiva de abordagem do lugar, “como o ponto de articulação entre a mundialidade em constituição e o local enquanto especificidade concreta”. Assim, só é possível o entendimento do mundo moderno a partir do lugar na medida em que este for analisado num processo mais amplo.

Logo, o conceito de lugar permite ao professor trazer a realidade dos alunos para as aulas sem se prender aos limites do concreto imediato, apesar de que este tenha papel fundamental na construção do conhecimento histórico e geográfico do espaço vivido. Sendo assim, verificamos que é possível trabalhar os interesses próximos, pois o lugar estabelece oportunidades para a reflexão sobre realidades e ações que estão “fora” do próprio lugar.

Além disso, escolhemos trabalhar com o conceito de lugar, pois acreditamos que essa porção do espaço, em que os alunos e professores vivem cotidianamente, pode contribuir de forma significativa para a compreensão

dos conteúdos escolares. Assim, não temos a pretensão de ditar um conceito de lugar de forma “acabada”, mas discutir, de forma dialética, de que maneira esse conceito pode colaborar no ensino de Geografia, tornando a aprendizagem mais significativa para os alunos.

Destarte, o lugar talvez seja o conceito mais significativo para abordar com os alunos, pois é nessa porção do espaço que eles mais se reconhecem, onde se relacionam: “É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo” (CARLOS, 2007a, p.17).

Em nosso trabalho, enfatizamos a mediação didática como o fenômeno que influencia nos processos mentais dos alunos, dos professores e da pesquisadora. A ideia é que todos os indivíduos envolvidos compartilhem o conhecimento e sejam agentes mediadores.

No entendimento de d'Ávila (2008) a mediação didática, consiste em estabelecer as condições ideais à ativação do processo de aprendizagem. Depende, pois, de uma relação de caráter psicopedagógico estabelecida entre o professor e seus alunos e de uma relação didática estabelecida de modo disciplinar ou interdisciplinar entre esse mesmo professor e os objetos de conhecimento.

Com isso, o indivíduo passa a ter o domínio do conteúdo, sendo capaz de aplicá-lo em sua realidade prática. Pode-se compreender que, para Vygotsky (2010), mediar não é facilitar o ensino. Para este autor, o professor ao ensinar sem a existência de barreiras ao pensamento significa, antes de tudo, extirpar toda a dificuldade para a aprendizagem. Nesse sentido, entende-se que o processo de ensino-aprendizagem se realiza a partir de problemas,

dificuldades, permitindo que os alunos se mobilizem para pensar, refletir e buscar respostas.

O desejo em trabalhar o lugar como mediação didática no processo de ensino-aprendizagem em Geografia surge do entendimento de que é possível, a partir do estudo desse conceito compreender os elementos globais no lugar. Para Souza, Pinheiro e Mendes (2018) a Geografia se faz importante a partir do momento que é articulado os saberes locais (que os alunos possuem, empírico) com os saberes globais, principalmente noticiados pela mídia. Compreender que as organizações são responsáveis pela seleção de informações, ditas de interesses locais, regionais e globais, pois quem controla o território detém poder sobre esses meios de comunicação.

Alvorado-Prada (2010, p. 380) adverte que a escola é o espaço onde as pessoas, individual e coletivamente, interagem com o mundo do conhecimento para conhecer o mundo. A tríade alunos, conhecimentos, professores constitui rede de relações no espaço escolar, sendo socialmente, estes últimos – os profissionais da educação – os responsáveis por mediar as relações de construção de conhecimentos. Este contexto cotidiano e complexo requer dos professores uma preparação que implica ter uma base de conhecimentos para aprender continuamente e, por sua vez, mediar aprendizagens por parte dos alunos.

Alvorado-Prada (2010) ainda destaca:

Mediar uma forma coletiva de aprender com e dos alunos que fazem parte do espaço escolar implica o desenvolvimento contínuo de atividades de aprendizagem por parte dos mediadores dessas atividades, de tal modo que, com a própria mediação, construam as

bases para seu exercício profissional. Nesse sentido, a escola é um espaço de formação continuada cujos objetos de formação e, por conseguinte, de aprendizagem, surgem das relações que acontecem no próprio cotidiano (ALVORADO-PRADA, 2010, p. 380).

Sobre a interligação do currículo com a realidade do aluno, Cavalcanti apresenta o conceito de cultura geográfica do aluno:

Todo esse processo requer que a Geografia ensinada seja confrontada com a cultura geográfica do aluno, com a chamada geografia cotidiana, para que esse confronto/encontro possa resultar em processos de significação e ampliação da cultura do aluno (CAVALCANTI, 2005, p. 72).

Callai (2013) apresenta o lugar, como sendo uma possibilidade de aprender Geografia no contexto escolar, considerando a escola, o cotidiano e o lugar, como elementos que devem apresentar-se como conceitos básicos a serem trabalhados nas aulas de Geografia, uma vez, que interligados, podem estabelecer bases que fundamentam o ensino e a aprendizagem.

Assim, é preciso que os professores estejam atentos e compreendam que, por meio dos espaços vivenciados e experimentados pelos alunos, no dia a dia, é possível uma condução de aprendizagem significativa. Ao optar e valorizar o mundo vivido do aluno, os professores contribuirão para inclusão dos estudantes no seu processo de aprendizagem, construindo conhecimentos e significados no ensino de Geografia.

De acordo com Cavalcanti (2010) os estudos realizados demonstram que muitos professores estão comprometidos com um projeto de formação: têm convicção da importância da Geografia escolar para essa formação e expectativa de que seu trabalho contribua para mudar a vida dos seus alunos.

Por outro lado, eles têm consciência dos limites de seu trabalho. Superar esses limites depende de uma série de fatores, entre os quais se destaca a condição de trabalho e de formação. De fato, a observação sistemática do cotidiano da escola revela limites desse espaço como formador do profissional, não se constituindo em lugar de estudo, de reflexão. O espaço escolar, ao contrário, impõe um trabalho em ritmo acelerado, fragmentado, sem reflexão, sem integração entre os docentes, o que dificulta a experiência da inovação, mas certamente não a impossibilita.

Através da experiência da autora supracitada com os professores, ao ouvir seus testemunhos, ao observar suas práticas, foi possível perceber que seus questionamentos giravam em torno de “estratégias” ou “procedimentos” que deveriam adotar para fazer com que seus alunos se interessassem por suas aulas, para conseguir disciplina nas turmas, para garantir autoridade em sala de aula, para convencer os alunos da importância da Geografia para suas vidas. Ou seja, os professores de Geografia estão, constantemente, preocupados em encontrar caminhos para propiciar o interesse coletivo dos alunos, aproximando os temas da espacialidade local e global dos temas da espacialidade vivida no cotidiano.

Dessa forma, Santos (2012, p. 2) afirma que: “os agentes do processo de ensino-aprendizagem, alunos e professores, pertencem a um meio social, pelo qual são influenciados e, no qual, certamente, exercem influências”. Assim, a relação com esse meio transcorre, aspectos sociais, econômicos, culturais, históricos, religiosos, o que torna cada lugar único, particular, dono de uma identidade própria.

Nesse sentido, o componente curricular escolar Geografia cabe não somente levar o aluno a um entendimento da dimensão espacial da sociedade como um todo, mas, encontrar meios de contextualizar esse ensino, considerando também o espaço vivido do/pelo aluno, uma vez que é relevante que ele entenda sua própria realidade e os fatores que influenciam diariamente sua vida. Consideramos, portanto, que o aluno traz consigo, para dentro da escola, experiências de vida conforme o seu lugar, a sua realidade social; sendo o lugar um espaço vivenciado, possui uma cultura geográfica.

Neste sentido, é relevante, ainda que não suficiente, para os professores de Geografia enfrentar o desafio de se considerar, entre outras, a “cultura geográfica” dos alunos. Na prática cotidiana, os alunos constroem conhecimentos geográficos. É preciso considerar esses conhecimentos e a experiência cotidiana dos alunos, suas representações, para serem confrontados, discutidos e ampliados com o saber geográfico mais sistematizado (que é a cultura escolar) (CAVALCANTI, 2005, p. 68).

A ideia de relacionar as experiências dos alunos em seu cotidiano com os conteúdos de Geografia se torna possível pelos aspectos inerentes a essa ciência que discute as relações do indivíduo com o seu meio, como vemos em Callai:

O conteúdo de Geografia, por ser essencialmente social e ter a ver com as coisas concretas da vida, que estão acontecendo e tem sua efetivação num espaço concreto aparente e visível, permite e encaminha o aluno a um aprendizado que faz parte da própria vida e como tal pode ser considerado em seu significado restrito e extrapolado para condição social da humanidade (CALLAI, 2001, p. 143).

Assim, em nosso trabalho tomamos a cidade de Cabedelo como sendo o lugar de vivência dos alunos. O interesse de tomar o lugar do aluno como referência não deve ser apenas uma estratégia de mobilização para iniciar os estudos, a ser em seguida deixada de lado para retornar ao tratamento padrão do conteúdo; ao contrário, a referência ao lugar precisa ser uma constante na busca de sentido dos conteúdos escolares.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS

A nossa pesquisa tem caráter qualitativo, com a utilização da pesquisa participante, da execução de ações didáticas e de entrevista semiestruturada. As ações didáticas foram construídas com a professora e não para a professora. Sendo assim, planejamos a ação didática a partir dos elementos da Geografia que estavam presentes no bairro em que a Escola Centro estava inserida.

É fundamental destacarmos que no desenvolvimento da ação didática pensamos na aprendizagem dos alunos, da Professora C e da nossa, pois, entendemos a mediação como um processo que ocorre entre todos os sujeitos envolvidos.

De acordo com Bento (2013) a mediação fortalece os dispositivos internos que cada indivíduo possui (conhecimento, prática, vivência) para se apropriar da realidade externa, existindo uma importância crucial do “outro” no processo de ensino-aprendizagem. Nesse processo, o professor pode ser considerado um mediador, na relação entre sujeito e objeto, ou melhor, entre

aluno e conhecimento. O professor trabalha com os conteúdos para ajudar os alunos a desenvolverem capacidades cognitivas, para que aprendam a pensar por si mesmos.

4 A FEIRA MUNICIPAL E SUA RELAÇÃO COM A GEOGRAFIA ESCOLAR

A feira municipal de Cabedelo fica a menos de dez metros da escola onde os alunos estudam e a maioria passa todos os dias em sua frente.

Em um diálogo realizado com os alunos, identificamos que muitos deles frequentavam a feira com seus familiares. Assim, devido à proximidade da feira com a escola e por ela estar presente na vida dos alunos, decidimos preparar uma entrevista para ser realizada com os feirantes. Os princípios elementos do planejamento dessa ação didática se apresenta no Quadro 7.

Quadro 7: Ação didática da Escola Maria Pessoa Cavalcanti

Ação didática	Uma conversa com os feirantes do mercado público de Cabedelo
Turma: 6º ano A	Quantidade de alunos presentes: 26
Conteúdos: A economia local; qualidade de vida; condições de trabalho; problemas ambientais.	
Objetivo Geral: descrever fatores relacionados ao trabalho de feirantes que atuam no mercado público de Cabedelo.	
Objetivos específicos: conhecer os impactos sociais, econômicos, psicológicos e físicos na vida dos feirantes; identificar os problemas ambientais presentes no mercado público.	
Recursos utilizados: Entrevista semiestruturada.	

Fonte: Elaborado pela autora.

A Ação didática se deu por meio de uma conversa com os feirantes do mercado público de Cabedelo.

O primeiro momento dessa ação aconteceu uma semana antes da visita a feira, onde na sala de aula juntos elaboramos uma sequência de perguntas para serem feitas aos feirantes. Apesar de já termos algumas perguntas estruturadas, fomos, portanto, naquele dia para a sala de aula com o objetivo de elaborarmos com a Professora C e com seus alunos questões relevantes para serem feitas durante a visita.

Assim, os alunos nos surpreenderam com tantas sugestões de perguntas pertinentes que não tinham sido pensadas anteriormente. Os alunos apresentaram eufóricos, sugestões que envolviam desde a limpeza do espaço ao relacionamento entre os feirantes. A Professora C também apresentou várias sugestões oportunas.

A primeira parte do roteiro da entrevista solicitava inicialmente que os alunos realizassem um momento de observação do local, como por exemplo, a limpeza, a organização dos bancos, a presença de animais e os cheiros presentes na feira. Dessa maneira, partimos para o segundo momento da ação.

Já no segundo momento, realizado na semana seguinte, com as perguntas impressas, partimos bastantes empolgados para a feira. Dividimos os alunos em duplas e solicitamos que eles se identificassem como alunos da escola e falassem do objetivo da entrevista. Orientamos também que eles não interrompessem o trabalho dos feirantes e só iniciasse a entrevista quando os

feirantes estivessem sem clientes. A visita ao mercado foi feita em um dia de segunda-feira, em que há pouca movimentação, conforme se observa na 20.

Figura 20.

Figura 20: Visita ao mercado público de Cabedelo



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Dessa forma, os alunos se distribuíram pela feira em busca de encontrar feirantes que aceitassem responder as perguntas. Ficamos na responsabilidade de observar os alunos e registrar com fotografias aquele momento.

Percebemos inicialmente a dificuldade de alguns alunos em tentar abordar os feirantes. Assim, tentamos ajudá-los fazendo a mediação da conversa inicial com os feirantes. Observamos que logo em seguida os alunos já se sentiam mais seguros e confiantes.

A execução da ação não aconteceu de forma demorada devido ao planejamento feito anteriormente. Os alunos já chegaram ao local com o roteiro de entrevista em mãos e já sabendo como deveriam proceder. Isso fez com que as entrevistas acontecessem de forma rápida, conforme se observa na Figura 21:

Figura 21: Entrevista aos feirantes do mercado público de Cabedelo



Fonte: Arquivo da autora.

Ao finalizarem as entrevistas nos encontramos na entrada da feira e em seguida voltamos para a escola para fazermos uma reflexão inicial das entrevistas.

No terceiro momento, ao chegarmos à escola nos encaminhamos para a sala de aula e iniciamos uma conversa sobre a experiência de entrevistar alguém e conhecer um pouco mais sobre sua vida.

Os alunos estavam eufóricos e desejavam partilhar as experiências vivenciadas. Desta forma, realizamos um debate em que eles falaram o que

mais tinha chamado sua atenção. A Professora C aproveitou para agradecer a experiência proporcionada a ela e a seus alunos.

Ficamos surpresas com tantas respostas interessantes e com tantas descobertas que não estavam em nosso conhecimento. Percebemos que uma das coisas que mais chamou a atenção dos alunos foi saber que existem pessoas que trabalham na feira em Cabedelo há mais de quarenta e nove anos e que sustentam suas famílias com o trabalho como feirante.

Na oportunidade a Professora C enfatizou a importância de se exercer o papel de cidadão e de procurar preservar e fiscalizar os equipamentos públicos.

Segundo Callai (2013), o docente de Geografia deve ter como principal objetivo, educar e criar as condições para que os seus discentes se apropriem das ferramentas necessárias para o exercício da cidadania. E não apenas, exercer a prática de ensinar ou, solucionar problemas em sala de aula.

No momento de observação da feira, os alunos identificaram a presença de lixo, de um mau cheiro e de diversos animais. Também foi percebido que muitos bancos se encontravam de forma desorganizada.

A feira municipal passou por uma reforma, dando origem ao mercado público de Cabedelo que foi construído no ano de 2012. Anteriormente só tinham os bancos de madeira que eram distribuídos ao longo do espaço reservado para a feira. Após a sua construção, foram distribuídos os boxes entre os feirantes. Porém, muitos feirantes relataram que após a reforma alguns deles foram colocados na parte superior do mercado, fato que levou a uma diminuição nas vendas de seus produtos, pois poucos

clientes subiam para as partes superiores. Assim, muitos voltaram a ocupar os seus espaços nas áreas anteriores da antiga feira. Esse desordenamento fez com que o mercado público não ficasse tão organizado. Dentre essas, outras discussões foram feitas a partir das respostas apresentadas pelos feirantes aos alunos como mostramos a seguir.

Após toda a discussão em sala de aula e para uma melhor compreensão do diálogo que ocorreu durante as entrevistas, decidimos reorganizar as principais perguntas e respostas dadas pelos feirantes, como mostra o Quadro 8.

Quadro 8: Quadro com as principais perguntas e respostas dos feirantes entrevistados

Nº	Como as pessoas te chamam aqui na feira?	Há quantos anos você trabalha como feirante?	Que produtos são vendidos em seu banco/box?	O sustento de sua família vem da venda de seus produtos?	O que acha do seu local de trabalho?
01	Galega	43 anos	Verduras	Sim	Mais ou menos
02	Leninha	16 anos	Frutas, brinquedos e acessórios de beleza	Sim	Bom
03	Vera	37 anos	Frutas e verduras	Sim	Bom
04	Liu	Há anos	Frutas e verduras	Sim	O pessoal fica alugando seus bancos
05	Lucinete	2 meses	Verduras	Não	Bom

06	Eliane	31 anos	Passa jogo do bicho e vende Paraíba Prêmio	Sim	Eu gosto, acho ótimo.
07	Domingo	30 anos	Frutas	Sim	Mais ou menos
08	Lucas	35 anos	Ração para animal doméstico	Sim	Mais ou menos
09	Marisa	4 anos	Verduras em geral	Sim	Bom
10	Fátima	49 anos	Macaxeira, banana e abacaxi	Não	Bom
Nº	O que você gostaria que melhorasse na feira municipal ?	Que horas você chega para trabalhar na feira do sábado?	Como é o relacionamento entre os feirantes?	Como você passou a ser feirante?	O que a feira representa na sua vida?
01	A organização	5h da manhã	Se dá bem	Por causa de minha mãe	O pão de cada dia
02	A organização dos bancos	5h da manhã	Bom	Por causa dos pais	O meu porto seguro
03	Nada	5h da manhã	Bom	Através da mãe	Tudo
04	Gostaria que o pessoal parasse de	5h 30min. da manhã	Há brigas	Para a ajudar a família	Uma forma de se relacionar

	alugar os seus boxes.				com as pessoas
05	A organização	5h da manhã	Bom	A necessidade	O meio de sobreviver
06	A organização	6h 30min.	Bom	Por falta de emprego	A minha sustentabilidade
07	Que lavasse ou calçasse	4h da manhã	Mais ou menos	Aos 20 anos por causa do sustento	Eu não gosto de trabalhar na feira
08	A organização da limpeza	7h da manhã	Bom	Pela vontade de trabalhar	Tudo
09	Os bancos de verduras	3h da manhã	Legal	Através do marido	Tudo
10	Está tudo bom	5h da manhã	Bom	Através da minha mãe	Muito trabalho

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das respostas dos feirantes podemos aprender várias lições para a vida cotidiana e reforçar a importância do nosso papel como cidadão.

Para Bernardino (2015) a feira livre possui uma série de símbolos e significados geográficos, manifestados pela cultura tanto local quanto de perfil mais geral e que é absorvida pela sociedade ao seu redor. Esses símbolos e significados estão presentes na forma como a feira é organizada, ou seja, nos bancos de madeira, nas lonas coloridas, nos tipos de produtos que exibem os gostos e necessidades dos fregueses e atesta parte da produção regional. “A

significação também está intrínseca à disposição dos produtos que são arrumados de forma a serem vistos, tocados e/ou provados, à abordagem feita pelo feirante e à negociação impetrada pelo freguês, dentre outras peculiaridades” (BERNARDINO, 2015, p. 41). Os elementos da feira, sejam em produtos, sejam na forma e na estrutura organizacional do espaço, marcam os símbolos da cultura que a paisagem absorve.

A respeito da ação a Professora C comentou que já tinha ido à feira fazer algumas compras, mas nunca tinha pensado na possibilidade de realizar uma atividade naquele local. Para ela a experiência foi importante e abriu várias possibilidades para atividades futuras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A feira é um lugar que proporciona aprendizagens significativas que envolvem o ensino de Geografia. Somado a isso, a maioria dos espaços não formais possui um grande potencial de investigação e descoberta para todo aquele que o visita (QUEIROZ *et al.*, 2011).

O resultado dessa ação foi além das nossas expectativas. Podemos observar entre os alunos e a Professora C, de como essa ação foi relevante para uma aprendizagem significativa.

Dessa forma, Bento (2013) ainda afirma que:

Os conteúdos da Geografia escolar devem ser pensados como mediações que serão utilizadas de acordo com sua utilidade e significado para os alunos, de forma que eles possam perceber a relação desses conteúdos com a vida cotidiana, promovendo assim

a inserção dos saberes/conhecimentos prévios em seu processo de ensino e aprendizagem. O ensino é um processo de construção de conhecimentos e o aluno é sujeito ativo nesse processo, o professor e a Geografia são mediações importantes para promover uma mudança na relação do sujeito com o mundo (BENTO, 2013, p. 37-38).

Apesar de os alunos e da Professora C estarem tão próximos à feira, eles nunca tinham participado de uma atividade como essa. Os alunos relataram que se sentiram como repórteres e ficaram bastante entusiasmados ao conseguirem realizar as entrevistas com sucesso. Algumas duplas de alunos realizaram até mais de uma entrevista.

Sendo assim, Moraes (2017) ressalta:

As atividades devem instigar a criação, a imaginação e a construção de situações. Ou seja, devem constituir uma proposta visando à efetiva participação do aluno, e não apenas o cumprimento passivo de algumas ações desconexas ou ao simples ouvir do professor falar (Moraes, 2017, p. 95).

Os resultados obtidos a partir das entrevistas também nos proporcionaram diversas reflexões a respeito do lugar, de cidadania, do valor do trabalho, da economia local, de problemas ambientais.

Sobre o estudo do lugar e a sua utilização para ensinar e aprender Geografia, Bento (2015) afirma que se tornam prementes para a formação de cidadãos críticos e conhecedores de seus lugares, capazes de articular sua experiência próxima com elementos globais ou distantes, exercitando assim uma formação cognitiva dialética capaz de ultrapassar os círculos concêntricos empregados na pedagogia tradicional.

Dessa forma, o conceito de lugar permite ao professor trazer a realidade dos alunos para as aulas sem se prender aos limites do concreto imediato, apesar de que este tenha papel fundamental na construção do conhecimento histórico e geográfico do espaço vivido. Sendo assim, verificamos que é possível trabalhar os interesses próximos, pois o lugar estabelece oportunidades para a reflexão sobre realidades e ações que estão “fora” do próprio lugar.

Na oportunidade também foram trabalhados os aspectos cognitivos dos alunos e incentivamo-los a analisarem, compreenderem e contextualizarem o conteúdo trabalhado em sala de aula com o vivenciado fora da escola.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas.** Revista Diálogo Educacional (PUCPR. Impresso), v. 10, 2010, p. 367-387.

BENTO, IZABELLA PERACINI. **A mediação didática na construção do conhecimento geográfico: uma análise do processo de ensino e aprendizagem de jovens do Ensino Médio e da potencialidade do lugar.** 2013. 262f. (Tese de Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia Ano: 2013.

_____. **Ensino e aprendizagem em Geografia e os motivos dos alunos: a aposta do/no lugar.** Boletim Goiano de Geografia (*Online*), v. 35, 2015, p. 177-203.

BERNARDINO, Sharlene da Silva. **A feira livre da cidade de Nova Cruz - RN: aspectos culturais e econômicos**. 2015.129f. (Dissertação de Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB: 2015.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional de geografia: o professor**. Ijuí: Ed. Unijui, 2013. 168p.

_____. **A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?** Terra Livre, São Paulo, n.16, 1º semestre/2001, p 135-152.

_____. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.) **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000, p. 83-114.

_____. **O estudo do lugar e a pesquisa como princípio da aprendizagem**. Anais... 9 Encuentro de Geógrafos de America Latina, 2003, Mérida, Yucatán. Reflexiones e Responsabilidades de la geografía en America Latina para el siglo XXI. Merida: Impretec s. a., 2003.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996. 150p.

_____. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Labur Edições, 2007a. 74p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia e a realidade escolar contemporânea: Avanços, caminhos, alternativas**. Anais... I Seminário Nacional: Currículo em movimento, Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010, p. 1-16.

_____. Ensino de geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sonia (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: contexto, 2005, p. 1-9.

_____. **O lugar como espacialidade na formação do professor de Geografia**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 1, 2011, p. 1-18.

- D'ÁVILA, Cristina Maria. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** 1. ed. Salvador: EDUNEB/EDUFBA, 2008. 190p.
- MORAES, Jerusa Vilhena de. O papel das metodologias ativas no processo de alfabetização científica em geografia. In: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque *et al.* (Orgs.). **Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica.** Belo Horizonte: IGC, 2017, p. 80-89.
- QUEIROZ, Ricardo Moreira *et al.* **A Caracterização dos espaços não formais de educação científica para o ensino de ciências.** Areté (Manaus), 2011, p. 12-23.
- SANTOS, Laudenides Pontes. **A relação da Geografia e o conhecimento cotidiano vivido no lugar.** Geografia. Ensino & Pesquisa (UFSM), v. 16, 2012, p. 107-122.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção.** 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012. 392p.
- SOUZA, Randolpho Natil; PINHEIRO, Ainglys Cândido; MENDES, Estevane de Paula Pontes. **Formação continuada em geografia: teoria e prática.** Anais... IX FÓRUM NACIONAL NEPEG, 2018, Caldas Novas - GO. IX FÓRUM NACIONAL NEPEG, 2018, p. 217-223.
- VYGOTSKY, Liev Semionovitch. **Psicologia pedagógica.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

10 GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: OBSTÁCULOS E DESAFIOS NO COTIDIANO ESCOLAR

Ana Cristina Cassin³¹
Vania Kele Evangelista P.³²

1 INTRODUÇÃO

A intensa utilização dos recursos naturais tem promovido uma série de debates sobre as questões ambientais em diferentes esferas, inclusive na educação infantil em virtude de sua importante contribuição no processo educativo dos cidadãos futuros que se inicia na infância. A proposta de inserção da Educação Ambiental (EA) no ensino regular ocorre com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996) ao considerá-la como um tema transversal enquanto que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem que a mesma de abordada e forma interdisciplinar inserida no contexto social do aluno (HANSEN, 2013).

Destaca-se que esse ambiente social é primordial no processo de elaboração de práticas educativas, uma vez que os exemplos, ações e propostas correspondem e podem ser inseridos à realidade dos alunos.

³¹ Graduada em Geografia com Ênfase em geoprocessamento PUC Minas. Especialista em Educação Ambiental e secretariado escolar. E-mail: anaccassin@gmail.com.

³² Mestre e Doutora em Geografia – Tratamento da Informação Espacial – PUC Minas. Professora de geografia do ensino Fundamental II e médio da rede particular de ensino no Município de Contagem – MG. E-mail: vaniakele@gmail.com.

Entretanto, nem sempre os atores desse ambiente estão propensos à inserção de temas “novos” em sua rotina escolar. A EA nos dias atuais ainda é encarada como um tema pouco relevante por grande parte de sociedade, como um subgrupo de pesquisa e precária abordagem. Contudo, sabe-se do grande potencial e da suma importância dessa abordagem para o futuro do Planeta Terra.

Por isso, conscientizar a população sobre a importância de pequenas ações cotidianas que prejudicam o meio ambiente não é uma ação fácil que se depara com obstáculos e desafios no cotidiano escolar, sobretudo na educação infantil. Assim, sabe-se que a tarefa é árdua e requer muito empenho dos professores que são os primeiros formadores do ensino regular, porém acredita-se que os resultados serão bons de cidadãos mais conscientes que saibam os diferentes valores que os recursos naturais dispõem sejam eles na esfera econômica, histórica e intrínseca.

Nessa vertente, o campo das Ciências da Natureza tem buscado inserir cada vez essa temática ambiental no cotidiano escolar. Para Furlan (2014) a geografia e a educação ambiental se interagem, se comunicam, pois é preciso problematizar as questões que ocorrem no meio ambiente em suas diferentes esferas de modo a estimular os alunos em seus distintos grupos sociais a pensarem criticamente sobre tais questões ambientais.

2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A inquietação com o meio ambiente e, conseqüentemente, a intensa utilização dos recursos naturais ganhou adeptos e lentamente a

conscientização da população mundial. Uma das primeiras ações está associada à criação do primeiro Parque Nacional do mundo em Yellowstone, em 1872 nos Estados Unidos. Na sequência, dois eventos atraem à atenção para a questão ambiental que são: a criação da União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN) na Suíça em 1947 e o Acidente de poluição do ar em Londres que provocou a morte de 1.600 pessoas em 1952 (MMA, 2018).

Diante de tal cenário, os movimentos em prol do “verde” ganharam destaque e mobilizaram a sociedade na década de 1960 quando a sociedade se deparou com uma queda significativa na qualidade de vida em virtude da degradação ambiental. Tais acontecimentos foram expostos por Rachel Carson em seu livro “Primavera Silenciosa” que ilustra os diversos desastres ambientais decorrentes da atividade humana sobre o meio ambiente e como tais ações (pesticidas) afetam diretamente a população. Embora, escrita em 1962, essa obra de Carson é muito atual e impactante o que a tornou um clássico dos ambientalistas e promoveu diversas inquietações em âmbito internacional (DIAS, 1991).

Nesse contexto, buscam-se ações de minimização de tais impactos ambientais, bem como a disponibilidade dos recursos naturais para as gerações futuras. Partindo deste pressuposto, a Organização das Nações Unidas (ONU) viu a necessidade de discutir, elaborar e estruturar ações que buscassem que ultrapassar o interesse econômico da sociedade e que visassem a preservação e conservação socioambiental do Planeta (EVANGELISTA, 2013).

Diante dessa demanda e da crise ambiental, a ONU em Estocolmo (1972), convocou a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano que estabeleceu princípios relacionados às questões ambientais internacionais, a gestão de recursos naturais, a prevenção da poluição, a relação entre ambiente e o desenvolvimento (MMA, 2017). Entretanto, existem registros de uma mobilização em prol do meio ambiente e a utilização do termo “Educação Ambiental” anteriores em 1948 quando a UICN promoveu em Paris um encontro cujo enfoque estava relacionado aos novos rumos da Educação Ambiental (SOBRAL, 2013).

Diante de tais acontecimentos e de postura dos governantes direcionadas a conservação do patrimônio natural à sociedade civil mobilizou-se através de conferências, como a Conferência de Keele, na Grã-Bretanha (1965) que reuniu educadores que defendiam a inserção da temática ambiental na educação para todos os cidadãos. Esse movimento ganhou força e em 1969 fundou-se a Sociedade de Educação Ambiental Alemã e, assim, essa ideia disseminou no território europeu ganhando vários adeptos como artistas, políticos e demais membros da sociedade europeia apoiaram a ideia (DIAS, 1991).

Martins (2009) destaca um aumento nas discussões sobre a temática, sendo em 1968, em Roma, realizada uma reunião de cientistas dos países desenvolvidos com o intuito de discutir e minimizar os impactos ambientais relacionados à intensa atividade humana. Na sequência, a ONU propõe que a Conferência de Estocolmo, em 1972, na Suécia, cujo foco era a inserção da temática da Educação Ambiental na agenda internacional e a “Declaração

sobre o Ambiente Humano” que orientava os governos, estabelecia um Plano de Ação Mundial e também enfatizava o desenvolvimento do Programa Internacional de Educação Ambiental, sendo esse registrado nos Estados Unidos em 1973 (MMA, 2018).

A temática ambiental passou ser foco de seminários, palestras, congressos e demais eventos nessa esfera culminando, em 1974, no Seminário de Educação Ambiental em Jammi, Finlândia, que reconheceu a Educação Ambiental como educação integral e permanente (MMA, 2018). Na sequência, acontece em 1975, a Conferência de Belgrado e, conseqüentemente, a elaboração da Carta de Belgrado que fora assinada por 65 países signatários e propunha novos conteúdos para uma nova ética global. Para Rufino (2003, p. 6) seria “uma ética que leve em conta a erradicação das causas da pobreza, da fome, do analfabetismo, da poluição, da exploração e da dominação; uma ética que assegure a paz”. Desta forma, a Carta propunha uma utilização consciente dos recursos naturais de modo que a população mundial pudesse desfrutar de tais benefícios e assim aumentar a qualidade de vida.

Outro importante passo da Educação Ambiental ocorre com a Conferência de Tbilisi, na Geórgia (1977), que estabelece os princípios orientadores da EA e remarca seu caráter interdisciplinar, crítico, ético e transformador. Dois anos após, em 1979, em San José, Costa Rica, destaca-se também o Encontro Regional de Educação Ambiental para América Latina (MMA, 2018). Tais ações ilustram uma discussão descentralizada da EA que busca mais espaço na sociedade civil como a Conferência Internacional sobre Educação e Formação Ambiental em Moscou dez anos após a Tbilis. Na

ocasião estavam reunidos especialistas de 94 países que debateram os desafios e avanços da EA, bem como ressaltaram a importância de criar uma Estratégia Internacional de Ação em Matéria de Educação e Formação Ambiental para o decênio de 90 (CZAPSKI, 1998).

Outro marco na EA foi a divulgação do Relatório da Comissão Brundtland, *Nosso Futuro Comum* (1987) que discutiu o conceito de desenvolvimento sustentável. No relatório o termo foi apresentado como “um processo de transformação no qual a exploração dos recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional se harmonizam e reforçam o potencial presente e futuro, a fim de atender às necessidades e aspirações humanas” (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1991, p. 49).

As recomendações realizadas pela Comissão Brundtland promoveram outros eventos como o Primeiro Seminário sobre Materiais para a Educação Ambiental (ORLEAC/UNESCO/ PIEA) em Santiago (Chile, 1989). No mesmo ano foi assinada a Declaração de HAIA, preparatório da “Rio-92”, que apontou a importância da cooperação internacional nas questões ambientais. Assim, em 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre Ensino para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem em Jomtien (Tailândia) que ressaltou o conceito de analfabetismo ambiental, além disso, a ONU declarou o ano 1990 como o Ano Internacional do Meio Ambiente (PÁDUA; TABANEZ, 1997).

Vinte anos após a Conferência de Estocolmo realizou-se a “Rio-92”, “Eco-92” ou Cúpula da Terra sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento.

Nessa Conferência foram propostas ações em prol de uma relação harmônica com a natureza que garanta qualidade de vida para a população. Dentre as ações destaca-se a “Agenda 21” que consiste em ações relacionadas a proteção da atmosfera; combate ao desmatamento, a perda de solo e a desertificação; prevenção da poluição da água e do ar; manutenção das populações de peixes e promoção de uma gestão segura dos resíduos tóxicos (ONU, 2018). Outra consequência da “Eco-192” foi o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global que compartilha dos interesses similares as Organizações Não Governamentais (ONGs) conforme exposto nos fóruns do evento (MMA, 2018).

Dentre os eventos posteriores ocorreu em 2002 em Johannesburgo, na África do Sul, a “Rio+10”, ou seja, uma Conferência que analisou o progresso e as ações desenvolvidas a partir da implantação da Agenda 21 e estabeleceu a resolução nº 254, declarando 2005 como o início da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e depositando na Unesco a responsabilidade pela implementação da iniciativa (MMA, 2018). Vinte anos após essa data aconteceu a “Rio+20” na cidade do Rio de Janeiro que teve como intuito discutir dois temas: a economia verde no contexto do desenvolvimento sustentável e da erradicação da pobreza, e a estrutura institucional para o desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2018).

Ressalta-se que as iniciativas atreladas EA continuaram após tais eventos. Em 2003, durante a XIV Reunião do Foro de Ministros de Meio Ambiente da América Latina e Caribe, no Panamá, fora instituído o Programa Latino-americano e Caribenho de Educação Ambiental (PLACEA), cujo

objetivo era discutir em congressos ibero-americano a temática da educação ambiental (MMA, 2018). A partir de tais propostas, reuniões, planos de trabalhos e políticas públicas foram criados não apenas na América Latina e Caribe, mas em todo o mundo em prol da preservação do patrimônio natural, sobretudo pelo viés da EA.

Neste contexto, acredita-se que uma melhor conservação do patrimônio natural e dos recursos naturais está atrelada ao maior conhecimento do mesmo. É a partir deste pressuposto que propor-se a valorização do patrimônio natural com o intuito que a população e demais agentes envolvidos possam desfrutá-lo de forma correta e sustentável (PIEKARZ, 2011). Ao conservar tal patrimônio compreende-se parte da história da Terra, bem como se interpreta os “fenômenos” que aconteceram em tempos anteriores e que refletem na dinâmica atual de nosso Planeta como a atividade vulcânica, por exemplo. Ressalta-se que a promoção desse patrimônio deve ser fortemente abordada na EA desde as séries iniciais.

2.1 ALGUMAS INICIATIVAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

A concepção de conservação do patrimônio natural aos poucos foi ganhando adeptos no Brasil, sobretudo na década de 1970, influenciada pelo movimento em prol do verde e pela crise ambiental mundial. Diante de tais acontecimentos observam-se várias ações destinadas à utilização consciente dos recursos naturais conforme disposto no Quadro 9. Ressaltam-se tais medidas inspiraram órgãos estaduais ligados ao meio ambiente e a secretaria

de educação a discutirem a Educação Ambiental, inicialmente entendida como ecologia (DIAS, 1991).

Dentre essas ações destacam-se a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), Lei nº 6938/81, que além de objetivos, instrumentos e diretrizes criou o Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA) e que dispõe em sua estrutura básica o Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA). Dentre os princípios da PNMA destaca-se a presença da EA em todos os níveis de ensino cujo objetivo é obter participação ativa para proteger o meio ambiente (BRASIL, 1981). Na Constituição Federal de 1988, essa proposta é reforçada no inciso VI do artigo 225 ao retratar a necessidade de “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988).

Quadro 9: Acontecimentos no Brasil que influenciaram a EA

Ano	Ações
1808	Criação do Jardim Botânico no Rio de Janeiro.
1876	André Rebouças sugere a criação de parques nacionais na Ilha de Bananal e em Sete Quedas.
1896	Foi criado o primeiro parque estadual em São Paulo (Parque da Cidade).
1932	Realiza-se no Museu Nacional a primeira Conferência Brasileira de Proteção à Natureza.
1937	Cria-se o Parque Nacional de Itatiaia.
1961	Jânio Quadros declara o pau-brasil como árvore símbolo nacional, e o ipê como a flor símbolo nacional.
1971	Cria-se em Rio Grande do Sul a Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural (AGAPAN).
1973	Cria-se a Secretaria Especial do Meio Ambiente, SEMA, no âmbito do Ministério do Interior, que entre outras atividades, começa a fazer Educação Ambiental.
1976	A SEMA e a Fundação Educacional do Distrito Federal e a Universidade de Brasília. Realizam o primeiro curso de Extensão para professores do 1º Grau em Ecologia.
1977	Implantação do Projeto de Educação Ambiental em Ceilândia. (1977 - 81).

1977	SEMA constitui um grupo de trabalho para elaboração de um documento de Educação Ambiental para definir seu papel no contexto brasileiro. Seminários Encontros e debates preparatórios à Conferência de Tbilisi são realizados pela FEEMA-RJ e a disciplina Ciências Ambientais passa a ser obrigatória nos cursos de Engenharia.
1979	O MEC e a CETESB/ SP, publicam o documento “Ecologia uma Proposta para o Ensino de 1º e 2º Graus”.
1981	Lei n. 6938 do 31 de Agosto, dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente (Presidente Figueiredo).
1984	Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) apresenta uma resolução estabelecendo diretrizes para a Educação Ambiental, que não é tratada.
1986	A SEMA junto com a Universidade Nacional de Brasília organiza o primeiro Curso de Especialização em Educação Ambiental. (1986 a 1988).
1987	O MEC aprova o Parecer 226/87 do conselheiro Arnaldo Niskier, em relação a necessidade de inclusão da Educação Ambiental nos currículos escolares de 1º e 2º Graus.
1988	A Constituição Brasileira, de 1988, em Art. 225, no Capítulo VI - Do Meio Ambiente, Inciso VI, destaca a necessidade de “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. Para cumprimento dos preceitos constitucionais, leis federais, decretos, constituições estaduais, e leis municipais determinam a obrigatoriedade da Educação Ambiental.
1988	A Secretaria de Estado do Meio Ambiente de SP e a CETESB publicam a edição piloto do livro “Educação Ambiental” Guia para professores de 1º e 2º Graus.
1989	Criação do IBAMA (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente), pela fusão da SEMA, SUDEPE, SUDEHVEA e IBDF. Nele funciona a Divisão de Educação Ambiental. Primeiro Encontro Nacional sobre Educação Ambiental no Ensino Formal. IBAMA/UFRPE. Recife e Cria-se o Fundo Nacional de Meio Ambiente FNMA no Ministério do Meio Ambiente MMA.
1990	I Curso Latino-Americano de Especialização em Educação Ambiental. PNUMA/IBAMA/CNPq/CAPEs/UFMT. CUIABÁ- MT (1990 a 1994).
	MEC resolve que todos os currículos nos diversos níveis de ensino deverão contemplar conteúdos de Educação Ambiental (Portaria 678 (14/05/91). Grupo de Trabalho para Educação Ambiental coordenado pelo MEC, preparatório para a Conferência do Rio 92.
1992	Participação das ONG’s do Brasil no Fórum de ONG’s e na redação do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis. Destaca-se o papel da Educação Ambiental na construção da Cidadania Ambiental.
1993	Criação dos Centros de Educação Ambiental do MEC, com a finalidade de criar e difundir metodologias em Educação Ambiental.
1994	Aprovação do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), com a participação do MMA-BAMA-MEC-MCT-MINC. Publicação em português da Agenda 21, feita por crianças e jovens, UNICEF.
1996	Novos Parâmetros Curriculares do MEC, nos quais incluem a Educação Ambiental como tema transversal do currículo.

1997	Criação da Comissão de Educação Ambiental do MMA e I Conferência Nacional de Educação Ambiental. Brasília. ICNEA.
1999	Aprovada a Lei 9.597/99 que institui a Política Nacional de EA. Programa Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e a Coordenação de EA do MEC passa a formar parte da Secretária de Ensino Fundamental – COEA.
2000	Seminário de Educação Ambiental organizado pela COEA/ MEC Brasília DF e Curso Básico de Educação Ambiental a Distância DEA/ MMA UFSC/ LED/ LEA.
2002	Lançado o Sistema Brasileiro de Informação sobre Educação Ambiental e Práticas Sustentáveis (SIBEA) e Decreto N° 4.281, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei que institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.
2004	Consulta Pública do ProNEA, o Programa Nacional de Educação Ambiental, que reuniu contribuições de mais de 800 educadores ambientais do país. V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental. É oficializado o Grupo de Trabalho em Educação Ambiental da ANPEd, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Fonte: MMA, 2018.

Em meio a essas discussões foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e através dessa sentiu-se a necessidade de criar um plano de ação da Coordenação de Educação ambiental do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que consistia na implementação de três grandes programas de formação continuada de professores e outros profissionais da educação, sendo dois deles específicos para o ensino fundamental. Dois anos de debates, em 1997, foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que são um subsídio de apoio à escola na elaboração do seu projeto educativo e discutindo alguns temas sociais e nacionais urgentes, denominados como temas transversais: meio ambiente, ética, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo (HENRIQUES *et al.*, 2007).

Neste âmbito, em 1999, foi criada a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA - Lei n° 9.795) que estabelece o direito à Educação

Ambiental. Assim, a EA compreende 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.

Logo, a EA é um “componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999). Em 2002, por meio do Decreto nº 4.281 a PNMA passou a ser executada pelos órgãos e entidades integrantes do SISNAMA, pelas instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, pelos órgãos públicos da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, entidades não governamentais, de classe, meios de comunicação e demais segmentos da sociedade.

3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A GEOGRAFIA NO COTIDIANO ESCOLAR

Em meio às várias propostas para se discutir e implementar EA na Educação Básica, acredita-se que algumas ações foram direcionadas ao público do Ensino Fundamental e Médio. No entanto, é válido salientar que as primeiras ações de EA devem começar nos primeiros anos da educação básica, ou seja, na Educação Infantil como consta nos objetivos gerais do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). E, assim, cumprindo o que consta nos PCNs os alunos devem “observar e explorar o

ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação” (BRASIL, 1998, vol. 1, p.63).

3.1 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Desta forma devem existir propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil que reconheçam as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo mesmas, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual. Além disso, devem buscar uma interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã (BRASIL, 1999b). Para Hansen (2013) as crianças por meio da curiosidade desenvolvem habilidades e capacidades de agir, observar e explorar o mundo ao seu redor e com isso necessitam de orientações corretas que contribuam para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e social, bem como para sua aprendizagem.

Contudo, essa abordagem da EA deve acontecer de forma lúdica, com linguagem adequada e que faça parte do cotidiano das crianças de forma a aproximá-las do conteúdo lecionado, sendo que na faixa de 4 a 6 anos as crianças necessitam vivenciar situações concretas para associá-las (RAU, 2011). Nessa perspectiva temas como preservação ambiental devem ser iniciados e contextualizados no âmbito escolar estendendo-se ao contexto

familiar (GÍRIO, 2010). Entretanto, sabe-se que muitas vezes a criança é o principal mobilizador familiar corrigindo e demonstrando por meio de ações sustentáveis os conhecimentos vivenciados na escola.

No entanto, a abordagem da EA não está muito presente no âmbito da Educação Infantil, pois existem pouquíssimos materiais destinados a esse público e uma pequena parcela dos cursos de formação de professores trata dessa temática. Portanto, nota-se certa defasagem no ensino da mesma uma vez que muitas escolas não dispõem de recursos financeiros para investirem em materiais extras (RUFFINO, 2003).

Hansen (2013) destaca que em alguns casos acontecem parcerias entre as empresas que desenvolvem projetos de sustentabilidade e as escolas visando integrar as crianças a preservação ambiental por meio de ações concretas como o plantio de hortas, separação de lixo e visitação a zoológicos. Além dessas ações ressalta-se a roda da conversa, voltas no entorno da escola, aula de vivência, dramatizações com o uso de fantoches, livros infantis voltados à educação ambiental, filmes e a realização de produções artísticas (desenhos, pinturas, maquetes).

Neste contexto, as áreas verdes escolares são possibilidades para a educação ambiental por meio de pesquisas direcionadas como a questão do desmatamento, por exemplo. Em um trabalho detalhado sugere-se investigar a origem, as propriedades medicinais e a fonte de alimento que aquela árvore do ambiente escolar possui. Além disso, tal ação é uma forma de trabalhar o manuseio dos elementos da natureza de formas distintas.

Destaca-se que a utilização de materiais recicláveis destinados ao lixo pode transformar-se em outros materiais como até brinquedos para os eles mesmos. Desta forma, oficinas de confecção de brinquedos a partir desses materiais contribuem para uma visão mais consciente em termos ambiental para os alunos. Outra abordagem mais recente é a utilização de recursos tecnológicos como vídeos e filmes (Procurando Nemo, 2003; Wall-E, 2008; Vida de inseto, 1998 e O Rei Leão, 1994) que abordam essa consciência ecológica e o cuidado com o meio ambiente em simples ações como jogar um papel no chão (SANTOS; SILVA, 2017).

3.2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

No âmbito do Ensino Fundamental (EF) os desafios permanecem os mesmos, ou seja, não existem muitos programas de formação docente voltados para essa temática, o que acaba sendo desenvolvido pelos professores de Ciências e Geografia. Algumas ações são desenvolvidas em projetos compartilhados entre essas disciplinas e em outras ocasiões são aplicadas individualmente por seus respectivos docentes. Tais ações individualizadas também ocorrem em virtude da falta de materiais como livros didáticos concernentes à Educação Ambiental (SATO, 2002).

Vale ressaltar que no EF devido a uma maturidade neurológica os alunos dispõem de uma percepção mais aguçada e a temática ambiental torna-se mais visível e importante em suas ações cotidianas. Desta os docentes buscam alternativas paralelas para integrar a EA ao cotidiano familiar e escolar

dos alunos de forma a tornar esse tema mais próximo da realidade dos alunos. Corroborando com essa percepção Sato (2002) propõe algumas formas de materializar o ensino da EA nos diferentes níveis de ensino através de:

[...] atividades artísticas, experiências práticas, atividades fora de sala de aula, produção de materiais locais, projetos ou qualquer outra atividade que conduza os alunos a serem reconhecidos como agentes ativos no processo que norteia a política ambientalista. Cabe aos professores, por intermédio de prática interdisciplinar, proporem novas metodologias que favoreçam a implementação da Educação Ambiental, sempre considerando o ambiente imediato, relacionado a exemplos de problemas atualizados (SATO, 2002, p. 35).

Nesse contexto reportado pela autora, Dias (1992) acrescenta outras estratégias como: uso de cartilhas, cartazes, folders e quando possível acesso a sites que abrangem a temática. Também estão inseridas nessa abordagem as atividades de campo, visitas técnicas e até mesmo uma aula ao ar livre no próprio ambiente escolar. Camelo (2011) ressalta que diante de falta de recurso e materiais destinados a temática da EA projetos voltados à coleta seletiva do lixo na escola proporcionam aulas mais criativas e com maior interação dos agentes. Tais ações promovem um ambiente diferenciado levando aos alunos uma percepção holística do ambiente ao qual já conhecem sobre outra ótica.

3.3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO

Com a proposta do novo ensino médio, os conteúdos em diferentes escolas passaram por mudanças, uma nova estrutura e com propostas de

diferentes itinerários. Entretanto, a questão da EA ainda permanece de forma discreta no Ensino Médio (EM) que demanda dos docentes mais atenção e uma busca contínua por metodologias e projetos que abarquem a temática e agora para um público que se torna cada vez mais seletivo devido à idade e ao desenvolvimento cognitivo. Contudo, alguns conceitos são reforçados constantemente, pois fazem parte do cotidiano dos discentes como o autor aborda a seguir:

Toda sociedade, toda cultura cria, inventa, institui uma determinada ideia de que seja Natureza. Nesse Sentido, o conceito de natureza não é natural, sendo na verdade criado e instituído pelos homens. Constituiu um dos pilares traves do qual os homens erguem as suas relações sociais, sua produção material e espiritual, enfim, sua cultura (GONÇALVES, 2006, p. 23).

Para Felix (2019) ao abordar a EA e geografia no cotidiano escolar reforça a integração destas duas áreas do conhecimento e associação de que elas estão juntas, se complementam. Ainda, de acordo com o autor a compreensão do espaço aborda questões ambientais e humanas que só pode ser experienciadas a partir do contato com meio ambiente. Tal contato muitas vezes somente é possível através de atividades interdisciplinares ou projetos externos que propiciam os alunos uma maior proximidade com o meio ambiente.

Os projetos interdisciplinares devem continuar assim como eram abordados no EF e agora com “pegada” mais aprofundada visto que os alunos já dispõem de conhecimento diferenciado se considerados aos anos anteriores. Nesse âmbito, Evangelista (2018) propôs uma associação entre

geografia e literatura nas obras de Guimarães Rosa, no qual, a autora dentre outras questões delimita geograficamente o Sertão Mineiro Roseano denominado de Roteiro Geoturístico SMG que é composto por trilhas geoturísticas³³ e folders interpretativos. Com essa Evangelista (2018) busca proporcionar uma viagem geográfica por meio da literatura com um olhar mais aguçado para as questões ambientais como a base das atividades humanas (geodiversidade), o seu patrimônio (geopatrimônio) visto sob uma turística científica e diferenciada (geoturismo) e, portanto, a conservação dos elementos naturais (geoconservação).

Essa associação entre geografia e literatura é apenas uma proposta no âmbito do EM visto que todas as disciplinas podem desenvolver trabalhos interdisciplinares voltados à temática ambiental. Contudo, observa-se falta de um espaço/tempo dedicado ao compartilhamento de ideias pelos docentes, além de materiais e curso ofertados pela escola ou sistema de ensino que possam subsidiar os professores. Vale ressaltar que existem outros trabalhos que conciliam diferentes campos de conhecimentos no EM dentro da abordagem da EA como associações, por exemplo, com: a Física, a Química, a História, a Educação Física e a Matemática.

³³ O conhecimento geográfico é dinâmico e tem evoluído junto com as demais ciências, principalmente, à medida que novas abordagens e paradigmas são debatidos. Neste contexto, encontram-se as recentes práticas geoconservacionistas voltadas para conservação e promoção dos elementos da geodiversidade como os modelos de avaliação do geopatrimônio e suas esferas geológica e geomorfológica. Deste modo, a geoconservação é composta por um conjunto de iniciativas que visam promover, valorizar, divulgar e garantir a integridade do geopatrimônio por meio de trilhas geoturísticas (EVANGELISTA, 2018).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Ambiental (EA) vai além de meras práticas de preservação ambiental, ela modifica hábitos relacionados ao nosso cotidiano e está relacionada às práticas que conduzem a uma melhoria na qualidade ambiental. Vale ressaltar que ela promove uma conscientização, não uma resolução dos problemas ambientais, mas em longo prazo tal prática é eficaz ao passo que forma cidadãos mais ambientalmente conscientes, uma vez que foram desde a Educação Infantil apresentados a esse universo.

Contudo, sabe-se que a essa associação entre a Geografia e a EA ainda requer muita intenção no âmbito escolar, pois embora os professores tenham alguns anos para trabalharem com esse tema eles são cobrados pelo processo de alfabetização, cognição e formação escolar dos alunos, sobrando assim pouco tempo para dedicarem-se a temática ambiental. Além disso, destaca-se a necessidade de mais práticas de formação continuada em EA para professores e utilização de recursos tecnológicos de forma a conscientizar os alunos que cada vez mais estão inseridas no mundo tecnológico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 de ago. 2022.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 1999b. 562p.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96 | Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 23 ago. 2022.

_____. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6938.htm. Acesso em: 22 ago. 2022.

_____. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Disponível em: www.planalto.gov.br/CCIVil_03/LEIS/L9795.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Sobre a Rio+20.** Disponível em: http://www.rio20.gov.br/sobre_a_rio_mais_20.html. Acesso em: 20 jul. 2022.

CAMELO, Ana Nery Bezerra. **Educação ambiental no ensino fundamental: um estudo de caso na Escola Estadual de Ensino Fundamental John Kennedy em Guarabira-PB.** Monografia (Trabalho de conclusão de curso) UEPB, 2011. 65f.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso futuro comum.** 2a ed. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1991. 430p.

CZAPSKI, Sílvia. **A implantação da educação ambiental no Brasil.** Brasília, DF: MEC, 1998. 166 p.

DIAS, Genebaldo F. **Educação ambiental: princípios e prática.** São Paulo: Gaia, 1992. 399p.

EVANGELISTA, Vania Kele. P. **Identificação de Locais de Interesse Geomorfológico no Parque Estadual do Sumidouro, Minas Gerais: possibilidades para o geoturismo.** 2013. 224f. (Dissertação de Mestrado em Geografia) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

EVANGELISTA, Vania Kele. P. **GEOGRAFIA E LITERATURA: uma aproximação para o desenvolvimento do geoturismo no Sertão Mineiro de Guimarães Rosa.** 2018. 204f. (Tese de Doutorado em Geografia) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FELIX, Tales Wellington Cunha. **Educação ambiental e geografia: uma prática desveladora.** Anais... Conedu, Fortaleza, 2019, p. 1-12.

FURLAN, Sueli. **Educação ambiental e Geografia: reflexão, ensino e prática.** 2014. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2023/educacao-ambiental-e-geografia-reflexao-ensino-e-pratica>. Acesso em: 22 ago. 2022.

GÍRIO, Maria G. C. **A preservação do meio ambiente na educação infantil.** Disponível em: http://www.neteducacao.com.br/portal_novo/?pg=artigo&cod=1705 Acesso em: 30/08/2018.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (des)caminhos do meio ambiente.** 14. ed. São Paulo: Contexto, 2006. 152p.

HANSEN, Karem S. **Metodologias de ensino da educação Ambiental no âmbito da educação infantil.** Educação em Ação, 2013, n. 43. Disponível em: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=1467>. Acesso em: 18 jul. 2022.

HENRIQUES, Ricardo *et al.* (Orgs.). **Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade.** CADERNOS SECAD: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Ministério da Educação. Brasília, 2007. 109p.

MARTINS, Nathalia. **A educação ambiental na educação infantil.** Monografia (TCC em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos. 2009. 50f.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE (MMA). **Educação Ambiental, Política de Educação Ambiental: Histórico Mundial.** Disponível em: <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental/historico-mundial>. Acesso em: 14 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **A ONU e o meio ambiente.** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acao/meio-ambiente/>. Acesso em: 18 jul. 2018.

PADUA, Suzana M.; TABANEZ, Marlene F. (Orgs.). **Educação Ambiental - Caminhos Trilhados no Brasil.** Ipê: Brasília, 1997, p. 265-269.

PIEKARZ, Gil F. **Geoturismo no Karst.** Curitiba: MINEROPAR – Minerais do Paraná, 2011. 121p.

RAU, Maria C. T. D. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica.** Curitiba, PR: Ibpex, 2011. 243p.

RUFFINO, Sandra F. **A Educação ambiental nas escolas municipais de educação infantil de São Carlos-SP.** (Dissertação de Mestrado em Educação Ambiental) - Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2003. 109f.

SANTOS, Carla F.; SILVA, Alexandre J. **A importância da educação ambiental no ensino infantil com a utilização de recursos tecnológicos.** Revista Gestão & Sustentabilidade Ambiental, Florianópolis, v. 5, n. 2., 2017, p. 4-19.

SATO, Michèle. **Educação Ambiental.** São Carlos: Rima, 2002. 66p.

SOBRAL, Ivana S. **Meio ambiente, educação do campo e educação ambiental.** Educação em Ação, 2013, n. 45. Disponível em: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=1584>. Acesso em: 14 jul. 2022.

11 ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA DA POPULAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Elisângela Gonçalves Lacerda³⁴

1 INTRODUÇÃO

Apesar da pouca massa que possuímos em relação à superfície do planeta, a humanidade acarreta uma série de consequências visíveis e invisíveis ao planeta, porém somos incapazes de mensurar completamente os seus impactos (ZELINSKY, 1969). As questões relacionadas ao quantitativo de indivíduos, suas características e hábitos e a sua distribuição no espaço são fatores que merecem atenção. A partir desses conhecimentos é possível se planejar políticas públicas com maior assertividade, capazes de mitigar os problemas e melhor aproveitar a potencialidade das populações.

A população brasileira encontra-se distribuída de forma irregular ao longo do território nacional, tanto no que se refere à quantidade quanto à sua estrutura (THÉRY, 2014). As últimas décadas do século XX foram marcadas por um expressivo crescimento da população nas principais metrópoles brasileiras (SANTOS, 1994). Essas questões suscitam uma série de debate em função das consequências que acarretam.

³⁴ Professora da Universidade Federal de Roraima - UFRR e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRR.

De fato, desde a inversão da população brasileira, ocorrida na década de 1960, quando a maior parte dos indivíduos deixou o campo e passou a residir em cidades, o crescimento populacional passou a ser um problema. Isso impulsionou o poder público a buscar meios para reduzir tal crescimento. O que encontrou respaldo no interesse estadunidense em conter o crescimento da população dos países latino-americanos. Dessa forma, ações concretas para o planejamento familiar no Brasil foram tomadas em 1978, com a criação do “Programa de Prevenção de Gravidez de Alto Risco” (WOOD; CARVALHO, 1994). Nesse mesmo período, questões como o controle de natalidade, o aborto e o divórcio (MCDONOUGH; SOUZA, 1984) passaram a ser temas correntes em discussões sobre população no Brasil.

De fato, as políticas de ajuste estrutural têm sido uma marca da globalização nos países classificados como “em vias de desenvolvimento”. Contudo, tem crescido as manifestações contrárias à sua aplicação, em função do aumento do empobrecimento e das desigualdades no mundo (FRANCH; BATISTA; CAMURÇA, 2003). Culpar o crescimento populacional pela pobreza é no mínimo uma visão simplista sobre a realidade. As desigualdades são fruto das contradições do próprio sistema capitalista, que demanda a existência de um exército de reserva para manter a sua lucratividade sobre os baixos salários pagos.

No entanto, nas últimas décadas o crescimento populacional deixou de ser o principal problema, em função do avanço do processo de transição demográfica. Este fenômeno, que avança ao redor do globo, é caracterizado

pela queda brusca das taxas de mortalidade, seguida pela queda nas taxas de fecundidade e aumento da expectativa de vida. Exposto assim, parece ser algo simples. Não obstante, os países devem se preocupar com quatro grandes desafios em relação ao processo de transição demográfica em curso: alimentar uma população crescente até que se estabilize, criando postos de trabalho para absorver a população em idade ativa, ofertar alojamentos e meios de transporte, além de se ocupar com as demandas de uma vultosa população em idade avançada (VERRIÈRE, 1980). O processo de transição demográfica gerou uma quantidade significativa de idosos com necessidades especiais que precisam ser conhecidas e assistidas por parte das políticas públicas (MIRANDA; ÁLVARES; ZEPEDA, 2009). Esses são os novos desafios dos governos na condução de políticas públicas voltadas para a população.

Ainda nesse sentido, os aspectos relacionados às questões de saúde pública são relevantes para a Geografia da População, uma vez que atuam na mudança das tendências demográficas, pois são temas de interesse socioeconômico e político (BAPTISTA FILHO, 1965). Portanto, questões ligadas à violência, tráfico e uso de drogas, aborto, dentre outras, são de interesse dos estudos populacionais em Geografia. O uso de drogas, lícitas e ilícitas, tem sido uma constante na sociedade brasileira. Não se pode perder de vista que “os usuários de drogas sofrem estigmas que desfavorecem qualquer percepção ou estudo que se tenha a respeito de sua participação em sociedade” (SANTIAGO, 2016, p. 69).

Essas são algumas das instigantes questões a serem abordadas no ensino de Geografia da População no âmbito do Ensino Médio. Conforme a

Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Ensino Médio corresponde à etapa final da Educação Básica, sendo o final de um processo de escolarização. Seu objetivo consiste em assegurar o desenvolvimento do indivíduo, fornecendo-lhe uma formação indispensável para o exercício de sua cidadania, meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Assim, os conteúdos de Geografia da População estão diretamente relacionados com esses objetivos.

O Parecer CNE/CP nº 15/2018, aprovado em 4 de dezembro de 2018, instituiu a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM). Dentre as novidades apresentadas pelo documento, merece destaque a organização dos conteúdos por áreas do conhecimento. Sendo assim, os conhecimentos inerentes à Geografia foram inseridos na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, agregados às disciplinas de Filosofia, Sociologia e História. Além disso, os objetivos de ensino estão organizados em competências e habilidades a serem desenvolvidas durante os três anos do Ensino Médio.

Com base nos fatores expostos, este capítulo tem por objetivo apresentar a BNCC no que se refere aos conteúdos relacionados à Geografia da População e discutir algumas estratégias didático-pedagógicas a serem aplicadas no ensino dessas temáticas. O texto está consubstanciado em pesquisa bibliográfica, tanto em textos acadêmicos, quanto em documentos legais, e experiência empírica adquirida de sete anos ministrando a disciplina de Geografia da População a discentes do curso de Licenciatura em Geografia, tanto na modalidade presencial quanto no Ensino à Distância - EAD. A partir

da vivência na formação de professores, espera-se contribuir para o desenvolvimento de aulas dinâmicas e participativas, capazes de promover nos alunos um aprendizado ativo.

O capítulo encontra-se organizado em três tópicos. No primeiro são apresentadas algumas questões acerca da BNCC e o Ensino de Geografia da População. No segundo discute-se o papel da Geografia da População no Ensino Médio brasileiro. Já no terceiro são apresentadas algumas estratégias a serem aplicadas no ensino das temáticas de Geografia da População no Ensino Médio. Em seguida são tecidas algumas considerações finais e expostas as referências utilizadas.

2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE GEOGRAFIA

Em 22 de dezembro de 2017, foi criada a Resolução do Conselho Nacional de Ensino CNE/CP nº 02, a qual institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Básica, nas modalidades de Ensino Infantil e Ensino Fundamental. Somente em 04 de dezembro de 2018, o documento que abrange o Ensino Médio foi concluído. A construção da BNCC demorou várias décadas para ser concretizada. Desde a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 210, era previsto a fixação de currículos do Ensino Básico centrados em uma base comum, sendo a mesma construída a partir de audiências públicas regionais realizadas nas cidades de Manaus, Recife, Florianópolis, São Paulo e Brasília (BRASIL, 2018).

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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p.7).

Portanto, ela tem o caráter de lei e o seu conteúdo deve ser considerado na construção dos currículos dos sistemas de ensino das redes estadual e municipal de ensino. Além disso, o documento norteara outras políticas de educação, incluindo a formação de professores. O documento preconiza o desenvolvimento de competências e habilidades (BRASIL, 2018).

As competências da BNCC são entendidas como mobilização de conceitos e procedimento, habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores para resolver as demandas cotidianas. Foram definidas 10 (dez) competências gerais a serem desenvolvidas na Educação Básica. A cada competência é definido um conjunto de habilidades, que representa as aprendizagens essenciais a serem garantidas (BRASIL, 2018).

Na BNCC, o Ensino Médio está organizado em quatro áreas do conhecimento, as quais agregam as antigas disciplinas isoladas: Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa); Matemática e suas Tecnologias (Matemática); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Química e Física) e Ciências Humanas e suas Tecnologias (Geografia, História, Filosofia e Sociologia). Contudo, a BNCC não define necessariamente a supressão das

disciplinas isoladas, podendo as mesmas continuarem a ser ofertadas da forma como eram (BRASIL, 2018).

Com a criação da BNCC, os professores estão sendo desafiados a “pensar o que ensinar, como ensinar e, principalmente, para quem ensinar com uma carga horária mínima que, mesmo antes da BNCC, já era considerada insuficiente” (SILVA *et al.*, 2021, p. 216). Cada estado ficou responsável por elaborar o seu documento curricular. No caso do estado de Roraima, a carga horária anual anterior de Geografia no Ensino Médio era de 80 horas. Com a nova configuração a Geografia teve a sua carga horária reduzida pela metade, passando a ser de 40 horas anuais.

A Geografia sob a ótica do itinerário formativo Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em meio ao privilégio dado a Português e Matemática como disciplinas mais importantes no currículo, perde espaço nesse bojo, devido ao que denominamos por hierarquização do conhecimento. Constata-se, portanto, que isso ocorre justamente em um contexto de instabilidade política e econômica, onde a formação profissional volta a ser o foco do ensino médio: formação técnica e instrumentalização para o mercado de trabalho (NONATO; SILVA, 2021, p. 97).

Com a criação dos itinerários formativos, a partir do segundo ano do Ensino Médio os alunos poderão escolher qual percurso formativo desejam fazer. Nesse contexto, será possível escolher itinerários que possuam uma maior carga horária de conteúdos geográficos. Todavia, conforme expõem Souza e Pereira (2020, p. 120), “a preocupação é que temos ainda uma geografia escolar, muito forte no positivismo, aulas pouco atrativas para os jovens do Ensino Médio, com isso há um risco eminente de escamoteamento a geografia; [...]”.

A reforma do Ensino Médio impôs para os professores, especialmente aqueles dos componentes curriculares ligados às áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o grande desafio de conciliar várias disciplinas em um curto tempo de aula. Pensar, planejar e aplicar aulas interdisciplinares de forma atrativa e eficiente se tornou algo imperativo. Por certo que a maioria dos docentes não está preparada para esta tarefa.

Pensando nessa lacuna, foi criada a Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019, a qual: “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019, p. 01). Portanto, pode-se esperar a ocorrência de mudanças significativas no currículo dos cursos de licenciatura.

Destarte, não se pode perder de vista que uma mudança dessa dimensão ocorre alicerçada em certos objetivos e em uma ideologia determinada. Essas alterações foram realizadas em um momento no qual o Brasil passa por uma grave crise política e democrática. Com ações implantadas inclusive na forma de medida provisória, o que não é o ideal. As premissas neoliberais se fazem presentes no novo Ensino Médio. A formação para o trabalho passa a sobrepor os ideais de formação para a cidadania. Nesse panorama, a Geografia perdeu espaço frente a outras ciências, ainda mais pelo seu caráter dicotômico entre Geografia Humana e Geografia Física. Tendo em vista que os conteúdos de Geografia Física foram praticamente todos absorvidos pela área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

3 A GEOGRAFIA DA POPULAÇÃO NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

No âmbito da Geografia Humana a Geografia da População se configura como o principal ramo do conhecimento. Pois, não obstante, “a população constitui a base e o sujeito de toda a atividade humana” (DAMIANI, 2015, p. 08). Por conseguinte, não é possível se pensar em Geografia Política ou Geografia Econômica, por exemplo, sem antes se debruçar sobre as questões ligadas à Geografia da População.

Pode-se afirmar que os estudos geográficos acerca dos fenômenos populacionais dividem-se em três vertentes: a distribuição dos indivíduos sobre a superfície terrestre; o processo de evolução das sociedades humanas e o grau de sucesso obtido por elas na tentativa de equalizar as suas demandas com os recursos disponíveis (BEAUJEU-GARNIER, 1980). Essas questões são relevantes para indivíduos que se encontram em vias de completar a sua formação básica. Os jovens que adentram ao Ensino Médio estão por se deparar com uma série de questões relacionadas com os conteúdos de Geografia da População. Tais como a inserção no mercado de trabalho, a iniciação de uma vida sexual ativa, o consumo de drogas, a exposição à violência, dentre outros.

Uma das principais preocupações é o surgimento de uma gravidez indesejada. Constata-se que os povos sempre ansiaram por métodos para estimular a fertilidade, na mesma medida que buscaram a esterilidade (HIMES,

1936 *apud* HARDIN, 1967). Sendo assim, esse é um importante tema a ser abordado no Ensino Médio.

A BNCC prevê que os estudantes explorem as noções de temporalidade, espacialidade e diversidade (de gênero, religião, tradições étnicas etc.); os modos de organização da sociedade, inclusive o produtivo (BRASIL, 2017). “As relações entre sociedade e natureza em diferentes culturas, sua organização social, política e cultural, suas formas de trabalho, suas relações com outras populações e seus conflitos e negociações; [...]” (BRASIL, 2018, p. 550) são alguns temas que a BNCC explora. As categorias: indivíduo, sociedade, cultura, ética, política e trabalho são as principais relacionadas com a Geografia da População, apresentadas no documento.

Apesar de ser possível inserir temáticas da Geografia da População em praticamente todas as 6 (seis) competências da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, as competências 2 (dois), 4 (quatro) e 5 (cinco) se destacam:

2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.

4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos (BRASIL, 2018, p. 558).

Cabe ressaltar que a cada competência está relacionada a um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas. A nomenclatura das habilidades segue um padrão, composto por um código alfanumérico de 8 (oito) dígitos. O primeiro par de letras indica a etapa de ensino (infantil, fundamental ou médio). O primeiro par de números indica o grupo por faixa etária. O trio de letras indica a área de conhecimento e os últimos números indicam a posição da habilidade na numeração sequencial.

A seguir temos as habilidades que mais se identificam com as temáticas da Geografia da População, conforme a BNCC (2018):

(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais e culturais.

(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas das sociedades contemporâneas (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.

(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos

populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

(EM13CHS206) Compreender e aplicar os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, entre outros, relacionados com o raciocínio geográfico, na análise da ocupação humana e da produção do espaço em diferentes tempos.

(EM13CHS302) Analisar e avaliar os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais e o compromisso com a sustentabilidade.

(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas a uma percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo.

(EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.

(EM13CHS403) Caracterizar e analisar processos próprios da contemporaneidade, com ênfase nas transformações tecnológicas e das relações sociais e de trabalho, para propor ações que visem à superação de situações de opressão e violação dos Direitos Humanos.

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de

desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.

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

(EM13CHS601) Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual.

Com afirmado anteriormente, por certo que as temáticas permeiam outras habilidades. Todavia, acredita-se que essas sejam as mais significativas do ponto de vista da Geografia da População. Observe que se trata de uma forma complexa de abordagem de determinados temas, os quais, de forma alguma, são de interesse exclusivo da própria Geografia. Em muitos casos, inclusive, poderão vir a ser ministrados por professores de outros componentes curriculares da área de conhecimento.

Doravante, será um desafio para os docentes promoverem a integração dos conteúdos e ao mesmo tempo aplicar estratégias de ensino capazes de promover não só a absorção do conteúdo, mas a própria produção de novos conhecimentos por parte dos discentes. Dessa forma, faz-se necessário empreender esforços na tentativa de construir mecanismos para que os objetivos de ensino sejam alcançados. No próximo tópico serão

apresentadas algumas estratégias que poderão contribuir com a prática docente neste novo contexto de BNCC.

4 ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA DA POPULAÇÃO

Ao trabalhar as temáticas de Geografia da População nos currículos do Ensino Médio faz-se necessário o uso de múltiplas linguagens, incluindo obras literárias, curtas-metragens, filmes, pinturas, teatro, além de dados estatísticos, mapas e produtos gráficos, tais como gráficos e tabelas. Por certo que não é tarefa fácil construir planos de aula abordando esses vários recursos. Contudo, a prática cotidiana permite o desenvolvimento e aperfeiçoamento de técnicas de ensino, utilizando variadas estratégias didáticas.

Estratégias didáticas podem ser definidas como mecanismos utilizados pelos docentes com o intuito de atingir determinados fins no processo de ensino e aprendizagem. Elas podem envolver ou não o uso de recursos didáticos, tais como jogos, maquetes, dentre outros. Tais estratégias devem ser pensadas levando-se em consideração o perfil do público-alvo. Portanto, é imprescindível conhecer as características dos discentes, de modo a se adaptar as estratégias didáticas e assim maximizar a sua eficiência.

Uma das temáticas mais exploradas no contexto da Geografia da População é a natalidade e a mortalidade, além da expectativa de vida e a migração. Conhecer a estrutura da população na qual se leciona é um passo importante para desenvolver esses conteúdos em sala de aula.

Uma estratégia que tem se mostrado muito “frutífera” é a construção da árvore genealógica dos discentes, a construção da mesma pode ser iniciada em sala de aula, com o professor apresentando as suas especificidades e como se processa a sua elaboração. Como esta atividade demanda informações que, na maioria das vezes, os discentes não possuem, sugere-se que ela seja concluída em casa, com o auxílio dos familiares.

É importante que conste em uma árvore genealógica o nome dos familiares, a data e local de nascimento e óbito, em cada uma das gerações. A partir das árvores genealógicas geradas é possível discutir a queda da natalidade, expressa na quantidade reduzida de filhos nas gerações mais novas. É possível ainda verificar os anos médios de vida em cada geração, a partir das datas de nascimento e óbito dos indivíduos. Por fim, as informações sobre o local de nascimento e óbito permitem fazer uma análise sobre o fenômeno migratório no âmbito das famílias.

Por meio desta atividade proposta acima é possível promover as habilidades EM13CHS201 e EM13CHS206. Não se esqueça de que as famílias possuem dinâmicas próprias e que às vezes diferem daquilo que é imposto socialmente como sendo algo normal. Por exemplo, a existências de casais homoafetivos ou mesmo a ruptura familiar com os demais parentes.

Isso pode ficar evidenciado com esta atividade. Portanto, esteja preparado(a) para lidar com essas questões. Aproveite para ressaltar a importância de se conhecer a sua própria história e as suas origens. Não deixe de fazer um paralelo entre as individualidades e as semelhanças encontradas

nas árvores genealógicas. Dê um tempo para que eles socializem a experiência vivenciada no desenvolvimento da atividade.

A literatura pode ser um importante aliado na construção do conhecimento em Geografia da População. Ela pode ser explorada a partir de livros, sejam eles clássicos ou não. Além de promover as temáticas de interesse do currículo escolar, o uso de livros literários como recurso didático promove o prazer pela leitura e a sua prática enquanto lazer. Por certo que as possibilidades são infinitas, tendo em vista o vasto repertório à disposição do professor. Entretanto, é importante considerar o perfil dos discentes e os objetivos a serem atingidos. A escolha e a apresentação do livro devem ser acertadas, pois caso contrário, a atividade pode ser frustrante tanto para o docente, quanto para os alunos.

O romance “Vidas Secas”, escrito por Graciliano Ramos e publicado em 1938, é uma das múltiplas possibilidades. A partir do conteúdo do livro é possível discutir as questões sociais e econômicas impostas pela seca, o analfabetismo, a exploração do trabalhador do campo, a desigualdade, a fome e o êxodo rural. Quase um século depois essas questões permanecem atuais na sociedade brasileira.

Ao solicitar a leitura, instigue os discentes a elaborarem um dicionário, para assim irem incorporando novas palavras ao seu vocabulário. Promova a leitura das partes mais significativas em sala de aula e solicite que eles representem por meio de desenhos, poemas e músicas aquilo que mais lhes atraiu na obra. Promova o encerramento da atividade com um amplo debate e exposição daquilo que foi construído pelos alunos.

Essa atividade mobiliza as habilidades EM13CHS402, EM13CHS403, EM13CHS502, EM13CHS503 e EM13CHS601. Perceba que são muitas as habilidades que podem ser trabalhadas a partir do contexto deste romance. Trata-se, portanto, de uma atividade muito relevante, capaz de possibilitar o aprendizado de conteúdos complexos, além da produção de novos conhecimentos. A princípio o acesso à obra pode ser um elemento dificultador. Porém, a disponibilidade da mesma em PDF pode facilitar o acesso dos alunos.

A Literatura de Cordel é outro instrumento relevante no contexto do ensino de temáticas ligadas à Geografia da População. Além de ser um símbolo da cultura brasileira, a literatura de cordel permite aos alunos expressarem a sua criatividade. Talvez valha a pena construir uma estratégia acompanhada do docente de Linguagens e suas Tecnologias. Assim, a parte técnica da atividade ficará melhor construída. Com relação à temática, pode-se abordar absolutamente tudo com essa estratégia didática, tendo em vista que a narrativa pode ser construída a partir de qualquer viés.

As temáticas de Geografia da População também podem ser apresentadas a partir de filmes e curtas-metragens. Esse é um universo amplo de possibilidades, pois vários filmes retratam questões populacionais em seu enredo. O filme brasileiro “Que horas ela volta?”, dirigido por Anna Muylaert, pode ser utilizado para trabalhar as questões relacionadas ao trabalho doméstico e desigualdade social. Tendo em vista que o passado escravocrata do país fez com que a profissão de empregado doméstica fosse a única opção

de milhares de mulheres pobres do país, os fatores sociais, econômicos e políticos relacionados a isso merecem passar por uma profunda reflexão.

Por meio do enredo deste filme é possível abordar a precarização do trabalho doméstico, o perfil das empregadas e o choque cultural entre empregadas e patrões. A ascensão social possibilitada por políticas públicas dos governos de esquerda permitiu que muitos filhos rompessem o ciclo de exploração que as suas mães sofreram. Dessa forma, o acesso ao ensino superior é retratado no filme como um mecanismo de ruptura com os antigos padrões de trabalho.

Os curtas-metragens, em função do curto tempo de duração, pode ser uma excelente estratégia didática para o ensino de temáticas de Geografia da População. A possibilidade de ser transmitidos e debatidos em uma única aula torna o seu uso mais dinâmico, quando comparado a um filme de mais de uma hora. Sabe-se que existem muitos vídeos dessa natureza, passíveis de serem utilizados. Contudo, “Ilha das Flores”, de Jorge Furtado, permanece como um ícone atemporal.

Em apenas 13 minutos, é possível compreender a cadeia produtiva do tomate no sistema capitalista e ao mesmo tempo visualizar a perversidade da desigualdade. Produzido em 1988, o curta utiliza o tomate para explicar como o sistema capitalista se apropria do lucro por meio da mais valia. O lixo produzido por uns se torna alimento para outros, dessa forma o curta também expõe um pouco do consumismo imposto pelo capitalismo.

Não se pode perder de vista a relevância de se utilizar dados oficiais para explorar as temáticas de Geografia da População. Sites como IBGE

Cidades (<https://cidades.ibge.gov.br/>) podem fornecer dados confiáveis acerca da população dos municípios e estados brasileiros. Os alunos devem ser estimulados a pesquisar no site, organizar um banco de dados e elaborar tabelas, gráficos e mapas a partir deles. Utilize um mapa com os municípios do estado e solicite que os alunos construam mapas temáticos com os dados levantados.

Essa é uma boa oportunidade para consolidar conceitos cartográficos, como: escala, legenda, título, etc. A forma de se representar também vai requerer conhecimentos de cartografia temática. O professor pode fazer uma breve explanação acerca dessas temáticas ou os alunos podem pesquisá-las. Não se pode deixar de transmitir aos discentes a relevância que os dados quantitativos possuem no âmbito da gestão pública.

Essas foram apenas algumas das muitas sugestões possíveis para se construir estratégias didáticas para o ensino de temáticas de Geografia da População. As especificidades de cada turma demandam adaptações acerca da escolha das estratégias e a melhor forma de planejá-las e executá-las. O fazer docente está em constante transformação. Por conseguinte, faz-se necessário se apropriar das múltiplas linguagens e criar meios para que elas sejam aplicadas no processo de ensino aprendido.

Tendo em vista o amadurecimento que os alunos do Ensino Médio já possuem, isso permite que os mesmos participem na escolha das estratégias didáticas a serem utilizadas durante as aulas. Possibilitar que eles participem do planejamento das atividades faz com eles se tornem agente ativo do processo de aprendizagem e produção do conhecimento. Assim os objetivos

serão mais facilmente alcançados e as aulas tenderam a se tornarem mais agradáveis e produtivas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve por objetivo discutir a BNCC e o lugar das temáticas de Geografia da População no novo Ensino Médio, além de apresentar estratégias didáticas que possam ser utilizadas nesse novo contexto. A organização dos componentes curriculares em áreas do conhecimento tem feito com que os docentes de Geografia criem novas estratégias didáticas. Conciliar os conteúdos de Geografia com os de História, Filosofia e Sociologia tem sido um vultoso desafio.

O Ensino Médio representa a última etapa do processo de formação na Educação Básica. Espera-se que o mesmo seja capaz de possibilitar aos indivíduos instrumentais para que sejam inseridos no mercado de trabalho e na prática de sua cidadania. As temáticas de Geografia da População são imprescindíveis nesse contexto. Pois, temas como: reprodução, mercado de trabalho, drogas, violência, dentre outros, estão visivelmente latentes nessa fase.

As competências e habilidades trazidas pela BNCC apontam que trabalhar de forma interdisciplinar é o melhor caminho a seguir. Por certo que os docentes não receberam formação para atuarem nesse novo ambiente. Portanto, a formação continuada deve ser buscada, com o intuito de sanar as deficiências e construir novos caminhos.

A perda de carga horária sofrida pela Geografia, somada a escolha dos itinerários formativos, apontam para uma possível perda de espaço dessa ciência no âmbito do Ensino Médio. Os interesses por trás desta reforma apontam para o protagonismo da produção de força de trabalho frente à construção de uma cidadania consciente. Os efeitos nefastos dessas mudanças só poderão ser mensurados daqui a algum tempo.

Neste momento, nos cabe contribuir de alguma forma para que as temáticas da Geografia se sobreponham a de outros componentes. Construir assim estratégias didáticas capazes de não só transmitir conteúdos, mas também de proporcionar a produção de novos conhecimentos, e isto deve ser algo a ser constantemente buscado. A Geografia, que tem como objeto de estudo o espaço geográfico, comporta todas as demais ciências, uma vez que é palco das ações humanas e naturais sobre a superfície deste planeta.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA FILHO, Olavo. **População e desenvolvimento**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1965. 137p.

BEAUJEU-GARNIER, Jacqueline. **Geografia de População**. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1980. 441 p.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 04 ago. 2022.

_____. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base - Ensino Médio. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_Ensino Medio _embraixa_site_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_Ensino_Medio_embraixa_site_110518.pdf). Acesso em: 04 ago. 2022.

DAMIANI, Amélia Luisa. **População e Geografia.** São Paulo: Contexto, 2015. 107p.

FRANCH, Mônica; BATISTA, Carla; CAMURÇA, Sílvia. **Ajuste estrutural, pobreza e desigualdades de gênero.** 2. ed. Recife: Iniciativa de Gênero/SOS Corpo, Gênero e Cidadania, 2003. 178p.

HARDIN, Garrett. **População, evolução, controle da natalidade.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967. 302p.

MCDONOUGH; Peter; SOUZA, Amaury de. **A política de população no Brasil.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. 209p.

MIRANDA; Aurelio T. S.; *et al.* **La discapacidad em población geriátrica des distrito federal, México, año 2000. Un caso de Geografía de la población.** Terra, v. XXV, n.38, 2009, p. 15-36.

NONATO, Raiany P. P. M; SILVA, Cícero N. M. da. **O ensino de Geografia no Brasil: da institucionalização do saber geográfico às implicações da Lei Nº13.415/2017 e da BNCC.** Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia-MG, v. 12, n. 22, jan./jun. 2021, p. 77-101.

SANTIAGO, Flávio J. F. **A sombra por trás da onda.** Belo Horizonte: F. J. F, 2016. 176p.

SANTOS, Regina B. **Migração no Brasil.** São Paulo: Editora Scipione. 1994. 69p.

SILVA, Matheus Gomes da; *et al.* **A BNCC, a redução da carga horária de Geografia e o dilema da seleção de conteúdos: um debate necessário.** Revista Ensino de Geografia, Recife, v. 4, n.3, 2021, p. 213-230.

SOUZA, Maria R. de; PEREIRA, Lisanil da C. P. **O desafio do ensino de Geografia no Ensino Médio e a nova BNCC.** Revista de Comunicação Científica, Juara/MT/Brasil, v. 6, n. 1, out./dez. 2020, p. 112-126.

THÉRY, Hervé. **Les populations du Brésil, disparités et dynamiques.** Espace, populations, sociétés, 2014, p. 31-43.

VERRIÈRE, Jacques. **As políticas de população.** São Paulo: Difusão Editorial S. A., 1980. 177p.

WOOD, Charles H.; CARVALHO, José A. M de. **A demografia da desigualdade no Brasil.** Rio de Janeiro: IPEA, 1994. 330p

12 PAISAGEM, LUGAR E LINGUAGENS SENSORIAIS NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

David de Abreu Alves³⁵

1 INTRODUÇÃO

Pensar em inclusão de pessoas com deficiência visual nas aulas de Geografia ainda parece ser desafiador, principalmente quando se trabalha com conceitos que demarcam fortemente o uso da visão, a exemplo da paisagem e do lugar. Esta pesquisa, ciente de tal desafio, adentra em vieses de especificidades ao investigar as possibilidades no trabalho conceitual geográfico em turmas com a presença de sujeitos que durante longos anos foram excluídos do processo educacional.

Acredita-se que existe um caminho para construção de conhecimento e conceitual geográfico, sendo este por meio de diversos estímulos sensoriais ou mais especificamente do uso de linguagens sensoriais. Essa possibilidade não se fez presente na ciência e educação geográfica desde seu princípio epistemológico e disciplinar, todavia, anos de reflexões, pesquisas, estudos de caso, raciocínios e esforços teóricos no âmbito da Epistemologia da

³⁵ Professor Adjunto A no Departamento de Geografia do Instituto de Geociências Universidade Federal de Roraima – Campus Paricarana. E-mail Institucional: david.abreu@ufr.br.

Geografia, Didática da Geografia e Educação Especial possibilitaram o que versa esse texto.

Objetiva-se aqui refletir sobre as potencialidades do trabalho com linguagens sensoriais na mediação de conteúdos geográficos e na construção dos conceitos de paisagem e lugar, a partir de uma abordagem qualitativa e ações procedimentais relacionadas com a observação de aulas de Geografia em três escolas da região metropolitana de Goiânia e entrevistas com os respectivos professores desta disciplina nas referidas instituições observadas.

Sendo assim, o texto aqui descrito encontra-se organizado, a partir destes parágrafos introdutórios, em uma exposição das ações metodológicas desenvolvidas, breves considerações a respeito do entendimento sobre os conceitos de paisagem e lugar na Geografia ao longo dos anos, articulação teórica para definição das chamadas linguagens sensoriais, e exposição/reflexão dos resultados obtidos a partir dos procedimentos metodológicos utilizados. As considerações finais apresentadas devem ser entendidas como um norte investigativo para trabalhos futuros, podendo até ser um fechamento do texto apresentado, mas que permitirá ao leitor compreender que novas inquietações e ações serão respectivamente demarcadas e realizadas.

2 METODOLOGIA

Realizou-se uma pesquisa qualitativa. Esta apresenta raízes antropológicas, com importantes contribuições do desenvolvimento das

pesquisas em Educação, com um pouco mais de um século de existência, e que foi incorporada por diversas ciências do conhecimento. Esse tipo de pesquisa possibilita originalidade na incorporação de diferentes estratégias, técnicas, procedimentos de investigação. Conforme Gerhardt e Silveira (2009, p. 31) “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc.”.

A definição apresentada no parágrafo anterior dá margem para que, nas pesquisas que buscam apresentar novos elementos à comunidade científica e/ou articular propostas teóricas já postas, os autores tracem o seu modelo metodológico procedimental até que suas inquietações sejam evidenciadas e refletidas. É o que pode ser interpretado nas palavras de Demo (2001, p. 15) ao apontar que investigações qualitativas captam “[...] a não linearidade, a dinâmica contrária de cariz dialético, a surpresa das subjetividades e das individualidades, o caótico criativo”, ou seja, permitem dentro de limites e demarcações procedimentais a criatividade, a não regularidade e a provisoriedade.

Dito isto, procedimentalmente buscou-se alinhar um conjunto de ações que auxiliaram nas resolutivas das questões e objetivo traçados, fazendo uso da Pesquisa Bibliográfica, da Observação das aulas de Geografia e Entrevista com os respectivos professores.

Entende-se, portanto, que a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de material já publicado. “Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis

incoerências ou contradições que as obras possam apresentar” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54). E assim levantou-se um conjunto de informações e teorias que deram suporte para sustentar as reflexões. Esse levantamento foi realizado nos três tipos de fontes descritos por Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 68-69), as “primárias, secundárias e terciárias”, e que envolvem um conjunto de livros, teses, dissertações, monografias, anais de eventos, relatórios de estudos e de campo sobre os temas gerais versados, em plataformas governamentais, banco de dissertações e teses, bibliotecas, e revistas eletrônicas.

Outra etapa de pesquisa configurou-se como observação, que conforme Minayo (2013, p. 70) é “um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica”. Assim, executou-se esse procedimento metodológico em perspectiva participante e, do ponto de vista dos meios utilizados, de forma estruturada, fez-se uso, para coletar os dados, dos chamados cadernos de campo. Observou-se três escolas/salas de aula de Geografia denominadas como A, B e C.

As entrevistas em modelo estruturado, que de acordo com Gil (2008), apresentam um conjunto fixo de perguntas em ordem e redação textual em formato de formulário. Ainda segundo o autor citado, esse procedimento apresenta a vantagem de ser rápido e “o fato de não exigirem exaustiva preparação dos pesquisadores, o que implica custos relativamente baixos” (GIL, 2008, p. 113). Seguindo o exposto, no uso do procedimento não houve

custos, e foram realizadas na comodidade dos lares dos pesquisadores e dos entrevistados de forma remota.

As entrevistas estruturadas no modelo online ocorreram individualmente com os professores por meio de ação síncrona na plataforma *Zoom*. A ação nesta plataforma foi realizada com os três professores que tiveram suas aulas observadas. Para fins de identificação, considerou-se que o professor da escola A chama-se Augusto, da escola B chama-se Bernardo e da escola C chama-se Carlos. O tempo médio de duração desses procedimentos ficou entre 26 e 40 minutos, pautados por questões elaboradas e dispostas nos apêndices deste trabalho. O material gravado foi transcrito pelo *software Transcribe by Wreally*.

Todos os procedimentos utilizados possibilitam a articulação textual que se propõe e é exposto a seguir.

3 BREVES CONSIDERAÇÕES NO TOCANTE A PAISAGEM E AO LUGAR NA GEOGRAFIA

Sobre a Paisagem, pode-se sintetizar que os primeiros indícios dos estudos de sua representação são datados a partir do século XV, pelas interpretações realizadas principalmente pelos viajantes. Esse modo representativo baseou-se fortemente em questões naturalistas, que permaneceu até o século XVIII com as descrições de elementos físicos da Geografia. Até esse momento, a paisagem era “sinônimo de pintura [...] foi na

mediação com a arte que o sítio (lugar) adquiriu estatuto de paisagem” (ROSENDAHL; CORRÊA, 2001, p.15).

Ao final do Século XVIII, no contexto de representações da paisagem é inserido um princípio que hoje se entende como reflexividade, ou seja, o ato não só de descrever, mas de interpretar os elementos paisagísticos. Essa reflexividade, atualmente, é importante no entendimento da dinâmica do espaço geográfico, e conseqüentemente importante para o contexto educacional. Levar o aluno a questionar as segregações socioespaciais, as gentrificações, os acúmulos desiguais de riquezas nos bairros das cidades, e outros fenômenos urbanos, faz parte de um pensar pela Geografia.

No século XIX, para além das representações das gravuras, surgem as fotografias como linguagens que expuseram as formas e estruturas paisagísticas da superfície do Planeta Terra. E esse contexto agregou aos geógrafos a possibilidade descritiva com profundidade da paisagem, assim, descrever já alcançaria um nível de complexidade maior, em um olhar verticalizado das paisagens, todavia sem reflexão e análise (CONCEIÇÃO; PASSOS, 2015). Em todo esse período, destacam-se as contribuições de Alexander Von Humboldt e do Alemão Ratzel, que analisaram a paisagem em uma perspectiva física. Desse momento surgiram inúmeros trabalhos descritivos, que se atinham a detalhes topográficos e geomorfológicos.

No século XX, o que marca um avanço nos estudos sobre Paisagem do ponto de vista epistemológico é o aprofundamento dos estudos sobre Teoria Geral dos Sistemas, iniciado no século XIX. Esta teoria, do ponto de vista geográfico, está ligada ao sentido ecológico adotado/atribuído pela

Paisagem, e, partindo desse tipo de perspectiva, surgiu o termo “geossistema”, fortemente marcado por influências francesas, russas e soviéticas. A partir desta, muitos pesquisadores conceberam a paisagem como um sistema integrado, não sendo possível assim ser estudada em uma dissociação dos seus elementos constituintes.

Assim, o surgimento dessa concepção é mais um avanço para o entendimento desta categoria, que aos poucos é concebida não só pelo seu aspecto natural, mas sim pela articulação deste com outros elementos e fenômenos dinâmicos. Nesse sentido, tem-se então a paisagem entendida como uma adição sem propósitos de elementos geográficos.

Assim sendo, o que antes estava pautado em uma descrição superficial das estruturas da superfície do planeta, avançou no sentido de agregar a influência da variável ação antrópica no contexto de evolução dessa porção espacial. A “paisagem se direcionava para a abordagem sistêmica, onde todos os elementos faziam parte da natureza. Deixando de lado o aspecto fisionômico” (MACIEL; LIMA, 2011, p. 164). A partir disso, é possível vislumbrar o homem como o agente nesse processo de construção e reconstrução da paisagem, e o que se encontrava posto em termos conceituais já se faz obsoleto.

Nesse período da Geografia Tradicional, a paisagem era vista como o caminho para se explicar a relação sociedade e natureza, sendo bastante esmiuçada até o advento da chamada Nova Geografia ou Geografia Teórica-Quantitativa, iniciada a partir dos anos de 1950. Essa nova perspectiva de

pensar a Geografia passou a atribuir maior atenção aos estudos geográficos ao espaço, e assim elenca a paisagem a planos secundários de estudos.

Duas décadas depois, nos anos de 1970, com a eclosão da Geografia Crítica, “que, influenciada pelos estudos marxistas e pelo método histórico-dialético, mantém o espaço como centro das discussões” (FERRAZ, 2013, p. 12), a paisagem volta a ser considerada como fundamental para o entendimento das questões espaciais, e conforme passa a ser considerada como a que se aproxima dos estudos sobre o objeto da Geografia, o Espaço Geográfico.

Desta maneira, a paisagem pode ser concebida como o campo das singularidades imagéticas da relação meio e sociedade, pois nesta, tem-se a realidade espacial evidenciada em dados. Ela possui materialidade, e assim “pode ser analisada como a materialização das condições sociais de existência diacrônica e sincronicamente” (SUERTEGARAY, 2001, p. 5).

O que revela a forma como e o que é a paisagem para cada ser social é a percepção objetiva e subjetiva empregada e envoltas nas ações socioeconômicas e culturais. É a aproximação dos sujeitos com o cotidiano, com suas realidades, e com um conjunto de intencionalidades que irão proporcionar distintas apreensões e relatos sobre a paisagem.

Acredita-se que esta compreensão de como a paisagem é abordada pelo viés crítico da Geografia reverbera concepções e ações no universo escolar. Concepções estas que levam, por exemplo, o professor a julgar o conceito de paisagem como estruturante de um pensar geográfico, bem como o pensar mecanismos metodológicos distintos e uso de linguagens diversas para um

trabalho que seja capaz de apreender um maior conjunto possível de elementos paisagístico, explorando sons, cheiros, odores, sabores, formas, e buscando explicar fenômenos.

Foi-se o tempo de fazer uso do conceito de paisagem apenas pelo viés da memorização, necessitando explorá-lo de todas as maneiras possíveis, fazendo uso de contexturas cotidianas de todos os sujeitos componentes da sala de aula, e encaminhando os estudantes para identificações, compreensões, pensamentos e ressignificações dos fenômenos espaciais que constroem e reconstroem nas relações homem e meio. Essa exploração e identificação de elementos paisagísticos visíveis, invisíveis, concretos, abstratos, podem e são buscados pelos diversos canais sensoriais. Percepção e imaginação são possíveis para todos por meio dos canais sensoriais, e pensar desta forma encaminha ações inclusivas. Segundo é que o legado cultural que todo ser carrega direta e indiretamente, implícito ou explicitamente, é algo valorizado pelos concomitantes temporais dos estudos geográficos.

Representantes da Geografia Humanista ou Cultural, concomitante à temporalidade dos estudos críticos, ao se posicionarem contra os elementos extremamente positivistas na teorização das categorias geográficas, chamam atenção para valorização do homem em seu espaço de ocupação. A perspectiva Humanista como valorativa das questões humanas e culturais baseadas no Método Fenomenológico é uma Geografia do homem, da cultura, da percepção, da fenomenologia (ROCHA, 2007, p. 21). Temporalmente, essa corrente que surge nos anos de 1970 correlaciona-se

com pensamentos da Geografia Cultural, chegando a ser identificada de Geografia Humanística Cultural por volta dos anos de 1980.

O principal representante desta corrente de pensamento é Yi-Fu Tuan, bastante referenciado nas pesquisas e estudos sobre o conceito de Lugar, e que nos seus estudos mais conhecidos na exposição do texto “Topofilia”, faz uma breve explanação sobre a forma como a paisagem era entendida no passado, buscando elementos para o seu entendimento sobre o segundo conceito articulado no contexto da pesquisa, nesse caso o Lugar.

Na Geografia, “atualmente Lugar é considerado um conceito fundamental; [...] e é considerada uma categoria geográfica. Contudo, até ocupar a posição de hoje para esta Ciência, o termo passou por muitas definições e momentos” (BERGAMIM, 2013, p. 168). Vidal de La Blache e Sauer (1913) já produziam reflexões sobre o lugar, ainda que de maneira não aprofundada, pois a busca naquele momento seria a compreensão das configurações regionais da França. No âmbito das reflexões geográficas, “o conceito de lugar será, deste modo, apropriado por geógrafos em busca de uma compreensão profunda e multifacetada da realidade atual” (FERREIRA, 2000, p. 76).

O Lugar é sustentado como sendo um dos mais importantes para o entendimento do espaço geográfico, uma vez que propicia e engloba os elementos da paisagem, podendo fomentar a construção afetiva e perceptiva dos indivíduos, que se encontram distribuídos em diversas espacialidades, e com uma pluralidade de contextos sociais diversos (RELPH, 1979).

Efetivamente, datou-se que foi a partir de 1920 que os estudos e reflexões sobre o lugar se iniciaram dentro da Geografia, e esses estudos se massificaram a partir de 1960, sendo trazidas ao centro dos estudos geográficos por meio da Geografia Humanista. Sua evolução enquanto avanço teórico epistemológico é considerada tardia por muitos pesquisadores, que afirmam um estudo do lugar em plano de outros conceitos durante longos anos.

As reflexões e considerações sobre o Lugar dentro do pensamento da Geografia Humanista busca superar a concepção de localização que este conceito deteve durante longos anos. Para os humanistas, lugar não se limita ao locacional, mas sim às espacializações e significações do vivido (BUTTIMER, 1982). Essa espacialização e significação do vivido podem assumir escalas distintas, uma vez que “os lugares humanos variam grandemente em tamanho e distâncias” (TUAN, 1982, p. 149). Não uma distância sem contextos e qualidade, a “distância é experimentada não como uma quantidade, mas uma qualidade expressa em termos de perto ou longe” (DARDEL, 2011, p. 10).

Os lugares humanos auxiliam, por meio de diversos subsídios, no entendimento das noções de mundo que há, pois, “pessoas relacionam-se aos lugares em inumeráveis modos; [...] os lugares que conhecemos e gostamos são todos lugares únicos e suas particularidades são determinadas” (RELPH, 1979, p. 18-19) por inúmeros aspectos que concernem às relações de uso, significado e experiência. Se tomarem-se como exemplo os sujeitos de pesquisa, a relação que estes apresentam com os lugares são os mais

profundos e valorativos possíveis ao seu desenvolvimento e autonomia, uma vez que cada ambiência conhecida e conquistada do ponto de vista do entendimento espacial torna-se uma apreensão edificante.

A partir do entendimento de Lugar como recorte específico do espaço dotado de características e sensações únicas, os estudos de Yi-Fu Tuan e Anne Buttimer (representantes renomados dos estudos sobre o conceito de Lugar) acrescentam contextos de valorização da percepção, significação e ressignificação de valores e emoções/sentimentos. Levando o entendimento desta categoria e conceito aos estudos fenomenológicos.

Para os geógrafos críticos, o Lugar “é qualificado como uma construção sócio-histórica que cumpre determinadas funções. Através de suas formas materiais e não materiais, o lugar é uma funcionalização do mundo” (CABRAL, 2007, p. 148), é um conceito que relaciona a subjetividade e a enxerga em um aspecto relacional do *lòcus* com o todo, sendo este o caminho para o entendimento do Espaço Geográfico. Para estes, o Lugar não é o mesmo que para os humanistas. Para o entendimento de Lugar, assim como de outras categorias e conceitos importantes, o método distinto entre os humanistas (fenomenologia) e críticos (materialismo histórico-dialético) é determinante para a divergência conceitual

Autores como David Harvey e Doreen Massey esboçam uma limitação no entendimento de Lugar da abordagem humanista, afirmando ser um pensamento de um lugar excludente. Em contraproposta a abordagem humanista, os críticos acreditam ser o lugar uma rede de relações sociais, políticas, econômicas, culturais, de escalas locais e globais.

Para Harvey, o Lugar é intersecção entre os aspectos valorativos das diferenças e diversidades em um valor de unidade. Já para Massey (2012, p. 2), este, não é “uma coisa fechada, com uma identidade essencial, é uma articulação específica de relações globais, e é esta articulação de relações mais amplas que apresenta a sua particularidade”.

Os geógrafos críticos, que na atualidade se relacionam com os fenômenos desencadeados pela Globalização, tendem a fazer estudos sobre o Lugar buscando uma relação local/global (RODRIGUES, 2015). Uma vez que “a globalização das relações sociais é uma outra fonte (da reprodução) do desenvolvimento geográfico desigual e, assim, da singularidade do lugar” (MASSEY, 2000, p. 185). No Brasil, o principal representante dessa corrente é o geógrafo Milton Santos, que entende o Lugar como uma ambiência ativa, e sua importância pauta-se na leitura do mundo que pode ser feita por meio dele (SANTOS, 2012, p. 161-162), principalmente pelo fato de que “os lugares são vistos como intermédio entre o mundo e o indivíduo” (SANTOS, 2006, p. 212).

Outro exemplo de representação dos posicionamentos críticos na Geografia brasileira é o de Ana Fani Alessandri Carlos, que em suas reflexões vai ao encontro do que pensa Santos em relação ao Lugar como meio que gera possibilidade para o entendimento das questões do mundo globalizado, das relações de trabalho, da divisão social, das morfologias dos espaços, dos meios de produção, da produção do espaço (CARLOS, 2007). Para a referida autora, “lugar se produz na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular” (CARLOS, 2007, p. 21). Fica claro

perante a citação da autora que o Lugar expressa a relação local/global mencionada nos parágrafos anteriores. É onde estão as referências pessoais e o sistema de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem e o espaço geográfico.

Pode-se, conforme o que foi exposto nos parágrafos anteriores, aceitar que o processo de Globalização é o que dá a dinamicidade ao lugar, e contribui para a necessidade de compressão das dimensões locais e globais, não se limitando aos aspectos de ordem física. Tal condição é imprescindível para a construção e entendimento da produção espacial. E no contexto dessa globalidade do espaço, o lugar apresenta contexturas do espectro contraditório de se homogeneizar o viver.

Esse contexto de globalização dinâmico do lugar configura um redimensionamento na sua importância no contexto escolar tornando-o significativo e extraindo dele elementos para compreensão das espacialidades. Para Leite (2018, p. 10), a vinculação do lugar no contexto escolar é “importante porque se constitui uma possibilidade efetiva de conhecimento da realidade, posicionamento pessoal e coletivo e uma das bases para a construção de identidades e de cidadania”. As palavras expressas pela autora revelam o potencial deste conceito no trabalho de construção de identidades e base de vida para os estudantes, permite o acesso de realidades próximas e distantes (local x global, global x local), ou seja, possibilita análises e entendimentos em abordagens sociopolíticas e multiescalares. É no trabalho do lugar na Geografia Escolar que se pode, inclusive, articular outros

conceitos como, por exemplo, a paisagem, compondo e caracterizando diversos cenários a partir de tal articulação.

Para a composição de um quadro com características do lugar vivido e das paisagens que a compõe, o professor pode nas suas propostas metodológicas inserir ações que valorizam o uso das chamadas linguagens sensoriais, que não é metodologia, mas que pode estar dentro do planejamento de aula. Sobre o que seriam essas linguagens sensoriais versa-se na seção seguinte algumas considerações.

4 REFLEXÕES SOBRE LINGUAGEM SENSORIAIS

Na contemporaneidade, compreender, interagir, comunicar, expressar sentimentos e ideias, implica no uso de códigos verbais e não verbais, que independentemente de estruturas óticas e/ou sonoras, o progresso do que é comunicado possui relação dialógica de troca com o outro que chega a variar de lugares ou mesmo de territórios. Todavia, não é de hoje que ciências do conhecimento, como Psicologia e Linguística, buscam articular de que forma o sistema de comunicação, denominado de linguagem, se constitui e se desenvolve nos indivíduos. E para além dessas áreas, outras, como o Ensino de Geografia, efetuam a construção e uso do seu próprio entendimento do que é linguagem.

A Linguagem assume a função de expressão do pensamento, instrumento comunicativo e processo interacionista social, em que cada uma dessas funções, dependendo do viés científico que a tome como base de

análise, constituindo conceitos subjacentes, assim como já feitos com a Psicologia, Educação e Linguística. (DORETTO; BELOTI, 2006).

Vygotsky (1998), partindo de uma crítica radical às principais tendências da psicologia de sua época, reflete sobre uma teoria sociopsicológica entre pensamento e palavra para compreensão da Linguagem, sendo esta enunciada no meio social. Nesse sentido, declara que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural.

Contudo, o que de fato marca a teoria do mesmo é a abordagem demasiada aferida/interpretada à concepção de linguagem como instrumento fabricado, utilitário, funcional ou elemento de ação, mas que em nossa perspectiva, se aprofundado, refletido, indagado, e hipotetizado, firma-se, como um canal comunicativo de enunciação e compreensão do meio social (VIGOTSKY, 2000). Para Smolka (1995), o que marca o sentido do não apenas instrumento é evidenciado quando buscamos destacar as relações codificantes entre palavra e objeto, dos signos e seus referentes, dos elementos constituintes da palavra, e da importância de contexturas sociais para o seu desenvolvimento e entendimento.

Se tomarmos como exemplo o ambiente escolar e da sala de aula, destacamos a importância dessa valorização do meio social e do processo dinâmico no uso da palavra e desenvolvimento de linguagens para cada sujeito e faixa etária, com suas características e potencialidades.

O fator social e os processos mutáveis desenvolvidos no ambiente de ensino-aprendizagem possibilitam a intelecção de que “há linguagens de momentos, de lugares, transitórias, que possuem estruturas e finalidades próprias a determinados contextos” (FANTI, 2003, p.103). Tal viés do ponto de vista geográfico se torna interessante e pertinente de ser analisado, uma vez que a Ciência geográfica recai sobre o estudo dos lugares e fenômenos sociais imbricados em tempos e espaços.

Os pressupostos adotados no que diz respeito à dimensão das relações sociais e ação mediada tomam sentido quando defendemos, na trama educacional, uma ação que seja capaz de construir conhecimento e identidades com base na linguagem dialógica mediada por significados construídos socialmente e historicamente entre todo e qualquer indivíduo, valorizando assim seus entrecos plurais.

Assim, declaramos que a linguagem é instrumento não apenas visual ou concreto, mas uma ferramenta que descobre elementos imperceptíveis à visão por meio de outros sentidos. Ela é a ferramenta que lida com o campo da oralidade, da tatalidade, da sonoridade, da motricidade, dos cheiros, da abstração, dos sentimentos. É também artefato, problematização, signo, se fazendo presente em todos os sentidos da nossa vida, pois produzimos e nos reproduzimos nela por meio dela em uma construção social verbalizada e perlocucionária. Ela é, portanto, ferramenta de inclusão, de inserção no meio social, e nós enquanto sujeitos da atividade social humana fazemos (de maneira intencional ou não intencional) uso da mesma de forma dialética e comunicativa, simbólica e carregada de sentidos, sensações e percepções.

Sensações e percepções estas que fazem parte do cotidiano, uma como a possibilidade das primeiras informações de mundo que um sujeito possa conhecer, mesmo que não saiba identificar, e a outra tratando de uma coleção de experiências e informações sensoriais diversas no dia a dia. Conforme Silva, Jaques e Costa (2018, p.125) “os cinco sentidos são reconhecidos como meio de entrada do saber. Em si eles não são o conhecimento, pois para que haja saber, os sentidos são acompanhados das sensações”, e estas fazem parte do conjunto que podemos chamar de percepções.

As sensações, bem como o estímulo dos órgãos sensoriais, são importantes no processo de internalização do conhecimento. Elas são “impressões psíquicas que os estímulos causam nos órgãos dos sentidos [...] interpretada e associada a outras experiências e estruturada em linguagem” (MILANI, 2011, p. 25). Já as percepções podem ser entendidas como o conjunto de “processos psicológicos pelos quais as pessoas reconhecem, organizam, sintetizam e fornecem significação (no cérebro) às sensações recebidas dos estímulos ambientais (nos órgãos dos sentidos)” (STENBERG, 2000, p. 124-125).

O viés sensorial aqui apontado trata de envolver os órgãos dos sentidos (tato, olfato, paladar, audição) e os aspectos de propriocepção acrescidos das percepções que eles podem favorecer a construção de conhecimento. Compreende-se que esses processos são importantes na constituição de um pensamento, mas não são os únicos, principalmente quando os sujeitos envolvidos com o meio desconhecem determinadas situações e/ou informações, e a partir disto precisam raciocinar.

Deste modo, afirmamos que a relação homem e meio é sensorial. E para deprender as possibilidades de desenvolvimento das habilidades de seleção, organização e interpretação dos estímulos sensoriais nos aportamos em estudos sobre Integração Sensorial, por ser essa uma ação neurológica responsável pela organização das faculdades sensoriais corporais e do ambiente de inserção do ser humano. Um processo inteiramente natural, que envolve não só os aspectos motrizes como também a capacidade de aprender e conceituar as coisas nas diversas situações que experienciamos ao longo da vida.

Essas características expressivas que experienciamos desde criança apenas são possíveis por meio das sensações e estímulos sensoriais captados a todo o momento e em todas as ambiências de inserção do nosso corpo por meio dos sentidos. “Articulamos linguisticamente através das sensações, e por meio dos signos é possível estabelecer um processo de pensamento que flui para construção de conhecimento” (SILVA; JAQUES; COSTA, 2018, p. 127), com, por exemplo, o conhecimento geográfico.

Assim, ao articularmos esse viés sensorial às questões de linguagem, podemos pensar em estímulos e desenvolvimento de órgãos sensoriais tais como tato, olfato, audição, paladar, corpo ou mesmo na perspectiva multissensorial. Sobre estes podemos considerar:

1. O sentido tátil, dos sons, dos odores, do paladar e o nosso corpo apresentam contribuições para experiências sensoriais importantes ao longo da vida, além de fornecerem, do ponto de vista linguístico, a apreensão de signos das mais variadas ordens, e constituindo “uma linguagem olfativa, uma tátil, uma auditiva” (COSTA, 1971, p. 20), corporal e do paladar.

2. A linguagem sensorial olfativa auxilia na identificação dos ambientes por meio dos cheiros e odores. É possível de olhos fechados ou na inexistência do campo da visão identificarmos se estamos próximos de um ambiente onde estejam preparando um café, ou pelo forte cheiro identificarmos a proximidade com algo em estado de decomposição ou que contenha resíduos sólidos urbanos. Por mais que a princípio não saibamos identificar do que se trata, mas esse campo sensorio nota o que de peculiar, estranho ou diferente encontram-se disposto no ar.
3. No tocante a linguagem relacionada ao paladar, podemos inter-relacioná-la com o olfato e aprimorarmos a dimensão social da relação com as ambiências em que as pessoas se encontram. Segundo Santos e Costa (2015), o paladar não possui uma extensão espacial, e acreditamos que essa seja uma resposta aos poucos trabalhos geográficos que exploram esse tipo linguístico.
4. A Linguagem sensorial de ordem tátil permite que as pessoas reconheçam as dimensões espaciais ao seu entorno por meio do toque. Depois do sentido da visão, é o sentido que propicia com maior potencial a compreensão das qualidades espaciais. As experiências com a tatalidade são comuns de serem relatadas por meio de experiências relacionadas ao Ensino de Geografia. No aspecto inclusivo, o uso da Cartografia Tátil para mediar conhecimentos geográficos é comprovadamente eficaz, registrada em pesquisas e relatos de experiências contidos em teses, dissertações, revistas e anais de eventos.
5. Na linguagem sensorial relacionada à audição permite o entendimento de sons nas ambiências, bem como desenvolver a relação com as distâncias em que se ouvem os sons. Por exemplo, uma pessoa com DV é capaz de discernir entre a altura de uma pessoa em comparação à sua por meio dos sons projetados em meio a uma conversa presencial. A sonoridade dos elementos que compõe as paisagens propicia e desperta a imaginação quando não se usa a visão.
6. A propriocepção ou linguagem corporal diz respeito às habilidades de conhecimento das espacialidades corporais. “O Sistema Proprioceptivo é de natureza neurológica que recebe informações provenientes da; [...] pele da sola dos pés, músculos e articulações, mucosas, língua, sistema visual e sistema auditivo do equilíbrio (labirinto)” (ANTUNHA; SAMPAIO, 2008, p. 280). Os estudos nessa área datam no início dos anos de 1900, por Charles Scott Sherrington, inglês nascido em 1857 e falecido em 1952. Estímulos e o conhecer do corpo no processo de Ensino-Aprendizagem são salutares

no desenvolvimento humano, e para os que apresentam DV são primordiais para estimular e desenvolver mobilidade e atividades diárias.

Demarca-se ainda que às características linguísticas que fazem uso de duas ou mais características sensórias, as moldais e/ou multissensoriais, se fazem presente nos diversos contextos comunicacionais da vida humana. Apesar dos textos linguísticos apresentarem proposições apenas do ponto de vista visual por meio do uso de texto associado a elementos visuais, como fotografia, gráficos e desenhos, é possível entender a multimodalidade pelo viés do uso de linguagens sensórias diversas, como a linguagem auditiva junto à linguagem tátil e olfativa ou propriocepção.

Perante o exposto, no contexto de sala de aula de Geografia, pensando a presença de pessoas que apresentam *déficits* na acuidade visual e de pessoas que necessariamente não sejam consideradas com deficiência, mas que podem apresentar diversos outros contextos de pluralidade no processo de ensino-aprendizagem, temos as seguintes possibilidades linguísticas sensoriais para o trabalho da paisagem e do lugar: a) imagens áudioscricivas; b) exploração dos sons da cidade; c) Musicografia Braile; d) ações com trabalho de orientação e mobilidade; e) uso do sistema braile para casos pontuais dos estudantes com cegueira congênita; f) Cartografia Tátil; g) Materiais Pedagógicos Táteis e h) Tecnologia Assistiva.

A seguir expõem-se elementos apreendidos pelos procedimentos metodológicos adotados, que apontam para o uso das possibilidades linguísticas sensoriais aqui elencadas.

5 A SALA DE AULA DE GEOGRAFIA COM A PRESENÇA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO E ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

Nos textos que versam sobre inclusão, as barreiras “mais difíceis de serem removidos parecem ser aqueles referentes à estrutura do nosso sistema de ensino” (NEVES 2013, p.46), todavia, de forma categorizada, acredita-se que essas barreiras giram em torno de questões atitudinais, estruturais-físicas, de comunicação e instrumentalização, metodológicas, pragmáticas e desenvolvimentista, cognitiva de aspectos disciplinares (no caso dessa pesquisa, da disciplina escolar Geografia).

Durante as observações de aulas, algumas questões atitudinais foram verificadas e foram listadas conforme também articula Farias (2019). Esses aspectos observados são corriqueiros no trato das relações interpessoais com pessoas que apresentam Deficiência Visual (DV) podendo ser classificadas como estereótipos discriminatórios. No intuito de orientar e desmistificar algumas questões serão relatadas a seguir: a) cegueira não é o fim do mundo, não pega, portanto não tenha medo de aproximar-se; b) não faça com aos outros, o que não gostaria que fizessem com você, portanto, não limite ou impeça uma pessoa com DV de realizar algo simplesmente por não gostar ou não entender sua aparência ou forma de ser; c) pessoas com DV não são surdas, não precisa gritar ou tratá-las como débeis; d) não existem palavras tabus, a não ser do ponto de vista de legislações. Deste modo, não precisa ter medo de conversar ou toda hora ficar justificando-se pelo fato de ter medo de

direcionar uma palavra agressiva. Assim como toda pessoa, quando algo soar agressivo, a pessoa com DV vai te falar ou se defender; e) o deficiente visual também fala, gosta de conversar e, apesar de fazer uso do braile, também conversa em Língua Portuguesa, portanto, não o deixe falando sozinho, não fale gesticulando, e sempre que for caracterizar algo, dê o maior número de detalhes possíveis; f) pessoas com DV não são puras ou ingênuas, muitas delas possuem mesmas características de perspicácia, atitude, libidos e pensamentos, comuns às faixas etárias dos normovisuais. Sendo assim, acredite que muito do que interessa a você, do ponto de vista das questões de mundo ou espirituais, também são de interesse delas; g) pessoas cegas não são todos vendedores ou pedintes, dito isto, não pense que seu dinheiro irá ser sempre o que eles precisam; h) os deficientes visuais podem ser também desorganizados, porém na convivência com eles busque sempre se policiar quanto aos locais dos objetos e posicionamentos das coisas, isso altera a rotina e forma desses sujeitos se relacionarem e entenderem a paisagem dos lugares. Lembre-se que as espacialidades desses sujeitos se constituem em tempo e com formas diferentes assim como as suas; i) um deficiente visual não é nômade, não é incapacitado para funcionalidades corriqueiras do dia a dia, possui suas funções de motricidade como qualquer outro, e não gosta de ser tratado com regalias quando percebe que isso é justificado pela sua pluralidade. Sendo assim, caso o veja na rua parado não o arraste com desespero acreditando que ele esteja em perigo (às vezes o perigo é você), não queira fazer tudo por ele, e o trate conforme você trata toda pessoa, e se ele

merecer atitudes cortejantes e diferenciadas, mostre que isso é pelo ser humano que ele é.

As situações expostas anteriormente são ocorrências comuns e cotidianas, mas com empenho no próprio trato de agir com outro, nesse caso, de se relacionar com uma pessoa que tenha DV, podem ser contornadas e desenraizadas no âmbito das relações em todas as ambiências. É válido destacar que esses cidadãos plurais também são passíveis de configurações de desequilíbrio dos aspectos racionais e emocionais de classificar, conviver, e socializar com o outro perante suas diferenças, porém, em um cenário social acostumado com normatizações, são eles os que se encontram vistos como descompensados, limitados, pejorados como coitadinhos e excluídos.

Nas salas de aula das três escolas observadas, os aspectos atitudinais na relação dos estudantes não configuram um conjunto de ações críticas de preconceito, porém ainda existem limitações relacionais entre os alunos normovisuais e os alunos com DV na escola **A**. Nos momentos de intervalo são poucos os alunos que mantêm proximidade e diálogos, e na sala, nas aulas de Geografia a interação é quase que inexistente. Quanto à escola **B**, mesmo que o professor **Bernardo** tenha destacado que a inclusão é importante para socialização (conforme relato descrito no quadro 04 a seguir), não se observam ocorrências de grandes ações nesse sentido. Na escola **C**, do professor **Carlos**, observa-se vínculo entre os alunos da turma independente das suas pluralidades. Os alunos normovisuais auxiliavam na leitura dos materiais, nas locomoções mais complexas, e nas brincadeiras de turma. Observam-se, em alguns momentos, aspectos de indisciplina na turma (como

conversas paralelas na hora da explicação, brincadeiras que dispersavam a turma), e nestes, com a presença de alunos com DV.

Quando se passou a investigar os aspectos atitudinais na relação dos estudantes com os professores, precisou-se também considerar, como já mencionado nos parágrafos anteriores, aspectos formativos no conjunto de concepções a respeito da inclusão. Nesse sentido, sobre o entendimento no tocante à inclusão de pessoas com DV e sobre aspectos formativos (inicial e continuado) obtêm-se dos professores pesquisado as seguintes questões: i) O professor **Augusto** da escola **A** chama atenção para vontade dos alunos com deficiências em buscar aprender, todavia alerta que não consegue dar conta de todo o processo necessário para a construção desse conhecimento, sendo uma tarefa compartilhada e que não cabe apenas a ele. Destacam dificuldades em compreender as possibilidades de mediação de conteúdo geográfico as pessoas com deficiência visual. Tais dificuldades para ele decorrem tanto do processo formativo quanto da formação continuada, que minimamente alguns casos são sanados e obtêm-se suporte de professores e alunos universitário que desenvolvem pesquisas; ii) O professor **Bernardo** da escola **B** valoriza e vê como importante a inserção de alunos com deficiências em sala de aula, ao mesmo tempo que ponde sobre sua dificuldade em desenvolver um trabalho que os atenda, que os inclua. Enfatiza o despreparo estrutural da escola, e a falta de orientação na formação inicial para lidar com tais demandas. E sobre a formação continuada, chama atenção para a sua carga horária de trabalho que o impede até mesmo de panejar aulas com mais calma e organização; iii) O professor **Carlos** da escola **C** fala sobre a proposta de inclusão ser linda no

papel, mas que carece de evoluir em termos de praticidade. Afirma que muito do que ele busca executar em sala, por se preocupar com inclusão e não gostar de segregação, deve-se a busca por todo e qualquer tipo de informação disponível que ele acessa nos poucos horários livres perante uma carga horária excessiva. Que não foi ainda atendido ou alcançado com propostas de formação continuada.

Os relatos dos professores reportam que, de maneira geral, o viés inclusivo se configura como pertinente, os pesquisados reconhecem que se trata de um direito dos estudantes que independe de suas pluralidades e formas de aprendizagens. Todavia o agir de forma inclusiva na ação docente não se configura em completude com o que determinam documentos, diretrizes, orientações diversas que são defendidas por instituições e grupos sociais diversos. Além disso, são destacáveis nas três falas, que existe uma isenção de suporte que deveria ser realizada pelo Estado, que além de isento em inúmeros momentos, sobrecarrega e não oportuniza melhorias nesse âmbito.

Então, do ponto de vista da relação aluno x professor, notam-se na escola **A**, do professor **Augusto**, momentos de distanciamento entre o professor com os alunos com DV. Em uma primeira aula observada, chamou atenção o fato de que o professor não tenha conversado, questionado ou solicitado participação do aluno em sua aula. Era notório o distanciamento de ambos, e tal evidência causou incômodo ao pesquisador a partir do momento que o aluno se demonstrava com dúvidas e buscava obter explicações com os colegas. No relato do professor foram reveladas possíveis justificativas como

cansaço sendo maior que a vontade de poder fazer mais, aliado às limitações impostas pelo Estado, mesmo com a verificação de todo empenho e vontade de adquirir conhecimento que os estudantes possuem.

No caso desta referida aula, o professor fazia uso da linguagem verbal para explicar conteúdo relacionado à Urbanização Brasileira, em uma exposição que se articulava somente com a linguagem visual do Livro Didático (LD), a qual o aluno não tinha acesso. Essa foi a primeira aula observada, e nas demais não se vislumbrou, em nenhum momento, o uso de outras ferramentas ou estruturas para exemplificar ou aproximar o conteúdo dos alunos. Investigando as condições estruturais e recursais da instituição, identificou-se que existe uma limitação estrutural nas instalações físicas, os laboratórios onde se encontram alguns mapas e aparelhos multimídia estavam indisponíveis para acesso e com materiais já deteriorados.

A situação exposta leva a compreender a próxima barreira relacional ligada às questões estruturais-físicas. Esse tipo de obstáculo diz ao formato das edificações (casas, prédios, escolas, hospitais, áreas de lazer e etc.), as barreiras de acessibilidade físicas e conhecimento nos lugares (a exemplo das salas de apoio e recursos multifuncionais nas escolas e/ou problemas de acessibilidade nas ruas), as condições espaciais e urbanas que podem dificultar as atividades cotidianas das pessoas com DV, e a todo outro conjunto de barreira nas ambiências ligadas aos que é construído sem um pensamento inclusivo de diversas pluralidades.

Na escola **C**, do professor **Carlos**, os recursos e condições estruturais são muito diferentes do que preconizam as leis de inclusão, todavia existe um

esforço dos profissionais em educação que nela atuam para viabilizar melhores condições, e o próprio professor timidamente parece não perceber que é um deles.

Esses esforços são necessários, e em parte, são responsáveis inclusive pela superação das chamadas barreiras pragmáticas, relacionadas com a criação das políticas públicas sociais e educacionais para viabilizar cenários de inclusão das pessoas com deficiências. Alves (2014) chama atenção para a luta por políticas públicas, uma vez que, foram as reivindicações da sociedade que promoveram os avanços das questões inclusivas na educação, e estas dizem respeito às questões estruturais das escolas.

Sobre as barreiras de instrumentalização e comunicação, suas principais representações estão ligadas à superação de questões de utensílios, ferramentas e recursos para obtenção de informação, construção de conhecimento, condições de trabalho, possibilidades de lazer e recreação, bem como condições tecnológicas que extinguem a exclusão digital, por meio da disponibilidade de programas e equipamentos de informática e digitais em opções alternativas para acesso à informação por parte das pessoas com DV (FARIAS 2019). Acreditamos que os aspectos de linguagens que estamos mencionando se encaixam nesses tipos de barreiras que se buscam ser superadas, “esse tipo de acessibilidade envolve todas as demais e sua materialidade reflete na qualidade do processo de inclusão plena do estudante DV” (FARIAS, 2019, p. 168).

Nessa perspectiva, em duas das escolas (**A e B**, dos professores **Augusto e Bernardo**) as salas de aula observadas são bastante insuficientes

no tocante às possibilidades ofertadas aos estudantes, uma vez que inexistem salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou multifuncionais, os professores não dispõem e não fazem uso de aspectos linguísticos, informacionais e comunicativos variados que se encaixem nas possibilidades de aprendizagem dos sujeitos em sala de aula, principalmente dos sujeitos que constituem essa pesquisa.

Todavia, essa ausência não deveria ser para a escola e para os professores um limitante, pois a formação continuada, a busca incessante por conhecimento metodológico e didático, e a luta por melhorias nas condições recursais e metodológicas da escola, é uma ação dos gestores e professores. Já se ponderou a esse respeito sobre a importância das parcerias com institutos que visam ampliar o pensamento inclusivo escolar. Este é o primeiro caminho para minimizar esses déficits, que passam a ampliar as possibilidades de confecção de linguagens, e nesse sentido ampliar a comunicação e acesso a instrumentos que visam o construto de conhecimento.

O uso dessas possibilidades linguísticas e de outras posturas teórico-didáticas no âmbito da sala de aula constitui a barreira que necessita ser transposta e que está ligada ao viés das metodologias. Nas proposições metodológicas em sala de aula, o professor é capaz de movimentar ações que criam contexto de interação entre os estudantes, que despertem noções de coletividade e parceria mútua, e de proporcionar estratégias que articula conteúdo e elementos do cotidiano, visando assim a construção de conceitos e de conhecimento.

Pensando desta maneira, credita-se ao professor não apenas o papel de mediador do conhecimento, mas o de mediador em sentido mais amplo, que medeia as ações de contato, de comunicação, de valorização de contexto plurais para formações identitárias, que medeia o pensar inclusivo. E para que ele possa atuar nesse sentido, em prol da inclusão, faz-se necessário que os estigmas e noções errôneas sejam desconstruídos com auxílio da superação individual e coletiva do que Farias (2019) apresenta como barreiras metodológicas ou pedagógicas.

Um exemplo das palavras do referido autor é notado na do uso da Linguagem da Música³⁶ pelo professor de Geografia **Carlos** para mediar conhecimento sobre a cidade. Esse profissional viabilizou o acesso a uma linguagem dentro de sua prática pedagógica, que, aliado ao conteúdo explorado, teve como objetivo criar elementos para compreensão das paisagens das grandes cidades, das periferias ao centro.

No contexto da ação do professor, além da sonoridade da música, foi possibilitada a leitura da letra da canção em braile para os estudantes com DV e em escrita comum impressa para os normovisuais. Essa ação diversificou a aula, saindo dos moldes do uso apenas do LD e da linguagem verbal que fortemente se fazem presentes nas aulas de **Augusto e Bernardo**.

³⁶ A canção utilizada denominada de “O homem que não tinha nada”, de autoria de Projota, e interpretada por Projota e Negra Li, ambos representantes da música brasileira, enfoca os aspectos sociopolíticos e culturais presentes nos grandes centros urbanos e, ao longo dos seus versos, são expostas diversas situações que remetem às condições de vida e ao cenário de vivência da população dos grandes centros urbanos.

Durante a aula observada, do professor **Carlos**, os alunos passaram a conversar e buscar compreender as justificativas que envolvem a construção e restauração dos espaços urbanos centrais e periféricos, e a tomar como base suas próprias vivências e experiências em locais da cidade de Goiânia. Toda uma ação mediada e orientada pelo professor, que investia em perguntas sobre o cotidiano e em outros momentos sobre a letra da música.

Para Castellar (2006) exemplos desse tipo de prática traz significância ao processo de aprendizagem dos alunos, pois está presente em seu cotidiano. Nas palavras da autora, “essas referências contribuirão para a formação de conceitos geográficos que serão explorados, partindo da leitura de mapas, da elaboração de trajetos e mapas mentais e comparando-as com uma situação real e em diferentes escalas de análise” (CASTELLAR, 2006, p.09).

Sendo assim, é correto afirmar que ações inclusivas e didáticas geográficas estão e são respaldadas por uma concepção inclusiva, que fomenta a formação de alunos críticos, ou seja, que pensem e tenham atitudes reflexivas ao mundo onde estão inseridos. Práticas e mediações assim baseadas exploram e minimizam todas as barreiras que até aqui discorremos.

Nas escolas que observamos, nos momentos de mediação, nas aulas de Geografia destacou-se o uso de Linguagem Verbal e Linguagem Visual por meio do LD (Aulas de **Augusto** e **Bernardo**), Linguagem Musical, do Braille, da Cartografia Tátil e de TA, nas aulas do professor **Carlos**. Este professor foi o único que em suas mediações apresentou uma variedade linguística sensorial com bastante ênfase nos conceitos de paisagem e lugar, trabalhando

esses conceitos a partir dos saberes prévio e vivências de todos os estudantes presentes em sala.

Todos os fatores expostos nas ações desenvolvidas nas aulas de Geografia desse referido professor geraram interações diferenciadas, envolvendo, assim, diversos aspectos referentes às possibilidades de experienciar e apreender o dinamismo e amplitude dos dimensionamentos do espaço e do tempo. Perpassaram pela caracterização, entendimento e reflexão da paisagem e do lugar vivido, fazendo uso de linguagens para destacar a dinâmica das estruturas espaciais, ecológicas, culturais, do cotidiano. Tais contexturas proporcionadas são fulcrais para o autorreconhecimento dos alunos enquanto cidadãos que ocupam lugares, territórios e espaços.

Para os alunos com DV, esse autorreconhecimento converge nos construtos sobre as coisas realizados por meio dos sentidos, sensações e memórias, que no contexto das vivências cotidianas propiciam a formação identitária. Aulas de Geografia, conforme as do professor Carlos, possibilitam minimamente que os alunos realizem imersão “numa relação corpo/espírito/paisagem com os espaços que se prolongam em sua própria existência as dimensões do imaginário, do mítico, do símbolo, porque estes estão delineados e coloridos pelos sentimentos” (GUIMARÃES, 2002, p. 125). Explorou espacialidades, buscou a formação conceitual dos estudantes, mobilizou raciocínios através de perguntas problematizadoras, fez uso de elementos do cotidiano, trabalhou conteúdo geográfico sobre as cidades, inferiu conhecimento científico, e, sobretudo, articulou linguagens sensoriais nesses momentos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as transformações epistemológicas e conceituais na Geografia foram importantes para o entendimento do objeto de estudo dessa Ciência, e conseqüentemente para o desenvolvimento de questões relacionadas à sua mediação nos ambientes escolares. Hoje é fundamental que no Ensino de Geografia sejam trabalhados os fundamentos teóricos metodológicos por meio de processos dinâmicos, possibilitando o aluno a perceber e apreender o espaço em suas distintas dimensões educacionais, políticas, econômicas, populacionais, naturais, culturais e sociais. Nesse contexto, o trabalho com a paisagem e o lugar é salutar em uma perspectiva inclusiva, ou seja, no trabalho dos conceitos com formas de apreensão e compreensão distintas, capazes de serem possibilitados a todo e qualquer estudante, independentemente de sua pluralidade educacional.

Como, por exemplo, o trabalho dos conceitos geográficos em turmas com a presença de pessoas com Deficiência Visual (DV), que em um primeiro momento são vistos como incapacitados de apreender elementos paisagísticos e dos lugares por não possuírem o sentido da visão, nesse conjunto de processos dinâmicos infere-se que o uso contínuo das linguagens sensoriais é capaz de alterar as subjetividades construídas e experienciadas, e assim possibilitar a construção conceitual. A linguagem perpassa facilmente pelas esferas dos sentidos, das emoções, das memórias, conectando a possibilidade de compreensão e construção de conceitos geográficos. Reafirma-se aqui a

importância de variedade nesse sentido para atender as diversidades plurais de aprendizagem.

As ações procedimentais desenvolvidas inferem que ainda existe a necessidade de avançar em diversas questões para a efetivação dos preceitos inclusivos, mas que eles já acontecem e são desenvolvidos por profissionais preocupados com o direito de aprendizagem e desenvolvimentos dos estudantes. Dentro do contexto de possibilidades, os sentidos são explorados por diferentes linguagens para a construção de conhecimento geográfico.

REFERÊNCIAS

ANTUNHA, Elsa Lima Gonçalves; SAMPAIO, Paulo. Propriocepção: um conceito de vanguarda na área diagnóstica e terapêutica. In: **Boletim Academia Paulista de Psicologia**. Ano XXVIII, nº 02/08: 278-283. 2008.

BERGAMIM, Juliane Stenzinger. Arquitetura e Geografia: como as diferentes ciências conceituam lugar. In: **Geografia em Questão**, v.06. n. 02. 2013, p. 167-180.

BUTTNER, A. Aprendendo o dinamismo do mundo vivido. Transcrito dos *Annals of the Association of American Geographers*, 66 (2): 277-292, jul. 1976. Tradução de Neide Piran e Antônio Christofolletti. In: CHRISTOFOLLETTI, A. (Org.). **Perspectivas da Geografia**. Rio Claro, SP: DIFEL, 1982.

CABRAL, Luiz Otávio. **Revisitando as noções de espaço, lugar, paisagem e território, sob uma perspectiva geográfica**. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, EDUFSC, v. 41, n. 1 e 2, abr./set. 2007, p. 141-155.

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

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Currículo, Educação Geográfica e**

Formação Docente: Desafios e Perspectivas. Revista Tamoios, Rio de Janeiro, ano II, n. 2, 2006, p.1-14.

CONCEIÇÃO, Raphael Neves da; PASSOS, Hélio dos Santos. **O conceito de paisagem e suas dissonâncias.** Anais... do XI Encontro Nacional da ANPEGE: a diversidade da Geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação. Presidente Prudente, 2015, p. 5093-5104.

COSTA, Emília M. Romariz. Linguagem Didática – Uma nova conceituação. In: **Curriculum.** Rio de Janeiro, v. 10, n.4, out./dez. 1971, p. 13-23.

DARDEL, Eric. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica.** Tradução: HOLZER, W. São Paulo: Perspectiva, 2011. 176p.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2001. 157p.

DORETTO, Shirlei Aparecida; BELOTI, Adriana. **Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem.** Revista Encontros de Vista, Recife, v. 8, 2006, p. 89-103.

FANTI, Di. **A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos.** [s. l.], 2003, p. 95-111.

FARIAS, Gerson Carneiro de. **Avaliação de um professor de Educação Física sobre seu trabalho de orientação e mobilidade, movimento e postura, intervenção precoce e formação de professores.** Coleção Compendium. 1. ed. Editora Chiado Books, 2019. 344p.

FERRAZ, Maíra Kahl. **Origem e utilizações do conceito de paisagem na Geografia e nas Artes.** Anais... 14º Encontro de Geógrafos da América Latina – EGAL Lima, 2013, p. 1-17.

FERREIRA, Luiz Felipe. **Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo.** Revista Território, Rio de Janeiro, ano V, n° 9, jul./dez. 2000, p. 65-83.

- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120p.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008. 200p.
- GUIMARÃES, Solange Terezinha de Lima. **Reflexões a Respeito da Paisagem Vivida, Topofilia e Topofobia à Luz dos Estudos sobre Experiência, percepção e Interpretação Ambiental**. Geosul, Florianópolis, v.17, n.33, jan./jun. 2002, p. 117-141.
- LEITE, Cristina Maria Costa. **O conceito lugar na perspectiva da Geografia Escolar**. Itinerarius Reflectionis, v. 14, n. 2, 2018, p. 1-15.
- MACIEL, Ana Beatriz Câmara; LIMA, Zuleide Maria Carvalho. **O conceito de paisagem: diversidade de olhares**. Sociedade e Território, Natal, v. 23, n. 2, jul./dez. 2011, p. 159-177.
- MASSEY, Doreen Barbara. **Superando a visão romântica sobre o lugar**. Entrevista revista Unissinos. 2012. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/515130-superando-a-visao-romantica-sobre-o-lugar-entrevista-com-a-geografa-doreen-barbara-massey>. Acesso: em: 17 jul. 2018.
- _____. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, Antonio A. (Org). **O espaço da diferença**. Campinas: Papirus, 2000, p. 176-185.
- MILANI, Sebastião Elias. **Historiografia - Linguística de Ferdinand de Saussure**. Goiânia, Kelps, 2011. 128p.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 114p.
- NEVES, Martha Couto. **Escola Inclusiva: entre o ideal (necessário) e o real (possível)**. Revista Encontros, Recife, v. 11, n. 20, 2013, p. 30-48.
- PRODANOV, Cleber. Cristiano; FREITAS, Ernani. Cesar. **Metodologia do**

trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 276p.

RELPH, Edward C. **As bases fenomenológicas da geografia.** Geografia. Rio Claro, v. 4, n. 7, abril. 1979, p. 1-25.

_____. Reflexões sobre a Emergência, Aspectos e Essência de Lugar. In: JUNIOR, Eduardo Marandola. **Qual o espaço do lugar? Geografia, epistemologia, fenomenologia.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2012, p. 17-32.

ROCHA, Samir Alexandre. **Geografia Humanista: história, conceitos e o uso da paisagem percebida como perspectiva de estudo.** R. RAÍE GA, Curitiba, n. 13, 2007, p. 19-27.

RODRIGUES, Kelly. **O conceito de lugar: a aproximação da geografia com o indivíduo.** Anais... XI Encontro Nacional da ANPEGE - A diversidade da Geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação. Presidente Prudente: SP, 2015, p. 5036-5047.

ROSENDAHL, Zeni; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Paisagem, Imaginário e Espaço.** Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2001. 227p.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4. Ed. 2ª reimpressão. São Paulo. Editora Universidade de São Paulo, 2006. 308p.

_____. **A natureza do espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção.** 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SANTOS, Mariana de Sousa Siqueira; COSTA, Angelina Dias Leão. **A Orientação Físico-espaçial de Pessoas com Deficiência Visual: Conhecendo o Usuário.** Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades, v. 3, n. 15, 2015, p. 193-211.

SILVA, Iara Lopes da; JAQUES, Claudécir José; COSTA, Alexandre Ferreira. **As sensações, a linguagem e o pensamento como elementos fundamentais na construção do conhecimento.** Revista Integração Universitária – RIU. v. 12, n.19, Palmas, 2018, p. 123-133.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal.** Temas em Psicologia, [s. l.], v. 2, 1995, p. 11-22.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. **A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos.** Cadernos da Fucamp. Monte Carmelo – MG, v. 20, n.43, 2021, p. 64-83.

STERNBERG, Robert J. **Cognitiv Psychology (Holt, Rinehart and Winston).** 2000. 640p.

SUERTEGARY, Dirce Maria Antunes. **Espaço Geográfico Uno e Múltiplo. Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales.** nº 93. Barcelona – Espanha: Universidade de Barcelona, 2001.

TUAN, Yi-Fu. Geografia humanista. In: CHRISTOFOLETTI, A. (Org.). **Perspectivas da geografia.** 2. ed. São Paulo: Difel, 1982, p. 143-164.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. Editora Martins Fontes. São Paulo, 2000. 520p.

_____. **Pensamento e Linguagem.** 2. ed. Editora Martins Fontes. São Paulo, 1998. 212p.

13 O ENSINO DE GEOGRAFIA E A PERCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA ANÁLISE NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA VOVÔ LEONARDO GOMES, BONFIM-RR

Isabella Raquelane Souza da Silva³⁷
Antônio Carlos Ribeiro Araújo Júnior³⁸

1 INTRODUÇÃO

O presente Trabalho tem como objetivo principal analisar como a disciplina de Geografia pode estar contribuindo no processo de ensino e aprendizagem, na valorização dos elementos culturais e em manter viva a identidade dos povos indígenas, a partir da metodologia que pode ser desenvolvida no ambiente escolar das comunidades, com enfoque na Escola Estadual Indígena Vovô Leonardo Gomes.

Enquanto justificativas dessa pesquisa, pauta-se o aspecto pessoal da primeira autora, enquanto indígena ressalta a importância e a preocupação com o futuro dessa cultura tão particular que a cada dia vem se perdendo. Neste aspecto, a escola tem sido uma grande aliada dentro das comunidades no resgate e fortalecimento da identidade dos povos indígenas. No aspecto social, destaco que a ciência geográfica como aliada na percepção social dos alunos e da comunidade como um todo, para a compreensão e autodefesa

³⁷ Mestranda em Geografia (PPG GEO - UFRR), e-mail: isabellasilva.geo@gmail.com.

³⁸ Docente em Geografia (IGEO - UFRR), e-mail: aj_geo@hotmail.com.

relacionada aos conflitos étnicos, territoriais e culturais que eles enfrentam anos após anos.

No aspecto científico, atuando como docentes do curso de formação em geografia e do componente curricular Geografia, percebe-se o quão importante é, o papel do docente em sala de aula, na construção de um cidadão crítico, que busque e tenha conhecimentos adequados dos seus direitos e deveres, que compreenda o espaço geográfico o qual está inserido e as diversidades culturais que o cerca, enfatizando que a sua principal arma de defesa garantidora de seus direitos constitucionais, do seu povo e de seus territórios é o conhecimento.

A infatigável luta pelos direitos indígenas, marcadamente a partir da década de 1970, resultou na consagração dos direitos constitucionais indígenas, trazendo em seu processo histórico o cuidado e a atenção no que se refere à Educação Indígena. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, e a farta legislação que tem sido produzida, estabelecendo parâmetros para que aqueles direitos assegurados se tornem realidade, têm sido os norteadores na pauta do presente e do futuro da educação destes povos.

A Geografia em seu campo amplo e rico de estudos, no que se refere às transformações do meio e das civilizações existentes tem importante papel em contribuir no incentivo da interculturalidade, ao trabalhar as transformações do espaço cultural desses povos, pensando na escola indígena como um espaço de construção.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2007), a educação escolar indígena é uma modalidade de ensino que vem recebendo um tratamento especial por parte do Ministério da Educação, alicerçada em um novo paradigma educacional de respeito à interculturalidade, ao multilinguismo e à etnicidade.

A Educação Escolar Indígena veio como uma forma de aprimorar os conhecimentos indígenas e também, como uma tentativa de busca e melhoria à autonomia das populações indígenas, e a ciência geográfica como disciplina permite, assim, conhecer e explicar o mundo por meio do espaço geográfico, paisagens e territórios. Alargando os conhecimentos já existentes, favorecendo a luta contra os preconceitos e em favor do sentimento de pluralidade destes povos (RCNEI, 1998).

Portanto, perceber como a Geografia é tratada nas normas e leis institucionais para a Educação indígena é entender como são formadas as bases da concepção da ciência geográfica e seus conceitos chave, dando possibilidades para compreendê-la no âmbito de um contexto educacional diferenciado, fornecendo subsídios para uma prática mais instigante dentro da sala de aula, além de servir de base na compreensão do espaço escolar indígena (LIMA, 2017).

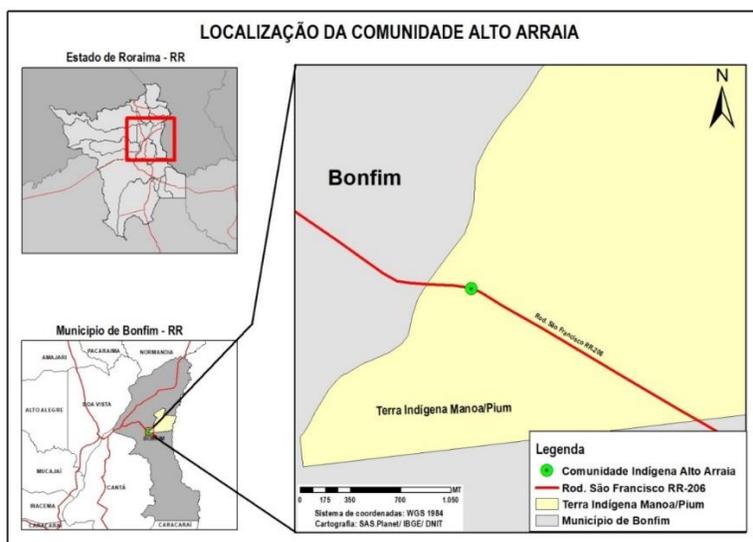
2 METODOLOGIA

Para obter êxito no objetivo proposto na pesquisa, foi necessário um estudo da descrição da área escolhida e o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos no decorrer da pesquisa.

2.1. LOCALIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Indígena Vovô Leonardo Gomes, localizada às margens da Rodovia Estadual RR-206, na comunidade indígena Alto Arraia, Terra Indígena Manoa/Pium na Região Serra da Lua no município de Bonfim-RR (mapa 2), distante 60 km da capital Boa Vista. Sua população é constituída pelas etnias Macuxi e Wapichana.

Mapa 2: Localização da área de estudo



Fonte: Elaborado por CARDOSO *et al.*, 2020.

A Escola Estadual Indígena Vovô Leonardo Gomes atende uma demanda de 60 alunos, de acordo com o documento Projeto Político Pedagógico da

instituição, subdividido nas modalidades de ensino fundamental regular (anos finais e 2º segmento), bem como ensino médio (regular e educação de jovens e adultos), na qual atende: crianças, adolescente, jovens e adultos da comunidade de Alto Arraia e adjacências, existindo uma pluralidade de alunos indígenas e não indígenas.

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para dar embasamento teórico e metodológico, na pesquisa foram utilizadas referências bibliográficas e documentais, revisões de literatura com temas relacionados à educação escolar indígena, ensino de geografia e as especificidades organizacionais dos povos indígenas. Tais levantamentos foram realizados por meio de artigos científicos, capítulos de livros, dissertações e teses, com livre acesso digital no *Google Acadêmico* e de acesso restrito pela plataforma digital da biblioteca da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Para obter dados primários na pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três docentes que atuam na educação indígena, sendo dois formados em Licenciatura em Geografia e um em Licenciatura Intercultural. Tais informações foram necessárias para a descrição e compreensão daquilo que está relacionado às experiências e ao desenvolvimento metodológico desses profissionais, os quais estão à frente da realidade local de uma escola situada em território indígena.

Para estruturar as perguntas das entrevistas foi de extrema importância compreender de fato as especificidades da educação escolar indígena, no qual se teve acesso ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI), documento este que é voltado para a discussão das particularidades de ensino aprendizagem dos povos indígenas, e também não menos importante, foi consultado o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, documento que garante a autonomia dos povos indígenas em relação à proposta de orientação de suas práticas educacionais e culturais.

A pesquisa foi operacionalizada utilizando uma abordagem de levantamento de informações por meio de entrevistas aos docentes com vistas a buscar qualitativamente as características saltares e relevantes no âmbito da atuação do docente na escola da comunidade indígena, buscando explicar as vivências dos docentes na Escola Estadual Indígena Vovô Leonardo Gomes, tendo como objeto a ser analisado: a disciplina de Geografia e sua contribuição na valorização cultural desses povos.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

A Educação Escolar Indígena é a base para estruturação das comunidades indígenas. Sem a educação indígena, os valores, as histórias, as tradições como um todo se perderiam. Para que haja avanços na estrutura educacional indígena, segundo o GRUPIONI (2000), deve-se considerar as necessidades específicas dos povos indígenas,

todavia, ainda não se estruturou um sistema que atenda as necessidades educacionais dos povos indígenas de acordo com seus interesses, respeitando seus modos e ritmos de vida, resguardando o papel da comunidade indígena na definição e no funcionamento do tipo de escola que desejam (GRUPIONI, 2000, p. 32).

A implementação dessa política educacional tem como objetivo assegurar a oferta de uma educação de qualidade aos povos indígenas, caracterizada por ser comunitária, específica, diferenciada, intercultural e multilíngue. Esta deverá propiciar aos povos indígenas acesso aos conhecimentos universais, a partir da valorização de suas Línguas maternas e saberes tradicionais, contribuindo para a reafirmação de suas identidades e sentimentos de pertencimento étnico (INEP, 2007).

Em 1998 foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) o Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas (RCNEI), o qual busca uma expectativa de contribuição para diminuir a distância entre o discurso legal e as ações efetivamente postas em prática nas salas de aula das escolas indígenas, ou seja, um documento com fundamentos pedagógicos para a educação indígena.

Desta forma, de acordo com o RCNEI (1998), nos últimos anos, os professores indígenas, a exemplo do que ocorre em muitas outras escolas do país, vêm insistentemente afirmando a necessidade de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e mais condizentes com as novas demandas de seus povos. A educação escolar indígena surge como uma forma de aprimorar os conhecimentos indígenas e também, como uma tentativa de busca e melhoria à autonomia das populações indígenas.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) garantem aos povos indígenas o direito de estabelecerem formas particulares de organização escolar como, por exemplo, um calendário próprio que lhes assegure autonomia no que se refere à criação, desenvolvimento e à avaliação de conteúdos a serem incorporados em suas escolas.

Encontros, reuniões e seminários têm se tornados recorrentes para a discussão da legislação educacional, de propostas curriculares para a escola, de formação de professores índios, do direito de terem uma educação que atenda às suas necessidades e seus projetos de futuro. Hoje não mais se discute se os índios têm ou não que ter escola, mas sim que tipo de escola (SECCHI, 1998).

Por diversos motivos a educação indígena teve momentos de excessivo acanhamento, quase sem coragem para reclamar sua autonomia e seus direitos. “A educação indígena não é uma mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos” (SECCHI, 1998, p. 26). Portanto, a educação diferenciada indígena, como fruto da ação pedagógica, não só manterá sua diferença, mas também poderá contribuir para que haja um mundo mais humano de pessoas livres, de costumes e de culturas.

As tradições e culturas dos povos indígenas vêm tentando sobreviver nos últimos anos, todavia, acredita-se que por meio da escola/educação seja possível construir o melhor caminho para esse fortalecimento cultural. A partir da educação escolar indígena, o convívio com a comunidade, com os alunos indígenas e pessoas mais velhas e experientes da comunidade,

reafirmam-se ensinamentos, tais como o ato de pescar, aprender artesanato ou até roçar, tudo se transforma em uma forma de educação, sendo os professores os principais atores responsáveis pela contextualização pedagógica, sempre considerando a realidade dos alunos e o modo de vida da comunidade.

3.1 O ENSINO DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO INDÍGENA

Na atualidade, registra-se no Brasil a existência de cerca de 250 povos indígenas e cerca de 170 línguas indígenas. A situação social de uso dessas línguas por seu falante, em seus territórios específicos, no entanto, é pouco conhecida, mesmo hoje, quando tanto se fala a respeito da perda desses idiomas e da riqueza dos saberes que se veiculam. Outra questão é o papel da escola na valorização das línguas indígenas (VASCONCELOS, 2004).

A Geografia como uma disciplina e ciência que interliga todos os assuntos relacionados à sociedade/natureza. Permite assim, conhecer e explicar o mundo por meio do estudo e do espaço geográfico, levando em conta o que se vê e com que a pessoa se identifica, o que também são referências significativas para os povos e os indivíduos, para conviver, trabalhar, e produzir sua cultura.

Partindo do pressuposto que a Geografia “trata-se de um tipo de conhecimento e, portanto, de um conjunto de respostas que a sociedade constrói para compreender alguns dos aspectos de sua relação consigo e com o mundo” (SANTOS, 2007, p. 17). O ensino de Geografia possui códigos e

linguagem próprios e, portanto, se realiza enquanto um processo alfabetizador:

Observar paisagens ordená-las de forma a se tornarem territórios e vivenciá-las de maneira a regionalizá-las, são operações que desenvolvemos desde a infância. Na escola aprenderemos como transformar todas essas experiências em mensagens faladas e escritas – além de dominarmos a habilidade de reconhecer as mensagens faladas e escritas por outros (SANTOS, 2007, p. 17).

Silva e Nunes (2019) consideram que, no contexto específico de escolas indígenas, esse exercício se dá no sentido de propor o diálogo entre os saberes e conhecimentos indígenas e os conhecimentos da sociedade não indígena, auxiliando os alunos na leitura de suas paisagens, territórios, regiões, lugares, espaços, identificando como isso interfere na forma como as organizações sociais acontecem, bem como as implicações dessas organizações nas suas paisagens, territórios, regiões, lugares, espaços.

A construção dos raciocínios espaciais complexos requer uma articulação dialética entre as diferentes escalas e configurações, ou como sinaliza Cavalcanti (2012):

O global, conjunto articulado de processos, relações e estruturas do espaço, tem um significado específico e peculiar em cada lugar; mas esse lugar não pode ser apreendido completamente sem a tensão com a totalidade da qual faz parte. [...] Então, recomenda-se trabalhar respeitando o nível de abstração e de cognição das crianças ou dos jovens, sem dar definições formais de local ou de global, mas apontando evidências de um lugar como localização de algo, e também como experiência cotidiana, familiar, identitária, mas ainda como diferenciações, comparações, processos, relações de uma realidade objetiva e global (CAVALCANTI, 2012, p. 166-167).

Nesse sentido, a Geografia se coloca como importante disciplina capaz de contribuir para a construção de uma escola indígena específica e diferenciada, uma vez que, a construção desta escola requer, fundamentalmente, que as análises realizadas tenham como ponto de partida os conhecimentos da comunidade em que a escola está inserida, retornando sempre a esses conhecimentos. Para tal, é necessário que cada currículo seja construído em consonância com os valores e interesses étnicos e políticos daquela comunidade, em relação aos seus projetos de sociedade e de escola (SILVA; NUNES, 2019)

Desse modo, Secchi (1998), afirma que esses processos se cruzam ao tratarem do ensino de Geografia nos documentos institucionais que norteiam o ensino diferenciado, dentro dessa escola indígena. Contudo, o professor da disciplina Geografia, que vai trabalhar em uma escola indígena, tem que estar devidamente preparado e comprometido com a construção da educação indígena diferenciada. Pois, sem a preparação desse docente temos o risco de perpetuar a existência de uma escola que apenas reproduza o ambiente do aluno perdendo, portanto, sua função transformadora.

Por isso, perceber como a Geografia é tratada, nas normas e leis institucionais para a Educação indígena, é entender como são formadas as bases da concepção da ciência geográfica e seus conceitos chave, dando possibilidades para compreendê-la no âmbito de um contexto educacional diferenciado, fornecendo subsídios para uma prática mais instigante dentro da sala de aula, além de servir de base na compreensão do espaço escolar indígena.

Quando os indígenas reivindicam a política de educação indígena, é por que estão tendo a clareza de que, para continuar a sobrevivência física e cultural, necessitam entender e decodificar os signos de uma cultura não indígena. (LIMA, 2017, p. 73-74)

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: DAS ENTREVISTAS CONCEDIDAS PELOS PROFESSORES QUE LECIONAM A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA NA E.E.I VOVÔ LEONARDO GOMES

Com base nas entrevistas aplicadas junto aos professores que lecionam a disciplina de Geografia, sendo que, apenas dois são formados na área específica da disciplina de Geografia e um é formado em Licenciatura Intercultural foi possível subsidiar os direcionamentos possíveis a serem dados na Educação Indígena com base nos conhecimentos geográficos.

Por meio desse levantamento foi possível contribuir com análises que corroborem para o fortalecimento dos projetos sociais, políticos e educacionais das comunidades, e para o desenvolvimento e utilização de metodologias de ensino adequadas aos contextos socioculturais indígenas, além de favorecer a ampliação da compreensão crítica sobre a realidade cultural, social, política e educacional, com enfoque em diferentes contextos (local, regional, nacional, global).

Logo, buscou-se através da entrevista realizada com esses docentes verificar como o professor que leciona a disciplina de Geografia aborda seus respectivos conteúdos em sala de aula, tendo como enfoque o resgate/fortalecimento da cultura indígena na Escola Estadual Indígena Vovô

Leonardo Gomes e a sua contribuição para uma educação mais instigante no âmbito indígena. As perguntas foram agrupadas em quadros.

As falas dos professores que lecionam Geografia no Quadro 10, demonstram que há consenso quanto ao reconhecimento e respeito à diversidade linguística cultural de cada povo/comunidade, quando se trata do termo interculturalidade. Mas afinal, o que é interculturalidade?

Quadro 10: O que você entende sobre Educação Intercultural Indígena?

Professor 1: Por si só, entendo que possa ser a educação entre culturas, em que abrange a diversidade linguística e os modos próprios de organização.
Professor 2: A educação Intercultural indígena é voltada para os povos indígenas, respeitando suas culturas e procurando preservar suas identidades.
Professor 3: Entendo que a Educação Intercultural, é capaz de compreender a complexidade das interações humanas, superando preconceitos e exclusão sociocultural criando condições para que haja crescimento de todos os indivíduos e seus respectivos grupos.

Fonte: elaborado pelos autores.

O conceito de interculturalidade é usado para indicar um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade, ao contrário, “fomentando o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos” (FLEURI, 2005, p.73).

Partimos da premissa que a educação intercultural, por não ser uma disciplina do currículo escolar, coloca-se como uma modalidade de pensar e produzir os diálogos entre as diferentes culturas existentes, reconhecendo não

somente a diversidade, mas o valor de cada conhecimento e saber existente (SOUZA; FLEURI, 2003)

Tendo em vista que os povos indígenas sofreram significativas influências e transformações no seu meio cultural ao longo dos anos, entende-se que a interculturalidade se coloca como elemento primordial na Educação Escolar Indígena, para fortalecimento dessas diversidades (SILVA, 2016).

O termo tem origem e vem sendo utilizado com frequência nas teorias e ações pedagógicas, mas saiu do contexto educacional e ganhou maior amplitude passando a referir-se também à práticas culturais e políticas públicas. Este termo diferencia-se de outro bastante usado no estudo da diversidade cultural que é o da multiculturalidade que indica apenas a coexistência de diversos grupos culturais na mesma sociedade sem apontar para uma política de convivência (FLEURI, 2005).

No segundo momento (Quadro 11) os docentes foram indagados sobre a contribuição da componente curricular geografia no processo de ensino e aprendizagem em comunidades indígenas.

Quadro 11: Como professor de Geografia atuante em escola indígena, na sua opinião; qual a contribuição da Geografia para a educação escolar indígena?

Professor 1: A disciplina de Geografia também faz parte da educação intercultural, porém ela tem contribuindo para que, se possa entender a teoria na prática existente no cotidiano do aluno.

Professor 2: A disciplina de Geografia é um grande agente transformador dentro da escola e da comunidade indígena, onde possibilita o diálogo entre os povos indígenas, a escola e a sociedade.

Professor 3: Contribui para que os alunos desta modalidade, compreenda melhor o meio em que ele está inserido, tanto social, econômico, político e cultural.

Fonte: elaborado pelos autores.

Por meio do quadro 11, identificou-se nas falas dos professores de Geografia, que a componente curricular é uma ciência muito relevante para o aprendizado e aprimoramento dos conhecimentos interculturais diante da diversidade cultural e social que existe nas escolas indígenas, bem como uma ferramenta de interlocução entre teoria e prática na comunidade.

Para análise dessa questão na entrevista reportou-se a Cavalcanti (2012), que destaca que os estudos recentes sobre o ensino de Geografia sinalizam para a necessidade de se trabalhar com os conteúdos escolares sob uma perspectiva crítica, criativa, questionadora, em que os saberes científicos possam interagir e confrontar-se com outros saberes.

Para a referida autora, os estudos recentes sobre o ensino de Geografia têm apontado para a necessidade de considerar os conhecimentos prévios dos alunos, e suas representações sobre os diferentes lugares existentes.

Percebe-se tamanha dimensão do ensino de geografia e as possibilidades de aplicá-la nas diversas realidades de cada comunidade indígena, principalmente se considerado que em termos de diversidade étnica cultural de povos indígenas Roraima possui uma grande diversidade de culturas tradicionais.

O proposto é não seguir a sequenciação dos conteúdos em linha reta, mas trabalhar por temas nos quais são abordados juntamente com o aluno, a

família, a comunidade, a cidade, o Estado, o Brasil sempre de modo comparativo e integrado: tempo e espaço.

Portanto, a Educação Intercultural parte de um cuidado nos saberes, pois nenhum povo é igual ao outro ou está em um mesmo lugar e ali sempre permanecerá, a cultura é dinâmica e com as novas tecnologias e a migração constante de indígenas de suas comunidades para as cidades, o cuidado para a realização da contribuição da Geografia que fortaleçam a identidade, reconhecimento e fortalecimento indígena requerem uma atenção e principalmente uma metodologia que venha a construir esse processo, chamando atenção para os estudantes e movimento indígena (FONTES, 2016).

É importante ressaltar a situação/condição que se faz presente nas metodologias utilizadas nas aulas de Geografia propostos em sala de aula. O Quadro 12 traz um pouco das abordagens e tratativas da geografia para torna-la significativa e interessante aos discentes.

Quadro 12: Quais as metodologias utilizadas nas suas aulas de Geografia?

Professor 1: Utilizo um método que seja propício para o aluno, fazendo com que o mesmo seja participativo, criativo e crítico.

Professor 2: Trabalhos de pesquisa voltado à realidade dos alunos e da sua comunidade, onde eles possam se conhecer melhor, conhecer mais afundo sua cultura, seus direitos. A partir dos assuntos propostos.

Professor 3: Atividades práticas dentro da comunidade, seminários relacionados a temas vivenciados na realidade do aluno e através de vídeos aulas que retratam a diversidade ética.

Fonte: elaborado pelos autores.

Percebe-se que o professor de Geografia não dispõe de muitos recursos para propiciar uma metodologia que seja mais instigante diante da realidade destes alunos. Ou seja, que atenda especificamente essas necessidades de um ensino específico e diferenciado.

As dificuldades que os professores se deparam no âmbito escolar, começam pela estrutura da instituição, que na maioria das vezes não é adequada, o apoio que deveria partir do Governo e da Secretaria de Educação que seria de fato primordial para os professores e para estes alunos não ocorre da forma devida, a comunidade em geral tem que reivindicar para que suas necessidades, algumas das quais específicas, sejam atendidas.

Na última pergunta (Quadro 13), notou-se que os docentes apontaram os mesmos pontos, que a Geografia seja aplicada de maneira que respeite e dê importância para o espaço local da comunidade, sempre buscando manter e fortalecer de forma positiva suas culturas e tradições.

Quadro 13: Para você como deve ser o ensino de Geografia para as comunidades indígenas?

Professor 1: No meu ponto de vista, que seja como em qualquer outro lugar, mas que seja respeitando as especificidades da realidade local de cada comunidade e região, sempre dando a devida importância para cada povo e cultura.

Professor 2: Aulas dinâmicas, interativas, inovadoras, para que desperte nos alunos a curiosidade e a preocupação de manter vivo a história do seu povo, a paisagem de suas aldeias, o domínio de seus territórios e a peculiaridade da sua cultura.

Professor 3: Um ensino Através de atividades práticas, como; conhecer e produzir uma roça ou uma horta comunitária com os alunos, trabalhos de pesquisas voltados aos direitos e deveres dos indígenas, participação em seminários, reuniões ou assembleias dos encontros indigenistas do Estado. Fazendo com que assim, o aluno reproduza o seu espaço com uma visão mais crítica e participativa.

Fonte: elaborado pelos autores.

Para os indígenas, a Geografia é uma só, ela não possui as dicotomias com as quais tanto trabalhamos, a Geografia é sua identidade, sua cultura, suas cosmologias, seus conhecimentos, o seu território, ela é tudo o que eles são. Ela é a vida, a autonomia de um povo, as suas lutas, os seus ensinamentos, porém um conhecimento que seja pensado para eles, construído por eles, a partir de suas lutas. Uma Geografia indígena, capaz de trabalhar o seu e o do outro, capaz de fortalecer um povo, capaz de fortalecer uma escola indígena diferenciada, construindo o seu saber e agregando aprendizagens do outro para o fortalecimento (FONTES, 2016).

Podemos verificar na história da humanidade que os conhecimentos geográficos estão presentes nas diversas sociedades, cada qual com suas particularidades, pois cada uma possui sua Geografia e constrói seus conhecimentos geográficos, desta forma, possui uma geografia (MEIRA, 2016).

Cabe ressaltar, contudo, que a prática institucionalizada de ensino de Geografia, como na instituição escolar, é uma criação ocidental especificamente europeia, como é apontado por Douglas Santos (2014):

O ensino da Geografia, como disciplina escolar para a chamada “escola básica”, é um fenômeno originariamente alemão, tem suas

raízes no século XVIII e a partir daí se difunde para o restante da Europa. Mais que isso, vale lembrar que a escola, enquanto instituição de massas, é um fenômeno da mesma época, e este período também está associado à difusão da ideia de ciência propagada pelo iluminismo, o qual, por sua vez, está associado à noção de ciência legada pela tradição copernicana, galileiana, cartesiana e, por fim, newtoniana (SANTOS, 2014, p.18).

A Geografia, assim como todas as outras disciplinas envolvidas na educação escolar indígena tem como atribuição primordial o trabalho de resguardar o conhecimento construído socialmente por estas populações (LAURIE, 2009).

Portanto, deve-se pensar numa Geografia que respeite a geo-história destes povos, que fortaleça e acima de tudo preserve esse modo de vida cultural que é único dos povos indígenas. Pois, somos uma ciência “transformadora”, como já descrito no decorrer do texto e de fato contribuimos diretamente para que essa educação diferenciada aconteça dentro das escolas indígenas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da presente pesquisa evidenciou que, a disciplina de Geografia contribui de forma positiva para construção, reafirmação e o fortalecimento da identidade dos povos indígenas, por meio do campo amplo de conhecimentos existentes dentro do contexto geográfico.

Verificou-se que a partir dos contatos constantes entre os povos indígenas e não indígenas por meio de reuniões e assembleias, lideradas pelos

indígenas, as populações indígenas passaram a reivindicar uma educação escolar que fosse adaptada às suas particularidades culturais, isto é, diferenciada e autônoma, que afirmasse seu direito a pensar e a definir a educação escolar a partir de sua cultura, do seu lugar e de suas necessidades.

Antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, os povos indígenas não possuíam direitos garantidos no que se refere a uma educação escolar diferenciada que valorizasse os costumes tradicionais indígenas. Desta forma, a Educação Escolar Indígena é entendida como a escola projetada para as diferentes etnias indígenas. Esse modelo de escola reivindicada é pautado na valorização da diversidade cultural e respeito às diferenças étnicas.

Importante também salientar sobre a preparação do professor que vai atuar numa escola indígena com tais alunos, e de deve atender aos preceitos e as necessidades específicas desse público, que é ponto de extrema relevância para quê de fato essa educação diferenciada torne-se realidade para estes povos.

A Educação Escolar Indígena vivencia um problema grave, que é de professores despreparados no quesito da valorização da cultura indígena. Muitos não dão importância para essa característica primordial dentro das escolas localizadas em comunidades indígenas, desrespeitando o modo de como essa escola se organiza.

Por esse motivo, dentro das reivindicações da Organização dos Professores Indígenas do Estado de Roraima (OPIRR), é solicitado diante a Secretaria de Educação, que os professores sejam especificamente indígenas, na contratação de seletivo ou concurso público conforme o Plano de Cargos,

Carreiras e Remunerações dos Servidores da Educação Básica do estado de Roraima - PCCREB (LEI N°892/2013).

Identificou-se que os professores que lecionam a disciplina de Geografia, ainda se sentem perdidos em relação a que metodologia recorrer para se trabalhar temáticas, elaboração de planos e como envolver os alunos para desenvolver uma aula mais promissora voltada ao contexto histórico cultural indígena.

Mesmo diante do RCNEI (1998), que serve como base para nortear a Educação Indígena, há uma limitação de políticas públicas educacionais voltadas para estas escolas. Portanto, a proposta seria por meio de simpósios e reuniões ocorrerem debates com esses docentes e com as comunidades para que possam ser desenvolvidos materiais específicos para ajudar nesse suporte metodológico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto Constitucional promulgado em 1988, com as alterações anotadas pelas emendas constitucionais n° 1/9 2 a 44/2004. 2004... Brasília, DF: Senado Federal, 2004. 507p.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Ministério da Educação (MEC). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 04 abr. 2020.

_____. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O Ensino de Geografia na Escola**. São Paulo: Papyrus, 2012. 208p.

FLEURI, Reinaldo Martins. Intercultura e educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 23, 2005, p. 91-124.

FONTES, T. F. **Por uma geografia indígena: Uma análise do ensino de Geografia nas licenciaturas indígenas interculturais da Universidade Federal do Amazonas-UFAM**. 2016, 102 f. (Dissertação de Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, 2016.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A educação escolar indígena no Brasil. Adaptação de texto originalmente publicado no livro Povos Indígenas no Brasil 1996/2000 – ISA - Instituto Socioambiental. Povos indígenas do Brasil**. 2000. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/A_educ%C3%A7%C3%A3o_escolar_ind%C3%ADgena_no_Brasil. Acesso em: 17 ago. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil** – Brasília: Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacionais, 2007. 214p.

LAURIE, Fofonka Cunha. **Diálogo, inclusão e autonomia: panorama sobre a Educação Escolar Indígena e a contribuição da Geografia**. (2009). Disponível em: egal2009.easyplanners.info/programaExtendido.php. Acesso em: 12 abr. 2020.

LIMA, José Airton da Silva. **Políticas Públicas no campo da educação indígena no Estado de Roraima**. Boa Vista - RR: Editora da Universidade Federal de Roraima- EDUFRR, 2017. 203p.

MEIRA, F. O. **O ensino de geografia nas escolas indígenas de Nioaque/MS**. 2016, 138 f. (Dissertação de Mestrado em Geografia) –

Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados – MS, 2016.

Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. 331p.

SANTOS, Douglas. **A Geograficidade da escola e o ensino de geografia**. Tamoios. São Gonçalo (RJ), ano 10, n. 1, p. 17-29, 2014.

_____. **O que é Geografia?** São Paulo, 2007, apostilado. 28p.

SECCHI, Darci (org.) **Educação Indígena**. I conferência Ameríndia de Educação. II Congresso de Professores Indígenas do Brasil/Mato Grosso, 1998.

SILVA, Danielli Manfré da. **O Ensino de geografia na educação escolar indígena: reflexões com base na Escola Municipal Indígena Nãdejara pólo em Caarapó (MS)**. 2016, 122 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS 2016.

SILVA, Solange Rodrigues; NUNES, Flaviana Gasparotti. **Ensino de Geografia em escolas indígenas de Mato Grosso do Sul: limites e desafios para a educação intercultural**. Revista de Geografia (Recife). v. 36, n. 1, 2019, p.36-58.

SOUZA, Maria Izabel Porto; FLEURI, Reinaldo Martins. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Martins (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 53- 84.

VASCONCELOS, Oade de Oliveira. **A questão indígena no Nordeste**. Anais... 2º Congresso Brasileiro de extensão universitária. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

**A UFRR ESTÁ AQUI
ROMPENDO FRONTEIRAS**

