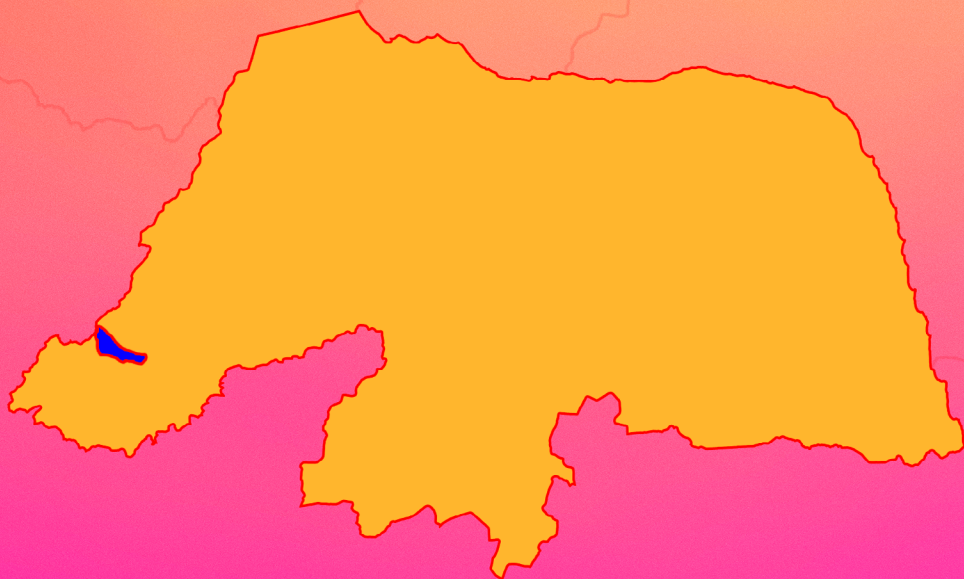


Organizador
Rosalvo Nobre Carneiro

ANAIIS

I CONGRESSO BRASILEIRO DE DIDÁTICA DA GEOGRAFIA:

SIGNIFICADOS, ELEMENTOS E O LUGAR DA LINGUAGEM



Editora
**SER
TÃO
CULT**



Rosalvo Nobre Carneiro

Professor do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE); Bolsista de Produtividade da UERN desde 12/2024; Coordenador do Projeto NÓS PROPOMOS! UERN Pau dos Ferros/Alto Oeste Potiguar; Pesquisador do Observatório das Paisagens Patrimoniais e Artes Latino Americanas (Rede OPPALA); Avaliador do Basis/INEP Perfil Institucional desde 2019; Membro da Comissão de Pós-Graduação Latosensu (CPPLS). Fui Professor efetivo da Educação Básica em São Bento-PB (2001-2007); Coordenador de Curso de Geografia (2010-2011 e 2016-2018); Membro Titular da Comissão de Extensão (2012-2012); Membro Titular do Comitê Interno do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC (2012-2014); Assessor da PROPEG para os Campi e periódicos (2013-2014); Bolsista de Produtividade da UERN (2014-2016); Vice coordenador do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais e Humanas (PPGISH) (2013-2015); Coordenador de área do Projeto Pibid Geografia (2018-2020 e 2020-2022); Meus estudos são centrados no pensamento de Jurgen Habermas no campo da Geografia e da Educação Geográfica. Tenho me aprofundando nos de pesquisa: Didática da Geografia e Linguagem; Geografia Escolar do Mundo da Vida e Aprendizagem de Princípios Geoéticos Universais; Formação de Professores e Estágio Curricular Supervisionado; Currículo, Cultura e Identidade Docente Pós-convencional.

ANAIIS

**I CONGRESSO BRASILEIRO
DE DIDÁTICA DA GEOGRAFIA:**

SIGNIFICADOS, ELEMENTOS E O LUGAR DA LINGUAGEM

Organizador
Rosalvo Nobre Carneiro



ANAIIS

I CONGRESSO BRASILEIRO DE DIDÁTICA DA GEOGRAFIA:

SIGNIFICADOS, ELEMENTOS E O LUGAR DA LINGUAGEM

Sobral-CE
2025

Editora

**SER
TÃO
CULT**



Editora
**SER
TÃO
CULT**

Rua Maria da Conceição P. de Azevedo, 1138
Renato Parente - Sobral - CE
(88) 3614.8748 / Celular (88) 9 9784.2222
contato@editorasertaocult.com.br
sertaocult@gmail.com
www.editorasertaocult.com.br

Coordenação Editorial e Projeto Gráfico

Marco Antonio Machado

Coordenação do Conselho Editorial

Antonio Jerfson Lins de Freitas

Conselho Editorial

Abraão Levi dos Santos Mascarenhas
Antonio Adílio Costa da Silva
Iapony Rodrigues Galvão
Irineu Soares de Oliveira Neto
Marcelo de Oliveira Moura
Marcelo Martins de Moura-Fé
Marco Túlio Mendonça Diniz
Matheus Lisboa Nobre da Silva
Mônica Virna de Aguiar Pinheiro
Oswaldo Girão da Silva

Revisão

Antonio Jerfson Lins de Freitas

Diagramação e capa

João Batista Rodrigues Neto

Catálogo

Leolgh Lima da Silva - CRB3/967

C65 Congresso Brasileiro de didática da Geografia: significados, elementos e o lugar da linguagem. (1.:2025: Sobral, Ceará).

Congresso Brasileiro de Didática da Geografia: significados, elementos e o lugar da linguagem: anais do I Congresso Brasileiro de didática da Geografia: significados, elementos e o lugar da linguagem. [recurso eletrônico]. / Organizador, Rosalvo Nobre Carneiro. —Dados eletrônicos. — Sobral CE: Sertão Cult, 2025.

[472] p.

ISBN: 978-65-5421-213-7 - E-book em pdf

ISBN: 978-65-5421-212-0 - papel

Doi: 10.35260/54212137-2025

1. Geografia. 2. Didática- Geografia. 3. Anais- Geografia. 4. Ensino de Geografia. I. Carneiro, Rosalvo Nobre. II. Título.

CDD 371.7 (Ensino de Geografia)
910 - Geografia e viagens.



Sumário

Apresentação 9

EPC 1 - Epistemologia da Didática da Geografia

**EPC 2 - Didática da Geografia e o Planejamento
do Processo Didático**

**EPC 3 - Didática da Geografia e o Processo de Ensino e a Seleção
dos Conteúdos**

**Educação geográfica e cidadania: um debate teórico sobre o processo de
ensino-aprendizagem 17**

Francinalda Maria da Silva

**Geografia da População no segundo segmento do Ensino Fundamental: o
uso do conceito de interseccionalidade para a compreensão da população
brasileira 29**

Mariana Reicher Triverio

EPC 4 - Didática da Geografia e os Métodos de Ensino

**A representatividade étnico-racial em livros didáticos de Geografia
adotados em Tefé e Codajás (Amazonas) 45**

Lucas da Silva Pessoa

Hygor Rodrigues Brasil de Alencar

Hikaro Kayo de Brito Nunes

**Abordagens do cinema em livros didáticos de ciências humanas: perspectivas
para o ensino e educação geográfica 61**

Marcelo Henrique de Queiros Silva

Rosalvo Nobre Carneiro

**Alinhamentos metodológicos-comunicativos sobre cinema e ensino de
Geografia do Nordeste: trabalhando com o filme Amarelo Manga 73**

Fábio Rodrigo Fernandes Araújo

Aprendendo a ensinar Geografia no estágio supervisionado para uma formação cidadã em uma escola pública de Coari (Amazonas) 89

Rodrigo de Araújo Monteiro

Hikaro Kayo de Brito Nunes

Criatividade digital no ensino de Geografia: contribuições para didática da Geografia 105

Lyssandra Karoliny França de Oliveira

Francisco Kennedy Silva dos Santos

Ronaldo Antônio Ramos Filho

Didática da Geografia e os métodos de ensino como arenas de disputas de narrativas: discussões teórico-metodológicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)..... 117

Ailton Batista de Albuquerque Junior

Educação Geográfica: produção de mudas de limão por alporquia com a participação de alunos da educação de jovens, adultos e idosos-EJA, da Escola Estadual Jesuíno Azevedo, São José do Seridó/RN 129

Josimar Araújo de Medeiros

André Luís da Silva

Estratégias de ensino e metodologias ativas: tradição e renovação no ensino de Geografia 139

Irami Rodrigues Monteiro Júnior

Geograficidade da História, historicidade da Geografia: potencialidades didático-pedagógicas entre as ciências 155

Felipe César Augusto Silgueiro dos Santos

Metodologias ativas na educação: explorando a segregação socioespacial no ensino de Geografia..... 167

Janaina Meneses Lima Barbosa

David Emanuel Madeira Davim

Metodologias críticos-marxistas no ensino de Geografia: Formação de Cidadãos Críticos na Educação Básica 181

Emmanuel Rodrigues da Silva

Priscylla Karoline de Menezes

Francisco Kennedy Silva dos Santos

O ensino de Geografia Urbana no Ensino Fundamental: o uso da metodologia de aprendizagem baseada em projetos no 6º ano do ensino fundamental 193

Juliana Silva Bispo

O estado do conhecimento dos multiletramentos em pesquisas no ensino de Geografia e um olhar para os memes de internet 207

Vitor Colleto dos Santos

Eloiza Cristiane Torres

**Recursos e metodologias didático-pedagógicas na formação docente:
proposta da disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia 227**

Ana Cláudia Araújo Diniz

Mircia Ribeiro Fortes

**EPC 5 - Didática da Geografia, Ambientes de Aprendizagem e
Meios de Ensino**

**A aula de campo como objeto avaliativo na disciplina de Geografia: relato de
experiência com a turma do 1º ano médio do Colégio Educar no município
de Belém-PB 243**

Francisco José Silva Vasconcelos

Guilherme Amisterdan Correia Lima

Josecarla da Costa Sousa

Aulas de campo: integrando conhecimentos no Ensino Técnico..... 259

Teobaldo Gabriel de Souza Júnior

Rafaella de Lima Roque

**Cartografia escolar e oficinas didáticas: conhecendo o Mar do Leste/Mar do
Japão por meio da leitura de mapas..... 275**

Mircia Ribeiro Fortes

Amélia Regina Batista Nogueira

Marinês Silva Pereira

**Ensino de Geografia e tecnologias digitais: promovendo aprendizagens
significativas..... 293**

Hellen Victoria Leal Santos

Naiara da Silva Araújo

Anízia Conceição Cabral de Assunção Oliveira

**Inteligências artificiais no ensino de Geografia: potenciais e perspectivas
para a didática da Geografia 307**

Ronaldo Antônio Ramos Filho

Lyssandra Karoliny França de Oliveira

Francisco Kennedy Silva dos Santos

O ensino de Geografia a partir do Pibid: desafios e possibilidades..... 319

Robertinho Júnior Cipriano da Silva

Andreza Tacyana Felix Carvalho

**O uso das TICs no 5º ano do Ensino Fundamental: uma proposta pedagógica
com o uso do *Google Maps*..... 331**

Marcus Vinícius dos Santos Silva

Que história sua fotografia tem para contar? 343

Suellen Ferreira Martins

**Trabalho de campo como ferramenta didática de aprendizagem no ensino
da Geografia 353**

Heleno Júnio Augusto da Silva

Transcendendo fronteiras: integrando a Geografia do cotidiano na didática escolar através de experiências urbanas e reflexões sociais..... 363

Brendo Benjamin Ruan de Alcantara Bomfim

Ronaldo Antônio Ramos Filho

Francisco Kennedy Silva dos Santos

Aplicabilidade do software plickers em atividades de ensino para uma intervenção pedagógica no componente curricular de Geografia 375

Paulo Henrique Barbosa Silva

Wilton Silva Abreu

EPC 6 - Didática da Geografia e a Interação Social

A importância do ensino de Geografia no processo de inclusão escolar: a disciplina como forma didática de interação social 391

Josecarla da Costa Sousa

Francisco José Silva Vasconcelos

Guilherme Amisterdan Correia Lima

Didática da Geografia e a interação social para alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) 403

Bárbara Gabriella da Silva Paiva

Rosalvo Nobre Carneiro

O audiovisual como aprendizagem criativa na comunidade quilombola de Santa Maria de Guaxenduba – Icatu – Maranhão 413

Gustavo Rodrigues Gomes

Elisângela Santos de Amorim

O Projeto Geoliteratura: uma proposta interdisciplinar no Colégio Estadual Almirante Barroso em Muribeca-SE 427

Regina Tavares Santos

Iderlânia Costa Souza

Rayssa Souza Matos

EPC 7 - Didática da Geografia e o Processo de Aprendizagem

O ensino de Geografia na Educação Básica: vivências do Pibid 445

Francisco Charles Pereira da Silva

Rute Soares Paiva

EPC 8 - Didática da Geografia e o Processo de Avaliação da Aprendizagem

Avaliação educacional e ensino de Geografia: conceituações e desafios na prática docente 461

Guilherme Amisterdan Correia Lima

Francisco José Silva Vasconcelos

Josecarla da Costa Sousa



Apresentação

O I Congresso Brasileiro de Didática da Geografia: significados, elementos e o lugar da linguagem é uma organização do Grupo de Estudos e Pesquisas em Espaço, Ensino e Geografia (GEPEEG), do Departamento de Geografia (DGE), do Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), e conta com o apoio do Mestrado em Ensino do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Sua realização parte da qualificação das relações institucionais do Mestrado em Ensino e do seu fortalecimento e melhoria.

O GEPEEG foi criado em 2012 para abordar a Geografia e a Educação Geográfica por meio das diversas teorias de Jürgen Habermas. A política e a democracia deliberativa, a ética do discurso, a teoria do conhecimento e, notadamente, a teoria do agir comunicativo.

Entre 2021-2022, durante o Pós-doutoramento na Universidade Federal do Piauí, o Prof. Dr. Rosalvo Nobre Carneiro se propôs a pensar a *Didática da Geografia: o período técnico-científico-informacional e a virada linguística*, o que motivou o GEPEEG a discutir a Didática da Geografia, especialmente em sua matriz brasileira.

Neste contexto, fazemos a defesa da linguagem como um elemento da Didática da Geografia e da Didática Geral. Uma perspectiva possível é a que concebe a comunicação linguística mediante a sua função comunicativa de intercompreensão mútua e construção de entendimentos, indo além, portanto, da linguagem como representação.

A proposta deste I Congresso Brasileiro de Didática da Geografia teve por objetivos:

- 1) Discutir os significados atribuídos à Didática da Geografia em sua relação com a Didática Geral;

2) Discutir sobre os elementos da Didática Geral – planejamento, ensino, seleção e organização dos conteúdos, metodologias de ensino, materiais e recursos didáticos, interações docência-dis-cência, espaços ou contextos de ensino e aprendizagem, aprendizagem e avaliação – e como eles vêm sendo incorporados na Didática da Geografia;

3) Refletir e propor sobre o lugar da linguagem, em sua função comunicativa entre os sujeitos da educação, na Didática da Geografia.

A Didática é basilar para a formação docente e a prática dos professores e professoras na educação básica. Assim, a sua contribuição para os participantes se vincula tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada, incluindo-se:

- Contribuir para situar a Didática Geral como uma disciplina pedagógica central aos cursos de formação docente em nível superior, no Brasil, inclusive com o aumento de sua carga-horária;
- Contribuir para a constituição da Didática da Geografia como um campo de estudos e pesquisas sistematizadas no Brasil.
- Promover a inserção da disciplina Didática da Geografia na matriz curricular dos cursos de licenciatura no Brasil preferencialmente à Prática de Ensino em Geografia e à Metodologia do Ensino de Geografia;
- Possibilitar aos participantes espaço de troca de conhecimento e experiências inter-regionais e locais sobre os elementos que compõem a Didática da Geografia;
- Possibilitar aos professores e professoras da educação básica, a atualização dos conhecimentos sobre a Didática da Geografia;
- Oportunizar a valorização da comunicação linguística entre o professor, professora e alunos e alunas, situando-a como um elemento chave da Didática Geral e da Didática da Geografia.

Para atingir nossos objetivos e as contribuições, o I Congresso Brasileiro de Geografia organizou os trabalhos no formato de espaços públicos de comunicação (EPC). Trata-se de um espaço dialógico, mediante

a constituição de grupos de discussão em torno dos temas definidos em cada EPC.

Cada EPC visava se constituir num espaço de comunicação orientada para a construção de entendimentos, a partir dos trabalhos inscritos. Operacionalmente, em cada EPC:

- a) Havia um mediador, seja um docente da comissão científica, um pesquisador ou pesquisadora inscrita no evento;
- b) Constituiu-se blocos de falas de 3, 4 ou 5 pessoas, as quais sintetizavam, numa fala breve, o problema, objetivos, resultados e conclusões do seu trabalho;
- c) Cada novo dialogante, ao comunicar a sua pesquisa, colabora com o estudo anterior, apresentando similaridades, diferenças, complementos ou outra contribuição recíproca que julgar pertinente. Com isso, promoveu-se o diálogo e a construção intersubjetiva do conhecimento preferencialmente à sua transmissão. Neste sentido, foi facultativa a apresentação dos trabalhos no sentido tradicional (Powerpoint ou outro programa de apresentação), sendo encorajado o seu não uso.

Os Anais do ICBD foram organizados nos 8 EPC:

- EPC 1 – Epistemologia da Didática da Geografia
- EPC 2 – Didática da Geografia e o planejamento do processo didático.
- EPC 3 – Didática da Geografia e o processo de ensino e a seleção dos conteúdos.
- EPC 4 – Didática da Geografia e os métodos de ensino.
- EPC 5 – Didática da Geografia, ambientes de aprendizagem e meios de ensino.
- EPC 6 – Didática da Geografia e a interação social.
- EPC 7 – Didática da Geografia e o processo de aprendizagem.
- EPC 8 – Didática da Geografia e o processo de avaliação da aprendizagem.

Alguns EPC não receberam trabalhos, como se verá adiante. Outros, receberam poucos trabalhos, e ainda há aqueles que receberam muitas contribuições. Preferiu-se deixar essa informação presente nesses Anais do I Congresso Brasileiro de Didática da Geografia, considerando que são temáticas que ainda são embrionárias dentro da Geografia, e que vão exigir da comunidade de pesquisadores e pesquisadoras, o engajamento com esses temas não privilegiados por nosso campo científico.

Prof. Dr. Rosalvo Nobre Carneiro
Coordenador Geral do I CBDG

EPC 1

Epistemologia da Didática da Geografia

Conceitos de Didática Geral e Didática da Geografia. Elementos ou componentes da Didática. Aproximações e diferenciações entre a Didática da Geografia e a Didática Geral. Origem e desenvolvimento histórico do campo didático geográfico. Teorias Pedagógicas e Didática da Geografia. Formação docente e Didática da Geografia. Didática da Geografia progressiva. Didática da Geografia crítico-marxista. Didática da Geografia humanística-cultural. Didáticas críticas e pós-críticas. Didática da Geografia, multiculturalismo e inclusão. Estudos que destaquem o lugar da linguagem, mediante sua função comunicativa, informativa ou representativa, além de abordagens diversas sobre a relação entre Didática e fala, diálogo e intersubjetividade.

EPC 2


Didática da Geografia e o Planejamento do Processo Didático

Conceitos de planejamento e plano de ensino. O plano de ensino-aprendizagem. O plano de aula. Etapas do planejamento de ensino-aprendizagem. Tipologia dos planos de ensino. Características do plano de ensino. O projeto político-pedagógico e o planejamento do ensino-aprendizagem. O planejamento no estágio curricular supervisionado. Teorias e tendências pedagógicas no planejamento do trabalho docente. Educações geográficas e o planejamento do processo didático. Planejamento e Didática da Geografia Progressiva. Planejamento e Didática da Geografia crítica. Planejamento e Didática da Geografia humanística-cultural. Planejamento, multiculturalismo e inclusão. Relações desses temas com o uso da linguagem comunicativa, informativa ou representativa, enfatizando a fala, o diálogo e/ou a intersubjetividade.

EPC 3

Didática da Geografia e o Processo de Ensino e a Seleção dos Conteúdos

Ensino e currículo. Ensino e sociedade. Conceitos de ensinar. Ensino e instrução. Componentes do processo de ensino. Funções do ensino. O ensino, os conteúdos e a aprendizagem. Os objetivos educacionais. A seleção e organização dos conteúdos. Os objetivos gerais, específicos e os conteúdos. Os elementos ou a tipologia dos conteúdos de ensino. Conceitos de aula. A aula, a atividade do professor e a atividade dos alunos. Características e estruturação da aula. Tipos de aula e métodos de ensino. Processo de ensino e a seleção dos conteúdos na Didática da Geografia progressiva. Processo de ensino e a seleção dos conteúdos na Didática da Geografia crítico-marxista. Processo de ensino e a seleção dos conteúdos na Didática da Geografia humanística-cultural. Processo didático e a seleção de conteúdos, multiculturalismo e inclusão. Condições internas e externas do processo de ensino. Relações desses temas com o uso da linguagem comunicativa, informativa ou representativa, enfatizando a fala, o diálogo e/ou a intersubjetividade.



Educação geográfica e cidadania: um debate teórico sobre o processo de ensino-aprendizagem

Francinalda Maria da Silva¹

Resumo

O presente trabalho tem o objetivo de contribuir com as discussões sobre a importância do ensino-aprendizagem de Geografia voltado à cidadania com o objetivo de enfatizar discussões e análises sobre o processo do ensinar-aprender na prática cotidiana e escolar, no intuito de entender a escola como formadora social de sujeitos/cidadãos e a disciplina de Geografia como um dos meios de conhecimento colaborativo que pode despertar o desenvolvimento de uma consciência social crítica e política em meio aos tempos-espacos de naturalizações e ideais postos e conformados. O trabalho propõe colocar em evidenciar a relevância do saber docente que emancipa, que busca compreender a sociedade, seu cotidiano, os sujeitos que ali estão e suas relações socioespaciais, no intuito de reanalisar as roupagens dos paradigmas ideológicos. Desse modo, o trabalho tem como método de análise o materialismo histórico-dialético, na qual visa compreender as relações entre o sujeito e o objeto, como também as discussões dos fatos de forma crítica. O trabalho tem o aporte teórico e as discussões de ensino de Kimura (2008) e Freire (2005) no que tange às relações do fazer-pensar e a relação dos sujeitos (professores e alunos) como indissociáveis, além da discussão didática sobre as representações, significados e ideologias no ensino voltado a uma educação não bancária. Como também, serão agregadas as contribuições de Rego (2017) sobre o neoliberalismo e educação, no

¹ Universidade Federal da Paraíba. Email: francinaldamariapb@gmail.com

que tange a discussão sobre a reprodução social no sistema capitalista e a discussão da construção da Geografia e cidadania e Geografia e política discutido por Azevedo (2014) e Damiani (2015). Desse modo, pensar o ensino-aprendizagem em Geografia é compreender sua complexibilidade, mas também sua possibilidade de contribuição social nas discussões que permeiam o sistema econômico e de ensino, pois há uma relevância social do ideal da meritocracia e dos pressupostos neoliberais que ampliam sua dimensão, validando o *status quo*, o individualismo social e o empreendedorismo, marcas do mercado que vão adentrando e sucateando o sistema de ensino público. Assim, mesmo diante dos problemas que assolam a escola e a comunidade escolar, os sujeitos destes espaços, especialmente o docente, por desencadear o processo de ensino, precisa ter consciência de sua prática, didática e papel social, pois, estes elementos quando alicerçados ao enxergar de uma realidade desigual, podem promover caminhos de consciência para a formação de uma sociedade que busca mudanças que favoreçam a igualdade e equidade e não a aceitação da conformidade de sua própria alienação.

Palavras-chave: Educação Geográfica. Cidadania. Ensino-aprendizagem.

Introdução

Exercer a cidadania é um dever de todos. Participar efetivamente e contribuir politicamente é necessário e válido para a construção de uma sociedade com cidadãos ativos. No entanto, nem todos podem ou sabem exercê-la, mesmo quando seu direito é legitimado. Afinal, quem nos ensina a ser cidadãos? Os movimentos políticos, movimentos de bairro, sindicatos e associações impulsionam as participações sociais na educação popular sobre o direito de existir, reivindicar e dar voz, democraticamente, a quem deseja se expressar e a quem, muitas vezes, é excluído do processo de escuta. A escola, enquanto instituição formal, também se torna, por meio do processo de formação, um importante espaço de articulação entre os sujeitos envolvidos. Isso ocorre porque ela é um local de heterogeneidades, diversidade e possibilidade de promover um ensino-aprendizagem crítico e político, especialmente na disciplina de Geografia.

Desse modo este trabalho tem o objetivo de contribuir com as discussões sobre a importância do ensino-aprendizagem de Geografia vol-

tado a cidadania no objetivo de enfatizar discussões e análises sobre o processo do ensinar-aprender na prática cotidiana e escolar, no intuito de entender a escola como formadora social de sujeitos/cidadãos e a disciplina de Geografia como um dos meios de conhecimento colaborativo que pode despertar o desenvolver de uma consciência social crítica e política em meio aos tempos-espacos de naturalizações e ideais postos e conformáveis. A pesquisa propõe pôr em evidenciar a relevância do saber docente que emancipa, que busca compreender a sociedade, seu cotidiano, os sujeitos que ali estão e suas relações socioespaciais, no intuito de reanalisar as roupagens dos paradigmas ideológicos.

O método de análise neste estudo é o materialismo histórico-dialético, na qual visa compreender as relações entre o sujeito e o objeto, como também as discussões dos fatos de forma crítica. O trabalho tem o aporte teórico e as discussões de ensino de Kimura (2008) e Freire (2005) no que tange às relações do fazer-pensar e a relação dos sujeitos (professores e alunos) como indissociáveis, além da discussão didática sobre as representações, significados e ideologias no ensino voltado a uma educação não bancária. Como também, serão agregadas as contribuições de Rego (2017) sobre o neoliberalismo e educação, no que tange a discussão sobre a reprodução social no sistema capitalista e a discussão da construção da Geografia e cidadania e Geografia e política discutido por Azevedo (2014) e Damiani (2015).

Dessa maneira, a necessidade de repensar a prática docente e os objetivos do ensino de Geografia em uma perspectiva crítica e emancipadora torna-se evidente. Compreender as interações entre os sujeitos, seus contextos históricos e as dinâmicas socioespaciais possibilita não apenas a formação de cidadãos conscientes, mas também o fomento de reflexões sobre as estruturas que sustentam as relações de poder e exclusão.

Ensino Crítico e Político em Tempos de Neoliberalismo: A escola como espaço de resistência

Passagem deva ter o sentido profundo do renascer. Os que passam têm de assumir uma forma nova de estar

sendo; já não podem atuar como atuavam; já não podem permanecer como *estavam* sendo (Freire, 2005, p. 54).

Em meio aos tempos-espacos de um cotidiano rotineiro, marcado pelo tempo de deslocamento, tempo de trabalho e pela escassez de tempo livre, os pensamentos freirianos contribuem para refletir sobre a própria existência dos sujeitos. Afinal, a prática da liberdade é uma busca constante em meio a tantas prisões e limitações de uma sociedade em que o básico para sobreviver exige demasiado esforço. A educação, nesse contexto, constitui-se como um ambiente que possibilita a socialização dos indivíduos, em que alfabetizar significa propor ao indivíduo o conhecimento sobre o ambiente que o cerca. Esse conhecimento desperta sua consciência, levando-o a pensar sobre o mundo e, a partir dessa concepção, a formular meios e entendimentos para julgá-lo, já que “o homem não cria sua possibilidade de se livre, mas aprende a efetivá-la e exercê-la” (Freire, 2005, p. 54).

Essa conscientização possibilita ao indivíduo inserir-se no processo histórico como sujeito, aproximar-se de sua realidade e politizar-se, evitando o fanatismo que se contrapõe à transformação. Uma das instituições que possibilita essa perspectiva de mudança é a escola, pois “a escola é o lugar do acesso ao saber sistematizado enquanto um direito social de formação para a inclusão das pessoas no mundo da produção, do consumo ou da vida social e cultural contemporânea (Azambuja, 2011, p. 185).

A escola é o lugar, ou como diria Castrogiovanni (2011), um entre-lugar, por ser considerado um espaço entre o espaço familiar e o espaço da sociedade global que tem como principal agente o professor. O ato pedagógico é desencadeado pelo docente que, por meio de seus conhecimentos, planejamentos e métodos, pode estimular a percepção dos alunos sobre a existência da escola e suas relações com a sala de aula, o perímetro urbano e rural, e os sujeitos que nele estão inseridos. Esse processo contribui para a humanização dos indivíduos e para a construção de um conhecimento voltado à sua realidade.

Na escola, o aluno a todo momento está assimilando informações, e a aula é momento efetivo do ensino-aprendizagem, da construção do

saber. É também o momento das discussões e das filtragens das bagagens que são levadas cotidianamente. Segundo Kaercher (2014) é o momento de produção de conhecimento, do debate, de estímulo de seres curiosos, buscando incentivar a criatividade e o conhecimento. Não se deve considerar a aula como um momento de improviso, com abordagens desconectadas e sem uma sequência estruturada de atividades que visem uma finalidade clara, pois

a escola deve buscar/construir caminhos facilitadores para a construção do conhecimento e a valorização do desconhecimento, portanto a dúvida deve fazer parte da proposta pedagógica. A escola deve ser compreendida como o lugar da valorização da interpretação e da compreensão das novas linguagens e manifestações, sem perder o rumo da busca sempre ancorado na razão (Castrogiovanni, 2011, p. 62).

Com a retomada da cartilha neoliberal, há uma valorização das políticas educacionais que defendem a neutralidade política, apresentando estratégias educacionais com mérito e eficiência pela régua do mercado e da competitividade. A individualidade é retomada, e a educação assume um papel central na reprodução da organização social.

Segundo Rego (2017), a formação docente no neoliberalismo é colocada em segundo plano, pois as avaliações externas os “qualificam” os professores, ao mesmo tempo em que exige resultados. Isso priva os docentes das capacitações, com o objetivo de aplicar o programa neoliberal que busca reduzir a qualidade intelectual da educação, como também a formação docente, ao promover possibilidades de permissão para a contratação de “professores” sem formação adequada, favorecimento a ofertas de produtos mercadológicos e da rápida apropriação por interesses empresariais dos retornos financeiros, na qual os

recursos públicos para a formação de professores são repassados às instituições privadas, onde com mais frequência e devido ao próprio modo institucional das relações de trabalho, o gerenciamento da educação segundo o modelo empresarial pode ser aplicado com menos

resistência e com apropriações mais facilitadas do excedente advindo da relação entre custo e retorno financeiro (Rego, 2017, p. 152).

Desse modo, os professores em meio a instabilidade, inconstância e falta de capacitação, são estimulados a restringir suas abordagens, além de se depararem com as novas reformas curriculares, como a Base Nacional Curricular e a Reforma do Ensino Médio. Esta última, com a inserção de itinerários que, até 2015, abrange 1.200 horas para itinerários formativos², desfavorecendo a identidade local, os sujeitos e as disciplinas ao concentrar em áreas de conhecimento, as chamadas ciências humanas, tornando ocultas a Filosofia, a História, a Sociologia e a própria Geografia. Isto ratifica o argumento de Arroyo (2013) no qual a identidade docente é menosprezada assim como sua história. O professor é reconhecido pelo seu ensino e não enquanto ser social que também faz parte da realidade ontológica da escola e dos currículos.

Segundo Kimura (2008), fazer e pensar são indissociáveis. No ambiente escolar, professor e o aluno são protagonistas do ensinar-aprender, sendo necessário está atento aos conteúdos, metodologias de ensino e ao planejamento de curso. O objetivo do docente é fazer com que o aluno aprenda, mas durante o processo é compreensível que haja variações no interesse pela aprendizagem e na (in) disciplinaridade, muitas vezes relacionados a questões socioeconômicas. Assim, as atividades precisam objetivar uma finalidade clara, um projeto, algo que possa criar relações, despertar a curiosidade e estimular a vontade de aprender do aluno.

O processo de ensino-aprendizagem também requer ouvir o aluno, para compreender a bagagem social e de conhecimento que ele carrega, além do seu saber geográfico. É necessário analisar como o espaço é organizado e estruturado pelo aluno e como ele aparece e desaparece em suas percepções e representações. A partir dessa análise, é possível compreender sua base conceitual e, por meio dessa investigação, propor formas de superar o saber geográfico do aluno, ao propor atividades

2 LEI N° 14.945, DE 31 DE JULHO DE 2024. Fonte: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390>. Acesso em: 15 nov. 2024.

lúdicas como possibilidades didáticas ou o desenvolvimento de projetos na escola ou na cidade, projetos que possam ser elaborados, executados e formulados com intervenções nas quais o aluno se sinta parte do processo, ou melhor, comece a entender o sentido de ser cidadão no mundo.

Por uma Geografia Crítica: Contribuições do Ensino de Geografia na discussão da cidadania na escola

Em um país democrático, pensar sobre meritocracia seria plausível se todos tivessem condições iguais de acesso, incluindo distâncias, tempo e recursos disponíveis para alcançar os mesmos objetivos. Porém, mesmo em um país capitalista democrático, a desigualdade permanece como uma barreira para muitos sonhos. Derrubar essa barreira é o propósito, e enquanto esse objetivo não é alcançado, reduzir a lacuna da desigualdade torna-se a essência das lutas e reivindicações de movimentos sociais, sindicatos, associações e da própria educação formal, que reconhece a existência de favorecidos e desfavorecidos.

Perceber a desigualdade é compreender a luta de classes, é entender as razões de tantos obstáculos seja por vivência na luta por direitos, seja pelo despertar da consciência que apenas o saber proporciona. Ler o mundo e entender o espaço não são processos automáticos; dependem de elementos desencadeadores que promovam a práxis do questionamento e a busca pelo entendimento. Nesse contexto, a educação formal desempenha um papel essencial na formação do pensamento crítico e na aproximação de questões que permeiam a vida das pessoas e os desafios que as cercam, pois

O aluno não pode sair do ensino médio sem conhecer seus direitos e deveres como um cidadão ativo e passivo na política. A participação do cidadão nos novos espaços e mecanismos institucionais criados a partir de 1988 é fundamental para o fortalecimento da prática democrática em seu município que poder gerar uma mudança gradual na cultura política em escala nacional” (Azevedo, 2014, p. 48).

O ato pedagógico deve ter como propósito estimular o aluno a pensar. Afinal, em uma sociedade neoliberal, como aborda Mosé (2013), onde as novas formas de exclusão não se fundamentam mais apenas na economia, mas também na intelectualidade e cultura, torna-se indispensável o acesso ao saber, a inserção de políticas públicas de inclusão e o questionamento de reformas que desqualificam, fragmentam e mercantilizam o saber. A educação não deveria ser tratada como mercado-ria, assim como a escola não tem o papel de formar apenas empreendedores. Nesse sentido, a geografia se mostra indispensável para a análise política e nas discussões de

quem se apropria do espaço e das riquezas que são extraídas dos lugares? Como Angola, que tem muito petróleo e diamante poder ser tão miserável? E o Japão, tão sem riquezas naturais! Como pode ser tão desenvolvido? O que é ser periferia? Noções fundamentais na Geografia, mas que ultrapassam. Questões ontológicas. Os conceitos com os quais trabalhamos merecem ser melhor questionados em nossas aulas. Desnaturalizando o que sempre nos pareceu igual ou natural. Educar é questionar o sentido de nossa existência! (Kaercher, 2014, p. 35).

Segundo Damiani (2015), conhecer o espaço é compreender as relações a que ele está sujeito e a quem. Onde o espaço social exige a discussão da apropriação, mas quais são as representações dos espaços apresentadas? Há dentro do processo de produção do espaço a perda do sujeito e do cidadão, tratando os fenômenos de forma homogênea e total.

Dessa maneira, o conhecimento geográfico, deve ser crítico se autocrítico, pois é preponderante pensar o espaço a que está sujeito, ir além do pensamento positivista, mas pensar de forma dialética, romper com os paradigmas das relações de favores, e das diferentes dependências morais. A vida social é regulada por interesses privados, onde “muita gente prefere desembolsar a se embrenhar no cipoal das leis, decretos, portarias e recomendações de entendimento impossível ao comum dos mortais” (Santos, 1993, p. 22).

A geografia, portanto, não é apenas uma disciplina que trata de mapas, relevo e hidrografia. Ela aborda também as relações, distorções políticas e econômicas, sujeitos e contradições que configura o espaço geográfico. Desse modo, é importante ir além da dita imagem bonita e passiva da ciência, se faz necessário olhar para o mundo que abrange, do meio social que é inserida, pois os alunos são cidadãos de um lugar, de um espaço, de uma cidade. É fundamental que os discentes e docentes se reconheçam como sujeitos sociais e estes se perceberem no cotidiano do lugar em que vivem, assim como aborda Azevedo:

defendo que em sala de aula o professor deve ser um eterno defensor da política. Repito: defensor não das más práticas, mas da necessidade que temos dela para o viver junto [...] o professor é, além de tudo, um mediador de conflitos, e a sala de aula é, sem dúvida, uma das maiores arenas de conflito que adolescentes passam ao longo dessa etapa da vida. Transformá-la em um verdadeiro espaço para o aprendizado da política deve ser um objetivo do professor de Geografia para a construção de cidadãos (Azevedo, 2014, p. 63).

Pensar e fazer Geografia, requer consciência crítica e política. Vivemos em uma sociedade onde muitas decisões são tomadas por alguém, seja representantes legais ou empresas privadas que frequentemente buscam vantagens, seja por alguém consciente ou arbitrário. Assim, cabe a nós, entender que “o representante não esgota o representado” (Damiani, 2015, p. 61), logo despertar a criticidade, fomentar a valorização da busca pelo conhecimento, formar não indivíduos, com projetos de vida individuais, mas formar cidadãos com projetos de vida coletivo é o cerne da esperança de mudança em um ato que se consolida na prática, invalidando o fanatismo, a conformidade e a alienação.

Considerações finais

Desse modo, pensar o ensino-aprendizagem em Geografia é compreender sua complexibilidade, mas também sua possibilidade de contribuição social nas discussões que permeiam o sistema econômico e de

ensino, pois há uma relevância social do ideal da meritocracia e dos pressupostos neoliberais que ampliam sua dimensão, validando o *status quo*, o individualismo social e o empreendedorismo, marcas do mercado que vão adentrando e sucateando o sistema de ensino público. Assim, mesmo diante dos problemas que assolam a escola e a comunidade escolar, os sujeitos destes espaços, especialmente o docente, por desencadear o processo de ensino, precisa ter consciência de sua prática, didática e papel social, pois, estes elementos quando alicerçados ao enxergar de uma realidade desigual, podem promover caminhos de consciência para a formação de uma sociedade que busca mudanças que favoreçam a igualdade e equidade e não a aceitação da conformidade de sua própria alienação.

É urgente a retomada da pauta neoliberal na educação, pois a perda do espaço de discussão, da própria análise curricular da ciência geográfica e a influência desta e outras que repercutem no futuro dos alunos/cidadãos intensificam e favorecem o sucateamento da educação pública e da formação social. O local urge por novos e verdadeiros espaços políticos de debate e deliberação, o contexto espacial deve ser levado em consideração ao pensar os tipos de espaços que deverão ser criados. É preciso compreender os fenômenos e a quem eles estão sujeitos. A Geografia é política é essencial para que os alunos protagonizem ações de investigação e intervenção no território, compreendendo que a participação é a base de uma cidadania efetiva.

Referências

- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- AZAMBUJA, M. C. O Ensino de Geografia e a Formação do Professor. *In*: CALLAI, H. C. **Educação geográfica: reflexão e prática**. 1. ed. São Paulo: Touché Livros, 2011.
- AZEVEDO, D. A. Por uma geografia escolar verdadeiramente política. *In*:
- AZEVEDO, D. A.; MORAES, M. A. **Ensino de geografia: novos temas para a geografia escola**. Rio de Janeiro: Consequência, p. 47-73, 2014.
- CASTROGIOVANNI, A. C. Espaço Geográfico escola e os seus arredores- descobertas e aprendizagens. *In*: CALLAI, H. C. **Educação geográfi-**

ca: reflexão e prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

DAMIANI, A. L. A geografia e a construção da cidadania. *In*: CARLOS, A. F. A. (Org.). **A geografia na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro Paz e Terra, 2005.

KAERCHER, N. A. A geografia serve para entender a água, o sangue, o petróleo...serve para entender o mundo, e, sobretudo, a nós mesmos. *In*: FARIAS, P. S. C.;


OLIVEIRA, M. M. (Org.). **A formação docente em geografia**: teorias e práticas. Campina Grande: EDUFCG, 2014.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico**: questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2008.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1993.

REGO, N. Neoliberalismo e educação pública: combinações entre o dito e o não dito. *In*: SUERTEGARAY, D. M. A. *et al.* (Org.). **Geografia e conjuntura brasileira**. Rio de Janeiro: Consequência, 2017.



Geografia da População no segundo segmento do Ensino Fundamental: o uso do conceito de interseccionalidade para a compreensão da população brasileira

Mariana Reicher Triverio¹

Resumo

O presente trabalho busca promover uma reflexão sobre como vem sendo vislumbrada a possibilidade de abordar nos estudos de Geografia da População, o conceito de interseccionalidade. Se considerado que os indivíduos, mediante seu gênero, cor, raça, classe e sexualidade, se inserem em categorias de um amplo sistema que influencia no acesso à escolarização, no ingresso ao mercado de trabalho formal, entre outras oportunidades, mas ao mesmo tempo, a depender da(s) categoria(s) submeter os indivíduos a contextos de desigualdade, discriminação, exclusão, nota-se que ambos, mesmo que opostos, repercutem em suas trajetórias de vida. Direcionando o tema para a educação básica, no caso, no ensino de Geografia para estudantes do Segundo Segmento do Ensino Fundamental, questiona-se como se pode fazer a abordagem desse tema. O referido segmento de ensino, no que tange ao componente curricular de Geografia, do sétimo ano, apresenta dentre os seus objetos de conhecimento, temas de Geografia da População, especificamente estudos da população brasileira, onde são abordados conteúdos como indicadores demográficos, pirâmide etária, migrações e o papel da mulher na população economicamente ativa, por exemplo, que são importantes instrumentos de veiculação do “perfil” populacional do país. Tendo em vista que o público-alvo se trata especialmente de adolescentes, com suas identidades e vivências, a par-

¹ Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional – ProfGeo Uerj - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: marianareicher@gmail.com

tir da pesquisa bibliográfica, será analisado o quanto tais informações promovem uma percepção e mobilização de estudantes para se apropriarem das mesmas e interpretá-las, considerando os atravessamentos que perpassam cada indivíduo. O conceito de interseccionalidade pode ser um importante instrumento para análise e interpretação dos dados demográficos, assumindo aqui que a sua aplicação pode auxiliar na compreensão das relações de poder e os atravessamentos os quais são variáveis, a depender de cada perfil identitário. Com isso, o presente estudo visa discutir o quanto a interseccionalidade colabora para que estudantes realizem uma interpretação dos indicadores demográficos para além de dados quantitativos, mas inclusivos, no sentido de que retratam uma população diversa quanto às suas categorias e intersecções.

Palavras-chave: Ensino de geografia. Geografia da população. População brasileira. Interseccionalidade. Ensino fundamental.

Introdução

Geografia da População é um campo da ciência geográfica presente no currículo da educação básica nacional. Atualmente, conforme a BNCC¹, a Geografia da População é abordada através de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Considerando o sétimo ano do segundo segmento do Ensino Fundamental, o referido campo da Geografia Humana se insere na unidade temática “conexões e escalas”, onde constam os objetos de conhecimento relativos à formação territorial do Brasil e características da população brasileira. Refletindo para além do currículo, assume-se no presente trabalho que Geografia da População envolve o estudo das pessoas, suas distribuições e movimentos pelo espaço mundial, bem como a influência do sistema hegemônico neoliberal vem afetando suas vidas.

Freitas (2014) realizou um ensaio sobre Geografia da População, em que descreve o histórico desse campo da ciência geográfica desde a década de 1950, período que marca o começo do destaque acadêmico da Geografia da População. Num primeiro momento, marcado pela ênfase em critérios de ordem biológica e cultural para relacionar a distribuição da população pelo planeta. Esse período é superado quando, em virtude do pós-guerras, a urbanização e a industrialização em ascensão,

promovem uma discussão economicista sobre a distribuição da população pelo planeta. Concomitante aos avanços tecnológicos nas décadas posteriores, associado à Demografia, ocorreu um beneficiamento dos estudos populacionais, que são utilizados em políticas públicas. Sobre a atualidade, considerando a complexidade das relações espaciais, a autora acrescenta alguns pontos importantes sobre qual é o objeto de estudo, qual é a definição e quais são as possibilidades metodológicas desse campo do saber. Ao mencionar Damiani e Bailey, a autora pontua que os estudos de população devem estar em consonância com a realidade em evidência na contemporaneidade: o sistema político e econômico hegemônico, e seus desdobramentos sociais e ambientais, o que possibilita à Geografia da População se reinventar e organizar um conhecimento, fazendo uso do raciocínio geográfico, em lentes de realidades.

Pensando e fazendo uso do conceito de interseccionalidade (Creenshaw, 1989), enquanto uma “sensibilidade analítica” (Akotirene, 2022, p. 18), objetiva-se verificar a percepção dos estudantes quanto às categorias de gênero e sexualidade, conforme “avenidas identitárias” (Akotirene, 2022, p. 19). Além disso, o quanto essas categorias sofrem atravessamentos que perpassam realidades de vida, em sociedade. Correlacionando com os indicadores demográficos e pirâmide etária, espera-se que sejam reconhecidos pensamentos homogeneizantes que, às vezes, são veiculados em caráter hegemônico, inclusive pela Geografia da População, quando, num efeito colateral que se desdobra em virtude da exclusividade do tratamento de números, em detrimento de outras variáveis. Dessa forma, propõe-se que sejam promovidas a escuta, e incentivada a produção de relatos ou reflexões, num movimento onde o hegemônico seja relativizado e questionado, bem como experiências contra-hegemônicas sejam vividas e valorizadas.

A metodologia do presente trabalho abrange a pesquisa bibliográfica, constando as bases teórico-metodológicas e os textos relacionados, bem como a descrição de algumas reflexões sobre as etapas de elaboração do produto educacional, que vem sendo fomentado enquanto demanda do curso de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional. Entendendo que o produto educacional deve apresentar em sua essência, aspectos que perpassam desde o atendimento de necessidades do público-alvo, até a mitigação de um

problema, conforme caracterizado por Farias (2019), foram elencadas, dentre as metodologias inovativas, algumas possibilidades para posterior seleção.

Inicialmente, será realizada uma discussão sobre o acesso ao conteúdo de Geografia da População na escola, começando pela habilidade relacionada à população brasileira, para posteriormente pensar em uma perspectiva que abarque tanto os indicadores e seus números precisos, quanto outras possibilidades de leituras. Será realizado um breve apontamento da importância do entendimento do conceito de interseccionalidade na esfera das ações de políticas públicas e como a divulgação desse conceito pode alcançar estudantes e a população em geral. Em seguida, será discutida a utilização de novas leituras para antigas questões metodologias inovativas em sala de aula, com ênfase na aprendizagem baseada em projetos. Através de alguns apontamentos, o trabalho será concluído com as considerações finais.

Geografia da população e a habilidade EF07GE04 da BNCC²

“Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras”; essa é a habilidade 04 de Geografia para o 7º ano do Ensino Fundamental constante na BNCC. No documento, não é informado se essa habilidade está relacionada à Geografia da População, cabendo a(o) professor(a) desse componente curricular, ter subentendido de qual campo do ensino de Geografia a habilidade pertence.

Nota-se um caráter genérico na descrição da habilidade. Indo além, devemos reconhecer que é possível ainda, reproduzir um discurso homogeneizante e a favor de setores sociais privilegiados; a depender de interesses, o que pode resultar, sem um recorte da realidade dos estudantes, num discurso ineficaz, incoerente e desinteressante. Pensando sobre como a Geografia da População chega à sala de aula e aos estu-

2 Base Nacional Comum Curricular.

dantes, considerando o material didático, geralmente as possibilidades abrangem: por meio de livros do Programa Nacional do Livro Didático - nem sempre os livros destinados são os títulos selecionados pela equipe docente da unidade escolar; além de apostilas e demais materiais elaborados por profissionais da própria rede de ensino ou contratados (como ocorre, através de fundações da esfera privada que elaboram tais materiais); o currículo da rede de ensino, baseado na BNCC, e o “material humano” – professor(a) e estudantes.

Generalizando, nos deparamos diretamente com estereótipos e, a depender do discurso, podemos reforçá-lo ou desconstruí-lo. Contudo, pensando na vertente que viabiliza provocar a reflexão e a ação, a Geografia da População pode promover um trabalho substancial, desde o Ensino Fundamental. Entendendo que através dos estudos relacionados à população, seja possível vislumbrar cenários em diversas escalas, inclusive a mais particular, que é a pessoal, essa possibilidade é de suma importância.

Pensando nos indicadores demográficos, ao apresentarmos para os estudantes uma pirâmide etária, ou as próprias taxas desses indicadores, eles realizarão comparações com a própria realidade. Entretanto, é fundamental que seja mencionado o fato de que, mesmo com o potencial de trazer à tona, cores e reflexões em variadas escalas, o caminho que vem sendo traçado em Geografia de População na educação básica, ainda não contempla realidades tão concretas no alunado, e a partir dessa impressão que se iniciou o presente trabalho. Para fomentar essa reflexão, o conceito de interseccionalidade pode vir ao encontro de uma provocação didática para estudantes do sétimo ano do segundo segmento do ensino fundamental.

Estaria o conteúdo de Geografia da População se restringindo, ao ponto de quando tratada a temática dos indicadores demográficos e socioeconômicos, alguns aspectos deixarem de ser abordados? Entendendo a importância de se compreender que ocorrem apagamentos, invisibilizações em parcelas da população brasileira quando se trata de gênero, raça, condições socioeconômicas, até que ponto, e em virtude de quais razões isso estaria ocorrendo no ensino e prática da geografia escolar, no ensino fundamental? Não coube aqui traçar uma linha do

tempo, mas pensando nas políticas educacionais que vêm sendo implementadas no último decênio, a despeito de qualquer noção da função social da educação, enquanto professores, precisamos mediar a política pública que chega verticalizada à escola e rever conteúdos e práticas que potencializem a manutenção dessa função social, efetivamente.

Geografia da população e interseccionalidade

Com base no último censo demográfico do IBGE³, a maioria da população brasileira é formada por mulheres; são estimadas “104,5 milhões de mulheres” distribuídas pelas 5 grandes regiões do país. Esse número não representa apenas um aspecto quantitativo, uma vez que considerando o que Akotirene (2022), expressa: “necessitamos compreender o cisheteropatriarcado, capitalismo e racismo, coexistindo”. Ou seja, a partir desse dado, muitas informações relevantes devem ser consideradas para que consigamos nos entender enquanto grupos sociais, agentes de um tempo histórico, no qual a maioria é de pessoas do gênero feminino. Logo, embora seja maioria, a coexistência supracitada evidencia uma contradição, mulheres são a maioria, mas outros indicadores, como os associados a trabalho e renda, educação, denotam uma forte matriz de opressão. Nos deparamos com sistemas de poder no país que impactam substancialmente relações sociais, uma vez que não se respeitam identidades insurgentes. Diante do contexto, é pertinente inserir o conceito de interseccionalidade nos estudos de geografia da população. Após a Conferência Mundial de Durban, em 2001, Kimberlé Crenshaw, uma advogada afro-americana estadunidense, definiu interseccionalidade como “a conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação [...]” (Akotirene, 2022 p. 52). Guiando esse dado, o conceito de interseccionalidade colabora como uma lente, tal qual Collins (2022) afirma, para que o estudante realize análises sobre a condição ou as condições da população, no presente trabalho relacionado à população brasileira, considerando aspectos como gênero, gêneros dissidentes, modelos familiares, trabalho do cuidado, divisão sexual do trabalho, de

3 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

modo que sejam fomentadas discussões sobre as nuances que envolvem o ser mulher e seus desdobramentos

Definição de um conjunto de recortes na realidade social. Martins e Assis (2022), ao estabelecerem observações sobre o que a geografia contribui para a tríade família, espaço e gênero, afirmam que analisando a bibliografia, é identificada uma lacuna de reflexões sobre o tema no Brasil. Ainda segundo as autoras, “a geografia, têm produzido, ainda que pouco, um arcabouço metodológico do estudo das famílias enquanto categorias de análise. E estabelecendo uma relação entre geografia da população e a de mulheres, com os estudos das famílias, as lacunas não deixam de existir. Talvez, através do emprego do conceito de interseccionalidade, retomando a Collins (2022) que menciona: “como lente para examinar como a análise crítica e a ação social podem se influenciar mutuamente”, algumas das lacunas que ocorrem em geografia e no ensino de geografia podem fornecer algo promissor para pensarmos em toda multiplicidade de sujeitos, que conforme Martins e Assis (2022), já se encontram entre si, em uma relação desigual.

Algumas iniciativas que suscitam o debate da interseccionalidade

Ocorrem questões relativas ao gênero feminino em diferentes escalas, mas, refletindo sobre o Sul Global, de fato, existem aquelas associadas à orientação sexual, oportunidades, índice de violência doméstica, policial, expectativa de vida, taxa de fertilidade, taxa de escolaridade, renda familiar, pois, vivemos numa sociedade patriarcal. Embora 51,5% da população brasileira seja feminina, com modelos familiares plurais, nos quais, mulheres são as principais chefes de famílias, em determinadas camadas sociais, como todos esses aspectos podem ser “digeridos” pelos estudantes quando abordamos os indicadores? O conceito de interseccionalidade, somado à adoção de uma metodologia inovativa, a saber, aprendizagem baseada em problemas pode fomentar uma interessante contribuição a essas questões.

Já podemos vislumbrar iniciativas que propõem esse debate em instituições oficiais, abordando temas como a divisão sexual do trabalho,

vide o exemplo da proposta de redação do último Exame Nacional do Ensino Médio, cujo tema relacionado ao trabalho de cuidado, trabalho esse desenvolvido majoritariamente por mulheres, promoveu a reflexão de milhares de candidatas e candidatos que pleitearam as vagas de instituições nacionais de nível superior, quanto em outras camadas da sociedade.

Figura 1 - O tema da redação do ENEM 2023



Fonte: INEP⁴.

A partir dessa proposta de redação, uma série de conteúdos foram elaborados, em diferentes linguagens, sendo veiculadas, especialmente, através das redes sociais. Podcasts, memes, postagens com relatos de experiência, animações, reportagens de televisão e jornais, compondo um portfólio que pode ser utilizado numa sequência didática, por exemplo, mas que também promove o debate em outros espaços, circulando entre algumas gerações.

Algumas iniciativas governamentais, atualmente vinculadas ao Ministério das Mulheres, sejam projetos embrionários ou retomados após um período de obscurantismo e redução de políticas públicas de governos anteriores, também estão em evidência, como a estruturação de lavanderias públicas e o Plano Plurianual – PPA, plano de enfrentamento às violências contra a mulher, além de promoção da autonomia econômica e igualdade de poder, proposto para ocorrer entre 2024 e 2027.

Sobre o primeiro projeto citado, é inevitável lembrar de Angela Davis, quando em *Mulheres, Raça e Classe* (2016), aborda no capítulo

4 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

“a obsolescência das tarefas domésticas se aproxima: uma perspectiva da classe trabalhadora”, o quanto que a carga horária, por ano, das tarefas domésticas consome da vida de quem as realiza – majoritariamente, mulheres, intituladas donas de casa. E a autora vai além da denúncia dessa estatística, ao sugerir que parte das incumbências domésticas “pode de fato ser incorporada na economia industrial [...], equipes treinadas e bem pagas de trabalhadoras e trabalhadores, indo de casa em casa, operando máquinas de limpeza de alta tecnologia, poderiam realizar de forma rápida e eficiente o que a dona de casa atual faz de modo tão árduo e primitivo”.

Figura 2 - Notícia sobre a iniciativa do ministério das mulheres de estruturação de lavanderias públicas nos estados e municípios do país



BdF

[Início](#) [Opinião](#) [Política](#) [Direitos Humanos](#) [Cultura](#) [Geral](#) [Saúde](#) [Internacional](#) [Especiais](#) [Rádio](#) [Podcast](#)

[INÍCIO](#) > [DIREITOS HUMANOS](#)
INSCRIÇÕES ABERTAS

Projeto inédito do Ministério das Mulheres prevê criação de lavanderias públicas gratuitas

Prefeituras e governos estaduais têm até o dia 14 de novembro para apresentar propostas de lavanderias comunitárias

Felipe Mendes
Brasil de Fato | Rio de Janeiro (RJ) | 07 de novembro de 2023 às 12:09

Ouça o áudio:

04:15 🔊 🔽



Projeto prevê a instalação de máquinas de lavar para uso gratuito da população - RDNE
Stock Project

Fonte: Brasil de Fato (2023).

Pensando nos aspectos anteriormente citados, questiona-se como esse contexto vem sendo abordado com estudantes da educação básica, especialmente aqueles que estão no segundo segmento do Ensino Fundamental. Indo além, a Geografia.

Novas leituras para antigas questões

Assumindo “desvendar” enquanto “tirar a venda”, “destapar os olhos”, poderíamos pensar em quais seriam as razões para que o conhecimento geográfico tenha suas “vendas” destapadas. Debateremos amplamente o quanto que os saberes produzidos hegemônicos são permitidos de escoarem. Pensando no currículo escolar, a Geografia é um componente ministrado, historicamente, com um recorte material permeado por uma ideologia verticalizada, para reforçar a consolidação territorial e cultural da república brasileira, que carimbou uma política de afirmação: a promoção de um pensamento nacional-patriótico; logo, dando concretude a essa estratégia, todo o aporte para essa política abrange manuais didáticos associados à memorização dos elementos naturais territoriais, como uma ode à “coisa nossa”. Mas, coisa nossa de quem, afinal?

Nos deparamos com uma Geografia que unifica e tingem grupos sociais com uma nuance exclusiva, às custas de apagamentos de ações, cores e formas, invisibilizando lutas das mais diversas; justificando essa ideologia, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), regulamentou na década de 1970, por exemplo, o deslocamento da geografia para estudos sociais, com viés nacionalista. Com a redemocratização e a Geografia Crítica, abriu-se o ambiente para a reflexão sobre os fenômenos geográficos, consolidando o materialismo histórico como pressuposto para as análises das transformações espaciais. Com essa ascensão, a Geografia teria adotado outro rumo?

Kaercher questiona em “quando a geografia crítica pode ser um pastel de vento” (2004): “como a Geografia Crítica se inseriu na Geografia Escolar?”. O autor menciona a “retórica combativa” e crítica à Geografia Tradicional nos meios acadêmicos, entre as décadas de 1980 e 1990 e o quanto essa retórica influenciou e ainda influencia aqueles que, essencialmente, são os professores de Geografia escolar que se formaram nesses meios, que beberam dessa fonte. Contudo, o autor reflete sobre a tênue linha do “denuncismo” e da renovação do ensino através da Geografia Crítica. É possível que o aluno possa ser levado a uma análise de espaço como algo externo a sua vida, uma vez que a Geografia é lida enquanto possibilidade de leitura do mundo.

Com isso, decorrem efeitos colaterais, dentre os quais, decorrentes da externalidade da análise espacial; o aluno sendo percebido como um ser passivo, com pouca influência nesse meio, dificultando a capacidade de se apropriar e de transformar. Indo além, obscurecendo a propriedade de se enxergar enquanto sujeito participante de grupos dotados de saberes e conhecimentos, cujos saberes acabam se desqualificando e desbotando, se perdendo.

Diante do exposto, desvendar enquanto tirar a venda dos olhos se refere a realizarmos enquanto professores de geografia, o exercício de ter em mente e prática a noção de que esse componente curricular serve, antes de tudo, para algo e alguém, desde o seu fundamento.

Pretende-se realizar a utilização do conceito de interseccionalidade na abordagem dos estudos demográficos, verificar como os estudantes relacionam esse conceito às suas realidades.

Como discutir algumas questões relativas à Geografia da População no ensino fundamental, que abarcam: estudantes percebem as diferenças de gênero, raça na condição socioeconômica que são atravessados?

A metodologia do Censo do IBGE realiza qual alcance para a interpretação dos estudantes sobre a população brasileira e suas nuances?

Os estudos de geografia da população vêm sendo reduzidos, enquanto objetos de conhecimento ou não contemplam a diversidade e os atravessamentos das pessoas, especialmente dos estudantes e suas famílias?

Como a aplicação de uma metodologia inovativa pode contribuir para a realização de um conhecimento geográfico significativo?

Diante das questões expostas, a Aprendizagem Baseada em Projetos se destacou como a mais oportuna para realização do produto educacional referente à Geografia da População e Interseccionalidade. Essa metodologia, também identificada como PBL Work, faz parte do grupo de metodologias ativas e colaborativas. Por ser caracterizada como um modelo que parte de uma questão do mundo real, onde os estudantes protagonizam a construção dos conhecimentos, conforme Ferreira e Melo (2023), a aprendizagem baseada em projetos será executada através da elaboração de um plano de trabalho, envolvendo etapas agrupadas e executadas consecutivamente, desde a base da pesquisa, prototipação, aplicação, análise, revisão e validação do produto, conforme Farias (2019).

Considerações finais

O presente trabalho reuniu um conjunto de reflexões relacionadas à Geografia da População, sua trajetória enquanto ramo da ciência geográfica, e sua importância para o ensino de Geografia da educação básica. Acrescentando o conceito de interseccionalidade aos estudos populacionais do sétimo ano do Ensino fundamental, sugere-se, pensando numa educação contra-hegemônica, traçarmos caminhos que considerem o conhecimento prévio do aluno, afirmação essa que lemos nas publicações, mas que, indo além, deve ser implementada na nossa prática pedagógica. Concluindo, desvendar o conhecimento geográfico para ensinar geografia envolve tirarmos a venda de nossas vistas e assentirmos que ele serve a algo e a alguém e que historicamente, foi implementado enquanto arcabouço para a manutenção de dominação por alguns grupos, acarretando apagamentos de outros. A partir disso, nos deparamos com efeitos colaterais de discurso da Geografia Crítica na escola, o que também deve ser medido por nós, professores. Mas ao cair a venda, revelam-se outras possibilidades de narrativas, manifestando, dessa forma, o conhecimento geográfico enquanto movimento, permitindo-nos compreender que o ensino de geografia abrange sujeitos, realidades e interrelações que não são estáticas, e sim dinâmicas e provocadas incessantemente.

Referências

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade** – 1ª ed. - São Paulo: Editora Jandaíra, 2022 (Feminismos Plurais/coordenação de Djamilá Ribeiro). ISBN 978-85-98349-69-5.

COOLLINS, P H. **Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica** – 1ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2022. ISBN 978-65-5717-138-7.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016, 244p.

FARIAS, M. S. F. **Concepção de produtos educacionais para um mestrado profissional (recurso eletrônico)**. Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, Instituto Federal Amazonas, Manaus, 2019. Produto acessível no site do MPET <http://mpet.ifam.edu.br/>. Acesso em: 04 set. 2023.

FERREIRA, K. F. C.; MELO, J. A. B. Aprendizagem baseada em projetos ABP): proposta didática no ensino remoto de Geografia. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia-MG, v. 14, n. 26, p. 140-169, jan./jun. 2023. ISSN 2179-4510 <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/>. Acesso em: 16 nov. 2023.

FREITAS, P. P. Geografia da População: novas abordagens e possibilidades de estudo. **Anais do VII Congresso Brasileiro de Geografia, Vitória-ES**, ISBN: 978-85-98539-04-1. Disponível em: https://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1403926483_ARQUIVO_GEOGRAFIADA-POPULACAO_artigo_PatriciaPonte.pdf. Acesso em: 16 nov. 2023.

KAERCHER, N. Quando a geografia crítica pode ser um pastel de vento. **Mercator – Revista de Geografia da UFC**, ano 03, n. 06, 2004. ISSN 1984-2201. Disponível em: <http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/126>. Acesso em: 11 maio 2023.

KAERCHER, N. **Os movimentos que meus mestres me ensinam: DDD’S**, signos, alimentos, escadas, grenais. Movimentos no ensinar geografia. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013.

MARTINS, I. M. M.; ASSIS, K. A. A Geografia das mulheres nas famílias brasileiras periféricas: gênero e política no espaço familiar. **Revista Terra Livre**, São Paulo-SP, v. 2, n. 59, p. 74-100, jul./dez. 2022. ISSN 2674-8355. <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/download/2914/2241/9923>. Acesso em: 23 maio 2023.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia** – 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2009 (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental).

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Quantidade de homens e mulheres**. IBGE Educa. Rio de Janeiro, 2023: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-obrasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e-mulheres.html>. Acesso em: 01 nov. 2023.

MINISTÉRIO DAS MULHERES. **Plano Plurianual 2024-2027**: conheça os programas do Ministério das Mulheres. Distrito Federal, 2023: <https://www.gov.br/mulheres/ptbr/central-de-conteudos/noticias/2023/maio/plano-plurianual-2024-2027-conheca-osprogramas-do-ministerio-das-mulheres>. Acesso em: 26 maio 2023.


MINISTÉRIO DAS MULHERES. Edital nº 02/2023 - **Estruturação de lavanderias públicas, com atividades formativas nas temáticas de economia feminista e divisão sexual do trabalho**. <https://www.gov.br/mulheres/pt-br/aceso-a-informacao/editais1/edital-no-02-2023-estruturacao-de-lavanderias-publicas-com-atividades-formativasnas-tematicas-de-economia-feminista-e-divisao-sexual-do-trabalho>. Acesso em: 01 nov. 2023.

MENDES, F. **Projeto inédito do Ministério das Mulheres prevê criação de lavanderias públicas gratuitas**. Brasil de Fato; Rio de Janeiro – RJ. Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2023/11/07/projeto-inedito-do-ministerio-das-mulheres-preve-criacao-de-lavanderias-publicasgratuitas#:~:text=A%20constru%C3%A7%C3%A3o%20ou%20reforma%20dos,das%20lavanderias%20come%C3%A7ar%C3%A1%20em%202024>. Acesso em: 16 nov. 2023.

EPC 4

Didática da Geografia e os Métodos de Ensino

Conceitos de método e metodologia de ensino. Classificação dos métodos de ensino. As metodologias ativas de aprendizagem. A relação objetivo-conteúdo-métodos de ensino. Princípios do ensino. Métodos de ensino e os objetivos da aula. Métodos de ensino e conteúdos escolares. Métodos de ensino e características dos alunos. Metodologia de ensino na Didática da Geografia progressiva. Metodologia de ensino na Didática da Geografia crítico-marxista. Metodologia de ensino na Didática da Geografia humanística-cultural. Metodologia de ensino, multiculturalismo e inclusão. Relações destes temas com o uso da linguagem comunicativa, informativa ou representativa, enfatizando a fala, o diálogo e/ou a intersubjetividade.



A representatividade étnico-racial em livros didáticos de Geografia adotados em Tefé e Codajás (Amazonas)

Lucas da Silva Pessoa¹

Hygor Rodrigues Brasil de Alencar²

Hikaro Kayo de Brito Nunes³

Resumo

O Livro Didático é um dos mais recursos adotados em sala de aula e, como aliado da Geografia Escolar, contribui com o estímulo criativo, crítico, dialógico e interdisciplinar, favorecendo um processo de ensino e aprendizagem potencializado, particularmente sobre temas socioculturais, a exemplo dos étnico-raciais, tendo como base uma educação cidadã e emancipatória em contextos diversos. Este estudo objetivou analisar a representatividade dos conteúdos relacionados à questão étnico-racial em Livros Didáticos (LD's) de Geografia (do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental) adotados pela rede pública dos municípios de Tefé e Codajás (Amazonas). Metodologicamente, considerou-se uma abordagem quali-quantitativa baseada na leitura, análise e interpretação dos LD's, uma vez que, somado à leitura dos livros e a categorização temática, houve uma quantificação das informações. As etapas metodológicas desta pesquisa foram divididas em: a) Visitas às escolas e identificação dos LD's; b) Leitura e análise dos LD's a partir da elaboração de uma ficha de análise com 42 questionamentos problematizadores; e c) Leitura interpretativa. Os livros analisados foram aqueles das coleções “Araribá Mais (2018)” e “Convergências (2018)” que apresentaram a maior quantidade de páginas que possuem o conteúdo étnico-racial nos exemplares do 7º e 8º ano, en-

1 Universidade do Estado do Amazonas (CEST/UEA). E-mail: ldsp.geo22@uea.edu.br

2 Universidade do Estado do Amazonas (CEST/UEA). E-mail: hygor_alencar@hotmail.com

3 Universidade do Estado do Amazonas (CEST/UEA). E-mail: hnunes@uea.edu.br

quanto os livros do 6º e 9º ano continham poucas ou nenhuma página dedicada ao conteúdo em questão. Diante disso, destacam-se pontos positivos e negativos na abordagem relacionada ao conteúdo relacionado às questões étnico-raciais presentes nos livros. Entre os aspectos positivos dessas coleções, podemos destacar a possibilidade de análise crítica alinhada aos conceitos-chaves da Geografia, a exemplo da discussão proposta sobre o que representa o conceito de “território” para os povos indígenas brasileiros, bem como promovendo positivamente a cultura afro-brasileira e indígena, mencionando esses grupos como profundo contribuintes para com a cultura brasileira. Por outro lado, entre os aspectos positivos encontrados, enfatiza-se a utilização do conteúdo étnico-racial apenas como exemplo de outros assuntos, configurando uma abordagem superficial e insuficiente. Além disso, observa-se a baixa quantidade de referência à autores negros e indígenas, sendo os únicos citados Milton Santos e Ailton Krenak, além desses materiais utilizarem massivamente o termo “indígena” que pode induzir alunos e professores reproduzirem conceitos errôneos. Portanto, compreende-se que apenas parte dos livros analisados estão de acordo com as leis que obrigam o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Indígena, e mesmo assim, apresentando falha na abordagem, seja pela inexistência ou superficialidade temática, seja pela manutenção de estereótipos e conceitos ultrapassados.

Palavras-chave: Geografia. Ensino. Livro didático. Representatividade étnico-racial.

Introdução

O Livro Didático como recurso é um dos mais adotados em sala de aula, tanto na educação básica quanto no ensino superior, tendo em vista sua importância e capacidade dialógica no que diz respeito à sua capacidade de direcionamento lógico e didático em espaços escolares. Somado a isso, a Geografia, enquanto ciência estratégica, emancipadora e crítica, possui a capacidade de, sendo disciplina escolar, contribuir para o estímulo criativo, crítico, dialógico e interdisciplinar, favorecendo um processo de ensino e aprendizagem criativo, envolvendo os mais variados elementos e atores desta construção.

Destaca-se, nesse contexto, os Livros Didáticos (LD's), tido como o recurso mais disponibilizado nas escolas públicas brasileiras a par-

tir dos conteúdos determinados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, por sua vez, atrela-se a partir do “chão da escola”, ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que determina na avaliação, aprovação e autorização do uso de livros didáticos.

Diante disso, os LD's precisam ser atrativos e diversificados, problematizar conceitos errados, eliminar conhecimentos/informações errôneas, despertar emoções, emancipar a formação, sintetizar assuntos importantes, garantidos, dentre outras ações, pela qualidade na forma como o conteúdo é apresentado a partir da linguagem acessível, diálogos questionadores, qualidade gráfica, conteúdos críticos e completos (Azambuja, 2015; Copatti, 2017; Tonini *et al.*, 2017).

Partindo-se disso, coube considerar como estão dispostos os conteúdos referentes às questões étnico-raciais em livros didáticos de Geografia adotados nos municípios de Tefé e Codajás (ambos no Amazonas) partindo dos seguintes pressupostos: a) as recentes propostas curriculares direcionadas às escolas indicam modificações que podem comprometer o debate sobre o tema; b) os estudos sobre pessoas negras e indígenas exige, com o passar do tempo, maior número de discussão na esfera brasileira, além de outros grupos que compõem a multifacetada população nacional; c) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 10.639/2003 torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no ensino fundamental, a Lei nº 11.645/2008 institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em torno do reconhecimento das etnias, culturas e da questão racial, constituem escopo base para a discussão; d) juntar-se a outros estudos e pesquisas que (re)interpretam a questão étnico-racial, seus reconhecimentos, práticas e processos com vistas à incorporação reflexiva nas aulas de Geografia; e) garantir uma reflexão em torno dos LD's utilizados em dois municípios amazonenses, tendo em vistas suas particularidades geográficas (ocupação e formação populacional).

Nesse sentido, a contribuição deste estudo se dá na sua capacidade de envolver licenciandos em Geografia, a Geografia Escolar, o Livro Didático e a discussão Étnico-Racial, de modo a garantir uma aproximação cada vez maior e interativa. Para além disso, este estudo terá a

possibilidade de juntar-se a outras referências (Magayevski; Cansian; Zakrzewski, 2013; Dutra Júnior; Franco, 2014; Cavalcanti, 2020; Silva; Éthier; Demers, 2022) que tiveram como objeto de estudo, a representação da região Amazônica, em que pese sua diversidade, complexidade, compreensões e formulação de conhecimentos.

Questiona-se, assim: Nos livros didáticos identificados, como se dá a abordagem a discussão das questões étnico-raciais (enquanto conteúdo) em Livros Didáticos (LD's) de Geografia (do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental) adotados pela rede pública na cidade de Tefé e Codajás/ Amazonas? De que maneira a narrativa e a concentração das editoras no eixo Sul/Sudeste do Brasil auxilia na formulação de conhecimentos na educação geográfica e uma pretensão antirracista? Como as representações gráficas, conceitos, exemplos e sugestões de atividades e práticas são formulados, apresentados e explorados sobre esta população? Há relação dos LD's com outros recursos, com vistas a uma aprendizagem significativa? O estudo tem objetiva analisar a abordagem dos conteúdos relacionados à questão étnico-racial (afro-brasileiros e indígenas) em Livros Didáticos (LD's) de Geografia (do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental) adotados pela rede pública dos municípios de Tefé e Codajás, Amazonas.

Considerações teórico-metodológicas

Foram observados de forma criteriosa tanto os elementos textuais (verbais) quanto os imagéticos (desenhos e representações), de modo a identificar similaridades, contradições e forma de abordagem com o conteúdo investigado, corroborando para uma aprendizagem significativa. Recorreu-se a Ferreira (2018), Cordeiro Neto (2020) e Moura (2022), somadas ao exposto por May (2004) de que não existem documentos isolados, sendo importante que estes estejam sustentados em estrutura teórica para que seu conteúdo seja fielmente entendido, garantido, para a análise de conteúdo, a existência de três estágios (estabelecer o problema de pesquisa, recuperar o texto e empregar métodos de amostragem, interpretação e análise).

A sustentação metodológica se baseou também em Vygotsky (2000), ao passo que este tem como enfoque central de seus estudos o processo de ensino e aprendizagem e a formação de conceitos pelo estudante, além da própria construção do conhecimento; destacam-se ainda Nascimento (1977), Evaristo (2014), Ratts (2020) e Anjos (2022) nas discussões afro-brasileiras, antirracista e anti-escravocrata; Dardot e Laval (2015), Fontes (2016), Kambeba (2018), Gomide e Aikanã (2020), Almeida e Cabral (2022) e Mondardo (2023) em interpretações sobre a questão indígena em múltiplas dimensões.

Em síntese, houve uma série de etapas, expressas principalmente em três grandes grupos, sendo os seguintes: 1º GRUPO [Visita às escolas (ou às secretarias/gerências de ensino) e identificação dos LD's adotados]; 2º GRUPO [Leitura e análise dos LD's identificados, considerando categorias como: Concepção de Geografia abordada; Relações étnico-raciais (ensino e interfaces no tangente à diversidade étnico-racial, políticas públicas, colonialidade); Racismo (temas trabalhados sobre que tenham por objetivo a sua denúncia ou superação); Escravidão (estudos, avanços ou controvérsias sobre a Escravidão), Negro (histórias, denúncias, revisões, avanços, visibilidade e invisibilidade do negro, africanos e afrodescendentes); e Indígenas (representação, história, cultura, narrativas, visibilidade invisibilidade)]; e, 3º GRUPO [Leitura interpretativa, considerando: a) Correção Científica e Presença ou Ausência de Explicação dos Termos Desconhecidos; b) Adequação dos Conteúdos à Faixa Etária dos Estudantes; c) Adequação dos Conteúdos à Realidade Social, Geográfica e Econômica; d) Aprofundamento dos Conteúdos, considerando os assuntos das séries anteriores; e) Qualidade das Ilustrações nos Livros Didáticos; e) Práticas sugeridas e atividades propostas].

Resultados e Discussão

Coleção A

Ao analisar a coleção “Araribá Mais (2018)”, observa-se que ela possui um total de 1.008 páginas, mas destina apenas 41 para discutir questões étnico-raciais, distribuídas nos livros do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, com maior concentração de páginas no exemplar do 7º

ano, e menor número de páginas nos exemplares do 6º, 8º e 9º respectivamente, conforme mostrado na Tabela 1. Dessa forma, é possível identificar tanto pontos positivos quanto negativos na abordagem do conteúdo étnico-racial adotada nos livros didáticos dessa coleção.

Tabela 1 - Dados quantitativos da coleção A

COLEÇÃO ARARIBÁ MAIS	6º	7º	8º	9º	Total
Páginas	240	240	272	256	1.008
Páginas com o conteúdo étnico-racial	07	28	05	01	41
Figuras	02	09	02	01	14
Mapas	00	10	02	00	12

Fonte: elaborado pelos autores (2024).

Destacam-se como aspectos positivos (Figura 3A) dessa coleção as seguintes características: a inclusão de autores relevantes no campo dos estudos étnico-raciais, a relação entre o conteúdo étnico-racial e o cotidiano dos estudantes, bem como a presença de referências ao conteúdo étnico-racial do contexto amazônico, trazendo uma análise crítica do tema alinhada aos conceitos-chave da Geografia. O conteúdo é apresentado de forma integrada a outros aspectos e menciona grupos e movimentos étnicos específicos, promovendo de maneira positiva a cultura afro-brasileira e a dos povos indígenas brasileiros. A obra, ainda, sugere leituras complementares e fontes além do próprio livro didático, o que enriquece o aprendizado, a exemplo do texto da ONU sobre o Movimento Negro no Brasil. Também aborda a temática da discriminação racial e da violência – destacando os afrodescendentes como população que ainda sofre com o preconceito e que este deve ser combatido por toda sociedade – utiliza linguagem adequada à faixa etária dos estudantes e discute temas como relações étnico-raciais, identidade negra, indígena, escravidão e racismo.

Por outro lado, consideram-se negativos alguns aspectos dos livros didáticos em relação à abordagem referente às questões étnico-racial. Entre eles, destaca-se a utilização de conceitos e informações desatualizadas sobre questões étnico-raciais, o que pode induzir, ou mesmo ampliar, o uso de informações incorretas por parte de estudantes e professores. Outro ponto negativo é a baixa presença de autores negros e/ou indígenas como referências, sendo presente apenas dois nomes (Milton

Santos e Ailton Krenak), o que limita a diversidade de perspectivas no material didático. Soma-se a isso a quase inexistência de orientações para atividades práticas, tornando difícil para os alunos relacionarem os conhecimentos teóricos com sua realidade, além de os livros desta coleção abordarem o conteúdo étnico-racial de forma superficial e indireta, mencionando-o, na maior parte das vezes, apenas como exemplo de outros assuntos, como o das Conferências Mundiais sobre o Meio Ambiente (Figura 3B) onde indígenas são apresentados protestando durante a realização da conferência Rio+20, no Rio de Janeiro.

Figura 3 - Em A, aspectos positivos da coleção A; e, em B, pontos negativos na coleção A



Fonte: Dellore (2018), adaptado pelos autores (2024).

Em uma análise imagética, identificou-se 14 figuras e 12 mapas presentes nesta coleção, divididos nos quatro exemplares, com destaque para o material do 7º ano, conforme já indicada na Tabela 1. Esses recursos visuais, embora contribuam para a compreensão do conteúdo, nem sempre estão dispostos em tamanhos e/ou lugares que despertem a curiosidade dos alunos. Muitos deles são pequenos e/ou localizam-se na parte inferior da página – Figura 4 – onde podem passar despercebidos pelos estudantes.

Figura 4 - Recursos imagéticos na margem inferior da página da coleção A



Fonte: Dellore (2018), adaptado pelos autores (2024).

Além disso, as imagens presentes nesses livros têm um grande potencial de induzir ou reforçar estereótipos. As representações de pessoas negras, por exemplo, são frequentemente limitadas a atividades específicas: mulheres negras são geralmente mostradas com vestidos longos e turbantes, preparando e vendendo acarajé, especialmente na Bahia, o que pode passar a ideia para os alunos de que a população negra exerce exclusivamente essa função.

Da mesma forma, os povos tradicionais brasileiros são repetidamente retratados (Figura 5) seminus, com cocares e pinturas corporais, e realizando atividades básicas de sobrevivência, o que pode reforçar a ideia de que aqueles que não apresentam essas características não pertencem a tais grupos. Essas representações podem levar os alunos a interpretar, equivocadamente, que a população negra possui um papel limitado na sociedade ou a não reconhecerem a própria identidade indígena se não exibirem características estereotipadas.

Figura 5 - Representações estereotipadas de negros e indígenas na coleção A



Fonte: Dellore (2018), adaptado pelos autores (2024).

Coleção B

A análise da coleção “Convergências (2018)” evidencia uma abordagem pontual e limitada do conteúdo étnico-racial nos materiais destinados ao ensino fundamental. Das 1.103 páginas, apenas 33 tratam desse tema, com maior concentração nos volumes do 7º ano (14 páginas) e do 8º ano (18 páginas), e os livros do 6º e 9º com apenas uma página e nenhuma página respectivamente, conforme indicado na Tabela 2. Essa escassez sugere uma insuficiência na cobertura de questões étnico-raciais relevantes para a formação dos alunos.

Tabela 2 - Dados quantitativos da coleção B

COLEÇÃO CONVERGÊNCIAS	6º	7º	8º	9º	Total
Páginas	271	272	288	272	1.103
Páginas com o conteúdo étnico-racial	01	14	18	00	33
Figuras	01	09	10	00	20
Mapas	00	07	02	00	09

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Entre os pontos negativos, destaca-se que o conteúdo étnico-racial é frequentemente mencionado apenas como exemplo em discussões gerais, sem aprofundamento. Os indígenas da aldeia Kalapalo é mencionada para ilustrar diferenças culturais (Figura 6A), mas sem abordar questões específicas dessa etnia ou das experiências dos povos indígenas. Além disso, observa-se uma lacuna na discussão sobre preconceito, discriminação e movimentos étnicos específicos.

Outro ponto crítico é a quase ausência de autores negros e indígenas, com apenas uma referência, Milton Santos e duas menções a autores do campo étnico-racial, Rosiane Rodrigues e Lúcia Gaspar. Essa limitação reduz a diversidade de perspectivas apresentadas aos estudantes, comprometendo o acesso a vozes distintas e à compreensão aprofundada da diversidade étnico-racial. Nota-se a utilização massiva do conceito “indígenas” e suas derivações para se referir aos povos originários brasileiros, termo considerado pejorativo e desatualizado.

Já como pontos fortes desses materiais, podem ser destacados a análise crítica do conteúdo étnico-racial com os conceitos-chave da Geografia, como, por exemplo, a discussão sobre o que significa território na perspectiva dos indígenas (Figura 6B). Essa coleção faz referência ao conteúdo étnico-racial na região amazônica, como a BR-174, que passa pela terra indígena Waimiri Atroari, colocando esse povo em conflitos violentos com garimpeiros, doenças e epidemias que levaram à quase dizimação dessa etnia.

Os livros promovem positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, visibilizando e valorizando seus valores e tradições. Isso ocorre quando os indígenas são descritos como grupos que deixaram heranças culturais que até hoje estão presentes em nossas vidas. Em relação aos negros africanos, estes são abordados como grandes contribuintes da diversidade cultural do povo brasileiro, sendo vatapá, capoeira, acarajé e samba alguns exemplos dessa contribuição (Figura 6C).

Figura 6 - Em A, superficialidade temática na coleção B; Em B, conceito de território para os indígenas; Em C, contribuições negras e indígenas para a cultura brasileira

Os lugares e os diferentes modos de vida

Já falamos sobre os lugares do nosso dia a dia, aqueles com os quais mantemos relações de afetividade e identidade. Mas, que um lugar não seja como a Terra, há muitos outros lugares diferentes.

Você já deve ter visto em viagens, filmes, livros ou pela internet que, além dos lugares que vivenciamos, existe uma infinidade de outros lugares em nosso país, e no mundo que são ocupados, vivenciados e transformados pelo ser humano.

As fotografias a seguir retratam pessoas vivendo de maneiras muito diferentes em diversos lugares do mundo.

A Fotografia A mostra o interior de um mercado de alimentos no estado de Califórnia, Estados Unidos em 2018. **B** Fotografia B mostra uma paisagem com grande concentração de pessoas e veículos em 2018. **C** Fotografia C destaca uma aldeia indígena da etnia Kalapalo, no município de Querência, Mato Grosso, em 2018. **D** Fotografia D mostra colheita de soja no estado do Mato Grosso do Sul, em 2017.

Os lugares e os diferentes modos de vida

Já falamos sobre os lugares do nosso dia a dia, aqueles com os quais mantemos relações de afetividade e identidade. Mas, em um planeta tão grande como a Terra, há muitos outros lugares diferentes.

Você já deve ter visto em viagens, filmes, livros ou pela internet que, além dos lugares que vivenciamos, existe uma infinidade de outros lugares em nosso país e no mundo que são ocupados, vivenciados e transformados pelo ser humano.

As fotografias a seguir retratam pessoas vivendo de maneiras muito diferentes em diversos lugares do mundo.

A fotografia C destaca uma aldeia indígena da etnia Kalapalo, no município de Querência, Mato Grosso, em 2018. A fotografia D mostra colheita de soja no estado do Mato Grosso do Sul, em 2017.

Atividades

1. Organizando o conhecimento

- Com base nos estudos desta unidade, escreva no caderno como se caracterizam os lugares que vivem no Brasil (Brasilândia em 1992).
- Qual recurso natural foi essencial para a produção de pólvora de pólvora?
- Descreva no caderno quais aspectos mais se destacam na organização do território brasileiro nos seguintes tipos:
 - Aldeia (AVS).
 - Aldeamento.
- Quais fatores contribuíram para a organização do território brasileiro ao longo do tempo passado?

2. Conceituando lugares

1. Leia e integre o texto a seguir. Depois responda às questões.

1.1. As comunidades indígenas sempre tiveram um território definido, cujos limites eram estipulados a partir de suas necessidades de caça, pesca e coleta de alimentos. Um rio ou uma serra eram suas divisas naturais. Mesmo reconhecendo os limites geográficos de um território, esse conceito não impunha regras nem tão rígidas a ponto de impossibilitar o acesso a outros grupos indígenas nem tão permanentes que inibissem uma mudança na ocupação desses espaços.

Como dizia Awitêkêto'i, do povo Tapirapé: "Deus fez essa terra não só para um morar. Ela é para todos".

Para os indígenas, território é um conceito amplo que supõe solo, subsolo, água, floresta, montanha, enfim, tudo que existe nele.

As comunidades indígenas sempre tiveram um território definido, cujos limites eram estipulados a partir de suas necessidades de caça, pesca e coleta de alimentos. Um rio ou uma serra eram suas divisas naturais. Mesmo reconhecendo os limites geográficos de um território, esse conceito não impunha regras nem tão rígidas a ponto de impossibilitar o acesso a outros grupos indígenas nem tão permanentes que inibissem uma mudança na ocupação desses espaços.

Como dizia Awitêkêto'i, do povo Tapirapé: "Deus fez essa terra não só para um morar. Ela é para todos".

Para os indígenas, território é um conceito amplo que supõe solo, subsolo, água, floresta, montanha, enfim, tudo que existe nele.

Podemos afirmar que a pluralidade da cultura brasileira tem origem na formação do nosso povo pelo encontro de diferentes povos. São eles os indígenas que habitavam essas terras havia milhares de anos; os europeus, principalmente os portugueses; os africanos; e diversos imigrantes, entre eles italianos, alemães, espanhóis, japoneses e árabes.

Cada um desses povos deixou uma herança cultural que hoje está presente em nosso modo de vida. Os portugueses deixaram as maiores influências em nossa cultura, como a língua e a religião católica, a mais praticada no país. Já os indígenas nos transmitiram o hábito de tomar banho diariamente e consumir alimentos como a mandioca e o milho.

Quilombolas: uma luta atual

Aspirando Fronteiras

Quilombolas: uma luta atual

Vatapá, Capoeira, Acarajé, Samba. O que essas expressões populares brasileiras têm em comum? Todas elas surgiram, em grande parte, de contribuições culturais dos negros africanos.

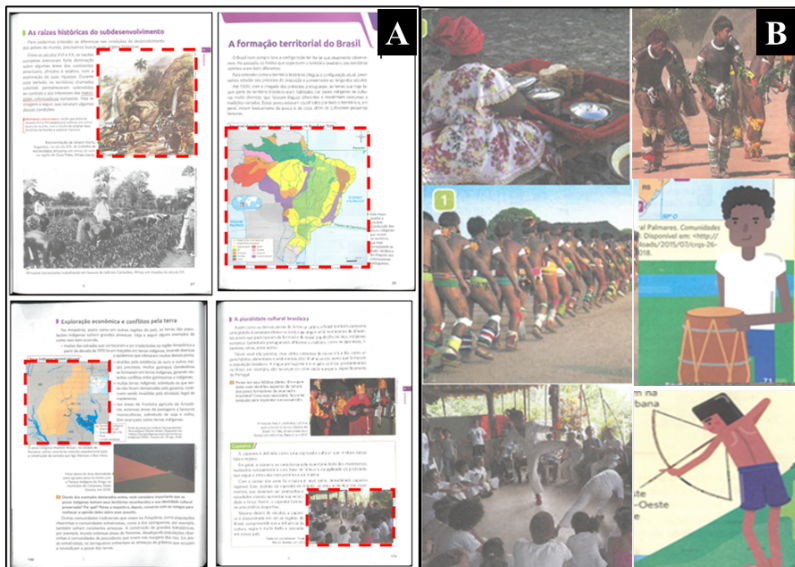
Os negros africanos trazidos como escravos para o nosso país contribuíram com seus hábitos culturais para essa rica pluralidade. Muitas das tradições e costumes africanos estão presentes ainda hoje nas chamadas Comunidades quilombolas. Leia o texto a seguir e conheça um pouco mais sobre o assunto.

Fonte: Garcia (2018), adaptado pelos autores (2024).

Outros pontos positivos referem-se às sugestões de fontes além dos livros didáticos que podem contribuir para o conhecimento sobre o conteúdo, como o filme “Xingu”. Há também orientações para atividades práticas, sugerindo ao professor que peça aos estudantes que pesquisem características de um povo indígena brasileiro, para, posteriormente, produzir um cartaz e apresentar aos colegas. Outro ponto é o fato de que a abordagem da coleção estimula os alunos ao raciocínio crítico, problematizando a escravidão durante o período colonial.

No que se refere aos recursos imagéticos, a coleção possui cerca de 20 figuras e 9 mapas, distribuídos de maneira desigual: a maioria está nos livros do 7º ano (9 figuras e 7 mapas) e do 8º ano (10 figuras e 2 mapas), enquanto uma quantidade menor encontra-se nos materiais do 6º ano (1 figura e nenhum mapa) e do 9º ano (nenhuma figura ou mapa), como apresentado na Tabela 2. Essas representações (figura 7A) são fundamentais para a compreensão do conteúdo; no entanto, estão dispostas de forma que nem sempre favorece a curiosidade dos alunos, uma vez que possuem dimensões desproporcionais e situadas na parte inferior da página, sem uniformidade, além de reforçarem estereótipos (Figura 7B).

Figura 7 - Em A, figuras e mapas posicionados em diversas lugares e dimensões nas páginas; e, em B, Representações estereotipadas de negros e indígenas na coleção B



Fonte: Garcia (2018), adaptado pelos autores (2024).

Com base na figura anterior, os indígenas são frequentemente retratados realizando manifestações culturais, com seus corpos repletos de pinturas tribais, praticando pesca com arco e flecha ou produzindo artesanato. Isso pode dificultar a criação de uma identidade indígena autêntica para alunos que não apresentam todas ou algumas dessas características. O mesmo ocorre com a representação dos negros, que, em muitas ocasiões, aparecem praticando capoeira, tocando instrumentos musicais, dançando ou vendendo comidas típicas, como acarajé e cocada, o que pode limitar a visão dos alunos sobre as atividades culturais da comunidade negra.

Considerações finais

Conclui-se que nem todos os exemplares das coleções analisadas, Araribá Mais (2018) e Convergências (2018), estão de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme as alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Isso é especialmente evidente nos materiais do 6º e 9º ano de ambas as coleções, que, como demonstrado, apresentam pouca ou nenhuma página com conteúdo étnico-racial. Além disso, a abordagem sobre o conteúdo étnico-racial nos materiais do 7º e 8º ano, que atendem às leis mencionadas, possui diversas falhas que comprometem a qualidade do ensino. Destacam-se a ausência ou superficialidade temática, manutenção de estereótipos e conceitos ultrapassados e a quase inexistência de referência à autores negros e indígenas.

Referências

- ALMEIDA, W. A.; CABRAL, R. G. Formação de professores do campo e de professores indígenas: entre avanços e retrocessos, diálogo necessário. **Revista Pedagógica**, v. 24, p. 1-25, 2022.
- ANJOS, R. S. A. A espacialidade do Brasil Africano, a governança secular escravocrata e as perspectivas de uma articulação antirracista para o território nacional. **Revista da ANPEGE**, v. 18, p. 561-591, 2022.

AZAMBUJA, L. D. O livro didático e o ensino de Geografia do Brasil. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 4, n. 8, p. 11–33, 2015.

CAVALCANTI, E. A Amazônia representada nos livros didáticos de História: sobre história, narrativa e ensino. **História & Ensino**, v. 26, n. 2, p. 287-312, 2020.

GARCIA, V. **Convergências: Geografia (6º, 7º, 8 e 9º anos)**. São Paulo: SM Educação, 2018.

COPATTI, C. Professor de Geografia e livro didático: interações na prática docente. *In: JORNADA DE PESQUISA*, 22., Ijuí, 2017. **Anais...** Ijuí, 2017.

CORDEIRO NETO, F. A. **A construção escolar de saberes geográficos a partir da Investigação do cotidiano no assentamento Zumbi dos Palmares em Mari PB (2018-2019)**. 2020. 144f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2020.

DARDOT, P.; LAVAL, C. Propriedade, apropriação social e instituição do comum. **Tempo Social**, v. 27, n. 1, 2015.

DELLORE, C. B. **Araribá Mais: Geografia (6º, 7º, 8 e 9º anos)**. São Paulo: Moderna, 2018.

DUTRA JÚNIOR, N. P. S.; FRANCO, M. M. M. V. Amazônia nos livros didáticos do ensino médio: estudo quantitativo. **Revista de Ensino de Geografia**, v. 5, n. 8, p. 131-149, 2014.


EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2014.

FERREIRA, W. E. **Livro didático de geografia: a relação sociedade e natureza nos anos finais do ensino fundamental**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2018.

FONTES, T. F. **Por uma Geografia Indígena: uma análise do ensino de Geografia nas licenciaturas Indígenas Interculturais da Universidade Federal do Amazonas**. Manaus, 2016. 102f. Dissertação (Mestrado em Geografia)–Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2016.

GOMIDE, M. L. C.; AIKANÁ, C. Terras indígenas em áreas de transição Cerrado-Amazônia em Rondônia: o caso da T. I. Tubarão Latunde. **NERA**, v. 23, n. 54, p. 233-258, 2020.

- KAMBEBA, M. W. **O lugar do saber**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2018.
- MAGAYEVSKI, R. M.; CANSIAN, R. L.; ZAKRZEWSKI, S. B. B. A abordagem sobre o Cerrado e a Amazônia nos livros didáticos. *In: ENCONTRO REGIONAL SUL DE ENSINO DE BIOLOGIA*, 6., Santo Angelo. **Anais...** Santo Ângelo, 2017.
- MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MONDARDO, M. Geografias indígenas e territórios ancestrais. **Revista Tocantinense de Geografia**, v. 12, n. 26, 2023.
- MOURA, J. A. **O ensino de Geografia a partir das imagens dos livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental**. 2022. 184f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Tocantins. Porto Nacional, 2022.
- NASCIMENTO, M. B. Nossa democracia racial. **Revista IstoÉ**, de 23 de novembro de 1977.
- RATTS, A. A questão étnico e/ou racial no espaço: a diferença no território e na Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 104, p. 1-22, 2020.
- SILVA, F. V.; ÉTHIER, M. A.; DEMERS, S. Uma análise de conteúdo de livro didático para a alfabetização emancipatória de adultos no contexto educacional pós-colonial. O caso da Amazônia brasileira na década de 1980. **Comunicação & Educação**, v. 26, n. 2, p. 134-148, 2022.
- TONINI, I.; GOULART, L. B.; SANTANA FILHO, M. M.; MARTINS, R. E. M. W.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.). **O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017.
- VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



Abordagens do cinema em livros didáticos de ciências humanas: perspectivas para o ensino e educação geográfica

Marcelo Henrique de Queiros Silva¹

Rosalvo Nobre Carneiro²

Resumo

Inserida nas discussões em torno das novas demandas do processo de ensino e aprendizagem contemporâneo, a lei nº 13.006, instituída no Brasil no ano de 2014, estabelece a obrigatoriedade de exibição de filmes nacionais no contexto da educação básica. Nesse sentido, o presente trabalho objetiva investigar as abordagens com que o cinema é trabalhado nos livros didáticos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Ensino Médio, e especificamente para a educação geográfica. Para isso, realizamos uma pesquisa documental por meio da análise dos livros didáticos: “Da Escola para o Mundo – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, da Editora Ática; “Conexões – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, da Editora Moderna; e “Novo Ensino Médio – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, da Editora Scipione. Como resultado da pesquisa, verificamos que as obras cinematográficas são indicadas como exemplificadores dos conteúdos teóricos que são abordados pelos livros didáticos. Além disso, identificamos uma ausência da contemplação das questões espaciais e da geografia nos capítulos e tópicos em que os filmes foram indicados. Dessa forma, concluímos que a abordagem do cinema realizada pelos livros didáticos analisados acaba por impactar a potencialidade das obras cinematográficas de construir novos sentidos e significados no contexto da sala de aula.

Palavras-chave: Cinema. Ensino. Livro didático. Geografia.

1 Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mestrando em Ensino. Email: marceloqueiros@alu.uern.br

2 Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Doutor em Geografia. E-mail: rosalvonobre@uern.br

Introdução

Frente às novas demandas do processo de ensino, a linguagem cinematográfica apresenta inúmeras potencialidades de aplicação no ambiente escolar, se constituindo como uma possibilidade para a superação de práticas didáticas instrumentais que ainda norteiam uma sala de aula na qual o professor expõe teoricamente os conteúdos disciplinares, e os alunos desempenham o papel de receptores. A partir de suas imagens em movimentos, agindo como um construtor de sentidos e significados, o cinema pode ser um gerador de pensamentos, sentimentos e sensações, contribuindo para a própria compreensão do mundo concreto que nos cerca (Almeida, 2024).

Para a educação geográfica, que se fundamenta nas questões espaciais, o contato com os mundos apresentados nas obras cinematográficas pode possibilitar as discussões e reconstruções das perspectivas dos alunos em torno de suas próprias realidades geográficas, possibilitando novas interpretações e significações de mundo (Pimenta; Ferraz, 2014). Conforme Candeu (2020), isso se deve a capacidade da linguagem cinematográfica de romper com as limitações determinadas pelo tempo e espaço, permitindo aos seus espectadores uma imersão em realidades totalmente diferentes das encontradas em nossos cotidianos.

Nesse contexto, no Brasil, desde o ano de 2014, a lei nº 13.006 estabelece a exibição de obras cinematográficas nacionais como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica das escolas públicas do país, devendo haver a exibição obrigatória de, no mínimo, 2 horas mensais dos filmes no espaço escolar. Dessa forma, fundamentada em torno das discussões a respeito do emprego das múltiplas linguagens no processo de ensino e aprendizagem, bem como visando a formação de um público consumidor do cinema nacional, a referida legislação acaba se constituindo como uma relevante base para o desenvolvimento das práticas de ensino em sala de aula que considerem o cinema enquanto um produtor de sentidos e significados, estabelecendo o contato entre as visões de mundo entre alunos e professores em torno das obras cinematográficas.

No entanto, o que ainda podemos verificar em sala de aula não é o uso do cinema como uma linguagem construtora de novos significados,

mas como um recurso secundário de mera exemplificação de conteúdos disciplinares. Para Rocha (2022), tal prática acaba por inibir a potencialidade do cinema de proporcionar o encontro entre os sujeitos da sala de aula, professores e alunos a partir da experiência cinematográfica.

Diante disso, objetivamos no presente trabalho analisar as abordagens em torno do cinema, e especificamente para a educação geográfica, realizada pelos livros didáticos de ciências humanas e sociais do Ensino Médio. Justificamos a relevância deste trabalho a partir do fato dos livros didáticos ainda exercerem um papel central na orientação e sistematização da prática docente na sala de aula escolar, no qual os livros didáticos deveriam contemplar, conseqüentemente, tais discussões.

Para tanto, a partir de uma abordagem qualitativa, realizamos a presente pesquisa a partir da análise documental, fundamentada na análise de materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou que podem ser reestruturados conforme as novas delimitações dos objetivos da pesquisa (Gil, 2008; Prodanov; Freitas, 2013). Como critérios de inclusão para a análise, optamos por selecionar livros didáticos que integrassem o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), em sua edição mais recente, referente ao ano de 2021, bem como de diferentes editoras e autores, a fim de obter uma variação mínima de amostragem.

Dessa forma, analisamos três livros didáticos direcionados à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Ensino Médio: “Da Escola para o Mundo – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, da Editora Ática; “Conexões – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, da Editora Moderna; e “Novo Ensino Médio – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, da Editora Scipione.

No que diz respeito às questões que foram levantadas para a presente análise, realizamos, primeiramente, o levantamento de todas as obras cinematográficas indicadas pelos livros didáticos selecionados. Neste processo, ressaltamos que outras produções do gênero audiovisual citadas ou indicadas nos livros, como vídeos, reportagens ou documentários, não integraram o nosso levantamento, tendo em vista que são abordadas pelos próprios autores dos livros didáticos como recursos diferentes das obras cinematográficas que apresentam.

Isto posto, após o levantamento inicial das obras cinematográficas citadas, assim como a nacionalidade de produção, verificamos o contexto de inserção dos filmes no escopo dos livros didáticos analisados. Por fim, examinamos quais as disciplinas e conteúdos teóricos foram explorados pelos livros didáticos no contexto da indicação dos filmes, com o objetivo de verificar se há a contemplação das discussões em torno dos conceitos ou temas que se relacionem com a educação geográfica, de forma específica.

Os filmes, os contextos de inserção e os conteúdos temáticos do cinema nos livros didáticos de ciências humanas

Os resultados alcançados a partir da análise dos livros didáticos “Da Escola para o Mundo – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, da Editora Ática; “Conexões – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, da Editora Moderna; e “#Novo Ensino Médio – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, da Editora Scipione, na qual incluímos a verificação dos filmes citados pelos livros didáticos, suas nacionalidades, contexto de inserção e conteúdos associados, foram organizados no quadro a seguir (Quadro 1):

Quadro 1 - Abordagem do cinema pelos livros didáticos

Livro Didático	Filme	País de produção	Contexto de inserção no livro	Disciplina/ Conteúdo temático
Conexões: ciências humanas e sociais aplicadas	Caverna dos sonhos esquecidos	Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha.	Sinopse do filme em box informativo como indicação de outras fontes, ao lado do texto principal no capítulo.	Mediação em História/Evolução da espécie humana
Conexões: ciências humanas e sociais aplicadas vol. 1 Ciência, cultura e sociedade	Blade runner: o caçador de androides	Estados Unidos.	Sinopse do filme em box informativo como indicação de outras fontes, ao lado do texto principal no capítulo.	Mediação em Filosofia/Natureza e cultura

Conexões: ciências humanas e sociais aplicadas	Xingu	Brasil	Imagem ilustrativa e sinopse do filme, ao lado do texto principal no capítulo.	Mediação em Sociologia/ Etnocentrismo e alteridade
Conexões: ciências humanas e sociais aplicadas	Que horas ela volta?	Brasil	Imagem ilustrativa e sinopse do filme, ao lado do texto principal no capítulo.	Mediação em Sociologia/Raízes do Brasil
Conexões: ciências humanas e sociais aplicadas	O povo brasileiro	Brasil	Imagem ilustrativa e sinopse do filme, ao lado do texto principal no capítulo.	Mediação em Sociologia/Raízes do Brasil
Conexões: ciências humanas e sociais aplicadas	O garoto selvagem	França	Imagem ilustrativa e sinopse do filme, ao lado do texto principal no capítulo.	Mediação em História/A importância da sociedade
Conexões: ciências humanas e sociais aplicadas	Divergente	Estados Unidos	Sinopse do filme em box informativo como indicação de outras fontes, ao lado do texto principal no capítulo.	Mediação em Sociologia/A sociedade de classes
Conexões: ciências humanas e sociais aplicadas	Frozen: uma aventura congelante.	Estados Unidos	Imagem ilustrativa do filme, ao lado do texto principal no capítulo.	Sem indicação de disciplina /Criação de peça artística
#NovoEnsino Médio: projetos integradores	O menino que descobriu o vento	Estados Unidos, Malauí, França, Reino Unido	Sinopse do filme em box informativo como indicação de outras fontes, ao lado do texto principal no capítulo.	Sem indicação de disciplina /Recursos hídricos
#NovoEnsino Médio: projetos integradores	Somos tão jovens	Brasil	Sinopse do filme em box informativo como indicação de outras fontes, ao lado do texto principal no capítulo.	Sem indicação de disciplina / Influências Musicais

#NovoEnsino Médio: projetos integradores	Extraordinário	Estados Unidos	Sinopse do filme em box informativo como indicação de outras fontes, ao lado do texto principal no capítulo.	Sem indicação de disciplina /A violência por trás de um apelido
Da escola para o mundo: projetos integradores	Intocáveis	França	Sinopse do filme no fim do capítulo, como sugestão para o aluno.	Sem indicação de disciplina / Tecnologias assistidas
Da escola para o mundo: projetos integradores	Mera coincidência	Estados Unidos	Sinopse do filme no fim do capítulo, como sugestão para o aluno.	Sem indicação de disciplina /Combate às fake news
Da escola para o mundo: projetos integradores	Bully	Estados Unidos	Sinopse do filme no fim do capítulo, como sugestão para o aluno.	Sem indicação de disciplina / Desarmando o bullying e construindo empatia
Da escola para o mundo: projetos integradores	Extraordinário	Estados Unidos	Sinopse do filme no fim do capítulo, como sugestão para o aluno.	Sem indicação de disciplina / Desarmando o bullying e construindo empatia
Da escola para o mundo: projetos integradores	Capitães da Areia	Brasil	Sinopse do filme no fim do capítulo, como sugestão para o aluno.	Sem indicação de disciplina/ Juventudes em diferentes épocas
Da escola para o mundo: projetos integradores	Cidade dos homens	Brasil	Sinopse do filme no fim do capítulo, como sugestão para o aluno.	Sem indicação de disciplina / Juventudes em diferentes épocas

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Primeiramente, no que diz respeito à quantidade de filmes presentes nos livros didáticos analisados, verificamos a citação de 17 obras cinematográficas. O livro “Conexões: ciências humanas e sociais aplicadas” traz em seu escopo a indicação de 8 filmes. Já o livro “#NovoEnsino Médio: projetos integradores” menciona apenas 3 obras cinematográficas, enquanto o livro “Da escola para o mundo: projetos integradores” menciona 6 filmes.

Com relação à nacionalidade das obras cinematográficas recomendadas, foi possível verificar que em todos os três livros didáticos analisados há o predomínio de obras estrangeiras, com relação ao número das obras nacionais. No livro “Conexões: ciências humanas e sociais aplicadas” há a indicação de 6 filmes estrangeiros e 3 nacionais. O livro “Da escola para o mundo: projetos integradores” traz em seu escopo 4 filmes estrangeiros e 3 nacionais. Por fim, o livro “#NovoEnsino Médio: projetos integradores”, apresenta apenas 2 filmes estrangeiros e um único filme nacional.

No que diz respeito a tais resultados, a partir da presença das obras cinematográficas, em maior ou menor número, em todos os três livros analisados, podemos inferir, primeiramente, que os livros didáticos consideram o cinema como um recurso no contexto do ensino, dado que os livros didáticos atuam como um norteador do processo de aprendizagem em sala de aula. Todavia, se a presença das obras cinematográficas poderia indicar uma contemplação da legislação que rege a exibição obrigatórias dos filmes nacionais no espaço escolar, a verificação das nacionalidades dos filmes sugeridos pelos livros acaba indo em uma perspectiva oposta. Nesse sentido, a maioria dos filmes indicados em cada livro didático não são produções nacionais, sendo esta, uma minoria na lista de sugestões de cada livro verificado.

No que diz respeito ao contexto de inserção dos filmes no escopo dos livros, identificamos três formas distintas de abordagem, sendo elas: Sinopse do filme em box informativo como indicação de outras fontes, ao lado do texto principal no capítulo; Imagem ilustrativa e sinopse do filme, ao lado do texto principal no capítulo; e Sinopse do filme no fim do capítulo, como sugestão para o aluno.

Na categoria “Sinopse do filme em box informativo como indicação de outras fontes”, os filmes são apresentados dentro dos próprios capítulos dos livros, em uma caixa ou box, ao lado dos textos que apresentam os conteúdos teóricos. Tal modelo de abordagem pôde ser verificado nos livros “Conexões: ciências humanas e sociais aplicadas” e “#NovoEnsino Médio: projetos integradores”. Nesse modelo de apresentação, o título do filme é exibido juntamente com uma breve sinopse. Essa indicação da obra cinematográfica se insere no que os livros didáticos

denominam de “indicação de outras fontes”, ou seja, são sugestões de conteúdos extras que visariam apresentar outras perspectivas para as discussões teóricas presentes nas unidades dos livros didáticos.

O segundo tipo de inserção dos filmes verificado, presente unicamente no livro “Conexões: ciências humanas e sociais aplicadas”, foi o da imagem ilustrativa e sinopse do filme, ao lado do texto principal no capítulo. Nesse formato, por meio da fotografia de alguma cena, o filme é apresentado como uma imagem ilustrativa do conteúdo disciplinar abordado no capítulo. Além da fotografia do filme, abaixo, no formato de legenda, há o título e uma breve sinopse do filme.

Quanto ao terceiro modelo verificado, diferente dos formatos anteriores que apresentavam as indicações dos filmes de forma conjunta com os textos dos capítulos, a categoria “Sinopse do filme no fim do capítulo” se limitou a realizar as sugestões das obras cinematográficas apenas nas páginas finais de cada capítulo, em uma sessão dedicada a indicações de filmes, livros, sites e outros recursos a fim de realizar conexões com os temas discutidos. Nesse formato, há também a presença do título do filme e de uma sinopse.

Dessa forma, a abordagem observada do cinema pelos livros didáticos acaba considerando as obras cinematográficas não como centrais no processo de ensino e aprendizagem, como construtora de novos significados, sentidos e visões de mundo, mas como um mero recurso de exemplificação de conteúdos disciplinares. Assim, nessa abordagem, conforme destacado por Duarte (2002), o filme não representa um valor enquanto produção cinematográfica, como um protagonista da sala de aula, mas apenas pelo que se pode fazer dele na prática pedagógica.

Além disso, mesmo quando considerados apenas como um recurso para exemplificar os conteúdos teóricos, conforme foi verificado, os livros didáticos se limitaram a apresentar unicamente o título e a sinopse dos filmes, sem fornecer quaisquer textos que orientassem ou estabelecessem conexões entre as suas narrativas e os conteúdos a que poderiam ser relacionados. Tal abordagem parte do princípio de que, naturalmente, os alunos já saberiam relacionar os significados apresentados pelas obras cinematográficas com os temas e conteúdos disciplinares, ignorando que o processo interpretativo das obras audiovisuais exige

também um letramento, consistindo, conforme Soares (2002), nas práticas sociais que envolvem o processo de leitura e escrita. Nesse sentido, o letramento audiovisual diz respeito ao domínio e compreensão das imagens e sons, inseridas em um contexto diretamente ligada à realidade e as práticas sociais. Ou seja, exige tanto um processo de ensino, quanto de aprendizagem.

Por fim, com relação aos conteúdos e disciplinas abordadas no contexto da indicação dos livros didáticos, verificamos a presença de temas relacionados às disciplinas de filosofia, sociologia e história, enquanto a geografia ficou representada de forma limitada.

No livro “Conexões: ciências humanas e sociais aplicadas” os seus autores sugerem em cada capítulo mediações específicas para as disciplinas de história, sociologia, filosofia e geografia. No entanto, nos capítulos e nas sessões em que as obras cinematográficas são indicadas, não houve referência a disciplina de geografia. Dos 8 filmes que são indicados pelo livro didático, 4 são direcionados para a disciplina de sociologia, 1 para filosofia, 1 para história e 1 para temática interdisciplinar, cujo tema era uma atividade prática voltada para criações artísticas.

De modo semelhante, tal tendência também pode ser observada no livro “Da escola para o mundo: projetos integradores”. O livro didático não realizou um direcionamento específico para nenhuma disciplina, trazendo em seu escopo conteúdos e temas que seriam, em tese, interdisciplinares. Nesse sentido, também não verificamos nenhum enfoque das questões espaciais ou relacionadas a geografia no livro didático em questão.

A contemplação mais próxima de uma discussão de um tema geográfico por meio da indicação de uma obra cinematográfica foi verificada unicamente no livro didático “#NovoEnsino Médio: projetos integradores”, a partir do capítulo intitulado “Disponibilidade de água”. No referido capítulo, os autores abordam as discussões em torno do acesso dos recursos hídricos no contexto nacional e mundial. Em seguida, realizam a indicação do filme “O menino que descobriu o vento”, dirigido por Chiwetel Ejiofor. A sinopse do filme relata que sua narrativa gira em torno de um menino de 14 anos que conseguiu superar a ausência da

água nas terras de sua família, por meio da construção de um moinho de vento que bombeava água para irrigar as suas plantações.

No entanto, o que se pôde observar foi apenas a indicação do filme, por meio de seu título e sinopse em um box, sem uma explicação profunda ou orientação sobre todas as possíveis relações com a temática discutida ou com as espacialidades que poderiam vir a representar. Não há qualquer menção de conexões com a educação geográfica e suas possíveis relações com o cinema, ou com aquele filme, de forma específica.

Nesse sentido, diferente do que salienta Xavier (2008) sobre a capacidade do cinema de provocar diálogos e questionamentos das questões que coloca foco, e para a geografia em específico, de gerar novos olhares para as questões espaciais que refletem e representam, a abordagem do cinema realizada pelos livros didáticos analisados não considera os filmes como uma linguagem construtora de sentidos e significados. Em seu lugar, os livros didáticos tratam as obras cinematográficas como um recurso didático secundário, “uma outra fonte” sobre as discussões teóricas e textuais.

Dessa forma, enquanto um guia do processo de ensino e aprendizagem docente ainda central na educação básica, a abordagem dos livros didáticos em torno da utilização do cinema acaba reafirmando seu uso instrumental e sem direcionamentos por parte do professor, por meio do enfoque de sua potencialidade mais simplória: a exemplificação de conteúdos disciplinares, na qual não há nem mesmo uma orientação do que os filmes poderiam ilustrar, partindo do pressuposto de que o aluno saberia, naturalmente, estabelecer essa relação. Assim, o cinema apresentado pelos livros didáticos perde sua identidade como linguagem, promotora de novos olhares a respeito da realidade e do contato com as perspectivas do outro.

Considerações finais

No contexto das discussões em torno da utilização das múltiplas linguagens no processo de ensino e aprendizagem, e especificamente da linguagem cinematográfica, objetivamos no presente trabalho investigar as abordagens com que o cinema é realizado pelos livros didáticos de ciên-

cias humanas e sociais aplicadas do Ensino Médio. Para isso, analisamos três diferentes livros didáticos que integram a PNLD do ano de 2021.

Nesse sentido, constatamos que o cinema é apresentado pelos livros didáticos analisados como um exemplificador secundário dos conteúdos teóricos, sem uma contextualização entre seus enredos e características enquanto linguagem cinematográfica com os conteúdos e temáticas que se propõe relacionar. No que diz respeito especificamente à educação geográfica, verificamos a ausência de discussões em torno das questões ou temáticas espaciais nos capítulos que apresentam a indicação das obras cinematográficas.

Dessa forma, o uso do cinema em tal abordagem acaba impactando diretamente nas potencialidades mais relevante do uso das obras cinematográficas no contexto de ensino, que é a sua capacidade de construir significados e novas formas de enxergar o mundo, advinda do contato dos alunos com as cenas, histórias e narrativas presentes nas imagens em movimento. Faz-se necessário, assim, repensar acerca do uso do cinema em sala, colocando-o não como um recurso secundário, mas como um protagonista, em primeiro plano, no processo de aprendizagem.

Agradecimentos

O presente trabalho foi financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

Referências

ALMEIDA, R. **Cinema, imaginário e educação**: os fundamentos educativos do cinema. São Paulo: FEUSP, 2024. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1359>. Acesso em: 22 out. 2024.

CANDEU, G. N. S. **As potencialidades da linguagem cinematográfica no ensino de Geografia**: estudo em duas escolas públicas da rede estadual de São Paulo. 2020. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

DUARTE, R. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.


PIMENTA, T. A. S.; FERRAZ, C. B. O. Geografia e Cinema: encontro entre linguagens – imagem e palavra. **ENTRE-LUGAR**, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 89–105, 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/entre-lugar/article/view/5134>. Acesso em: 10 nov. 2024.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROCHA, L. H. D. A linguagem cinematográfica e o ensino de Geografia: considerações a partir do livro didático. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 12, n. 22, p. 05–20, 2022. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1126>. Acesso em: 27 set. 2024.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramentos na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2024.

XAVIER, I. Um Cinema que “Educa” é um Cinema que (nos) faz Pensar. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 13-20, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6683>. Acesso em: 02 nov. 2024.



Alinhamentos metodológicos- comunicativos sobre cinema e ensino de Geografia do Nordeste: trabalhando com o filme *Amarelo Manga*

Fábio Rodrigo Fernandes Araújo¹

Resumo

Para construirmos uma reflexão inicial sobre o conhecimento geográfico e o papel do cinema na construção dos saberes educacionais sobre a pessoa, o mundo da vida e a linguagem, necessitamos esclarecer alguns pontos iniciais. 1º) a função do cinema como linguagem de representação/construção da Geografia como disciplina científica e escolar aparece no final do século XIX, quando o aparato técnico do cinema é inventado. Inicialmente os filmes tinham o papel de documentar o cotidiano das pessoas e os elementos naturais, bem como afirmar o poder político dos países colonizadores no âmbito escolar. 2º) no final do século XX, especificamente com o advento do pensamento crítico na Geografia e na Didática, os filmes assumem a função de mediar a consciência crítica de estudantes e professores em relação a racionalidade estratégica dos filmes produzidos em seus mais diversos gêneros, como por exemplo histórias de ação e de humor. 3º) a partir da década de 1980 nos Estados Unidos e no Brasil no século XXI, começam a surgir pesquisas geográficas que comprovam as possibilidades crítico-interventores dos filmes em se tratando como instrumental pedagógico de construção do espaço escolar e seus agentes. Deste modo, Vieira e Velez (2016, p. 308-309) compreendem que “[...]o Cinema se constitui como um instrumento metodológico de excelência no ensino

¹ Mestre em Ciências Sociais e Humanas pelo PPGCHISH/UERN. E-mail: fherodoto@gmail.com

da Geografia [...] porque apresenta uma perspectiva interessante sobre a relação entre dados recolhidos na realidade”. Consoante a essas afirmações introdutórias, consideramos discutir pela teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas, alinhamentos metodológicos sobre Cinema e ensino de Geografia do Nordeste a partir do filme *Amarelo Manga*. O trabalho se estrutura nas seguintes etapas: discussão bibliográfica sobre cinema e ensino de Geografia no período 2018-2014; através de categorias e conceitos como por exemplo agir comunicativo, mundo da vida e moral, proposição de métodos de ensino geográfico sobre temáticas de interesse da citada região, em particular as que são representadas no filme *Amarelo Manga*. Logo, mediante o agir comunicativo de Habermas, a imaginação fílmica-geográfica do estudante sobre o Nordeste, deve corresponder a um estágio de desenvolvimento da consciência moral, seja ele pré-convencional, convencional ou pós-convencional, e igualmente deverá ser igualitário em termos de liberdade comunicativa e discursos eticamente motivados pela razão, seja ela teórica ou prática.

Palavras-chave: Agir Comunicativo. Cinema. Ensino de Geografia. Nordeste.

Introdução

Significativamente, a história da ciência geográfica como disciplina do seu conhecimento educacional nomeou o cinema como ferramenta, recurso ou linguagem do ensino de Geografia, ou seja, aparato técnico-objetivo/subjetivo para se descrever, compreender ou recriar novos sentidos acerca do espaço, suas naturezas, funções, estruturas e processos, sejam elas de caráter educativo, ideológico ou crítico.

Consoante a isso, com o advento da Geografia enquanto disciplina escolar/universitária (Século XIX), as narrativas fílmicas de viagem, pessoas e cotidianos passam a obter status de produtor e reproduzidor valorativo das ideias territoriais de nação, estados, governo e dominação do meio natural. Ressaltando deste modo, a imaginação geográfica dos filmes como instrumento de objetivos intencionais para a Geografia e suas didáticas.

Por outra perspectiva, no final do século XX, em específico a partir da década 70, os filmes com sua variedade de gêneros e subgêneros, teriam como objetivo elucidar a criticidade da educação geográfica, como por exemplo o sentido de se aprender sobre a formação da cidade, os direitos de seus habitantes e a funcionalidade geopolítica dos direitos humanos e das leis que delimitam o que é urbano e rural.

Sob outro prisma, revisões de literatura e estados da arte sobre Geografia do cinema asseveram que nos Estados Unidos – década de 80 e Brasil – século XXI, começaram a surgir pesquisas geográficas sobre cinema, espaço fílmico, lugar e paisagem no cinema, e principalmente a respeito do papel da linguagem cinematográfica no educar geográfico. Em conexão a isso, Vieira e Velez (2016, p. 308-309) compreendem que “[...] o Cinema se constitui como um instrumento metodológico de excelência no ensino da Geografia [...] porque apresenta uma perspectiva interessante sobre a relação entre dados recolhidos na realidade”.

Conforme a essas reflexões, investigamos quais pressupostos a teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas em correspondência com as narrativas do cinema, poderão incidir no ensino geográfico sobre o Nordeste, suas identidades, características e fenômenos naturais e sociais?

Em seguida, a pesquisa constitui-se de uma análise bibliográfica e interpretativa de artigos, teses e dissertações da área de ensino de Geografia e teoria do agir comunicativo disponíveis no banco de teses e dissertações da Capes, na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (BDTD) e nos periódicos da área de Geografia e Educação. Utilizamos como descritores de busca, os termos educação geográfica e cinema; teoria do agir comunicativo. Foi feita a leitura dos componentes resumo e considerações finais, no caso das teses e dissertações e, no caso dos capítulos de livros, artigos de periódicos e livros, foi realizada a interpretação integral dos achados.

Desta maneira, pretendemos contribuir para os debates sobre o conhecimento em educação geográfica, em particular, na defesa de um campo de estudos que seja composto de saberes e práticas articulados a uma cidadania de base universalista, ético-discursiva e territorial no sentido plural e intersubjetivo de seus discursos.

Por fim, o presente texto tem como pretensão discutir pela teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas alinhamentos metodológicos sobre Cinema e ensino de Geografia do Nordeste a partir do filme Amarelo Manga

Para tanto, ele será condicionado a três tópicos: **Cinema e Ensino de Geografia: pertinências conceituais (2018-2023)** – breve síntese teórica dos estudos com referência ao campo temático do ensino de Geografia e suas interlocuções com o cinema. **O agir comunicativo e o cinema: articulações para o ensino de Geografia do Nordeste** – que versara em discussões ponderadas na conexão cinema, teoria do agir comunicativo e ensino de Geografia do Nordeste Brasileiro e conclusão, no qual refletiremos a respeito do que foi exposto.

Cinema e Ensino de Geografia: pertinências conceituais (2018-2023)

No Quadro 2, a literatura relevante tem como enfoque artigos de periódicos do campo Geografia e Pedagogia, em particular, de pesquisas sobre o significado teórico das imagens fílmicas e a descrição de metas a serem atingidas pela utilização de determinados filmes durante as aulas de Geografia.

Quadro 2 - Artigos de Periódicos

Autor/Ano	Título
Wenceslao Machado de Oliveira Jr e Gisele Girardi (2020)	O cinema como diferença na linguagem do ensino de Geografia: uma cartografia provisória
Débora Schardosin Ferreira e Ivaine Maria Tonini (2020)	Movimentar diversos mundos com o cinema no ensino de Geografia
Valdemira Pereira Canêjo de Andrade; Francisco Kennedy Silva dos Santos; Josias Ivanildo Flores de Carvalho (2019)	As potencialidades e as limitações das diferentes linguagens no processo de ensino em Geografia: uma reflexão pedagógica para o uso do cinema
Flaviana Gasparroti Nunes (2021)	Cinema e professores de Geografia: aproximações e distanciamentos - Considerações a partir da rede pública de Dourados (MS)

Egeslaine de Nez e Adriana Fernandes Leite (2018)	Levantamento de obras cinematográficas para utilização no ensino de Geografia
Valéria Cazetta e Ingrid Rodrigues Gonçalves (2021)	O dia que o audiovisual invadiu a aula de Geografia e (des)norteou o cinema
Raphaella de Toledo Desiderio e Ana Maria Hoepers Preve (2021)	As imagens da Amazônia entre cinema e Geografia escolar
Wenceslao Machado de Oliveira Jr (2021)	O mistério das comédias entre o cinema e a escola perguntas de pesquisa às respostas dos professores de Geografia
Felipe Santos Silva, Livia Thaysa Santos de Albuquerque Gama e Maria Luiza Bráz (2020)	Compreendendo o conceito território a partir da linguagem fílmica: a animação “O Rei Leão” como possibilidade didática no ensino de Geografia
Thiago Macedo Alves de Brito (2019)	O cinema, a Geografia e a sala de aula: relato de experiência no estágio docente no colégio técnico da UFMG
Francisco Fernandes Ladeira (2019)	O uso do documentário “Derrubaram o Pinheirinho” para o estudo de conceitos de Geografia Urbana no ensino básico
Luiz Henrique Dias Rocha (2022)	A linguagem cinematográfica e o ensino de geografia: considerações a partir do livro didático
Adriano R. De La Fuente e Luiz Fernando Roscoche (2022)	O Cinema na Formação do/a Professor/a de Geografia: uma análise dos personagens do filme “o menino que descobriu o vento”

Fonte: elaborado pelo autor.

Na construção de propósitos e concepções educativas para o cinema, os textos que foram elencados, demonstram que nas aulas de Geografia, as imagens fílmicas podem ser utilizadas na condição de linguagem ou recurso didático. Para tanto, as pesquisas convergem em algumas características acerca da relação Ensino de Geografia – narrativas fílmicas; desta maneira, as reflexões a seguir, irão expor estas reflexões.

Os trabalhos afirmam que nos processos de ensino-aprendizagem geográfico, os filmes devem assumir o papel de interlocutores entre a Geografia da escola e a ciência geográfica de natureza crítico-reflexiva. De outro modo, eles correspondem aos conteúdos e unidades temáticas da educação geográfica, seja ela prescrita por leis ou documentos curriculares oficiais.

No quadro 3, a produção monográfica é constituída de dissertações de mestrado e teses de doutorado que foram defendidas no âmbito de Programas de Pós-graduação em Geografia e Educação, em específico, pela orientação de pesquisadores que advogam acerca de uma utilização crítica e discursiva das linguagens visuais e audiovisuais.

Quadro 3 - Produção monográfica

Autor/Ano	Tipo	Título
Luiz Henrique Dias Rocha (2021)	Dissertação	O cinema nacional nos livros didáticos de Geografia: características, potencialidades e limitações – análise a partir do PNLD/2018
Gabriela Naira de Souza Candeu (2020)	Dissertação	As potencialidades da linguagem cinematográfica no ensino de Geografia: estudo em duas escolas públicas da rede estadual de São Paulo
Marcelo Ferreira Machado (2018)	Dissertação	Cinema, geografia e currículos: sentidos possíveis em torno dos filmes ‘La Noire de...’ e ‘Que horas ela volta?’ e a tessitura de ‘conhecimentos e significações’
Adsson José Rodrigues Luz (2020)	Dissertação	Geografia escolar e cidade: a potencialidade da linguagem cinematográfica no processo de formação cidadã
Cinthia Ribeiro Marques Ventura (2018)	Dissertação	#Partiucinema: encontros da sétima arte com o ensino e as práticas da Geografia.
Jessica Cardoso Martins (2022)	Dissertação	O ensino de Geografia em diálogo com o cinema: entre olhares e percepções docentes
Rogério Borges (2020)	Dissertação	O cinema como metodologia de investigação do lugar: a versão cinematográfica do atlas municipal escolar de Ourinhos-SP
Débora Schardosin Ferreira (2019)	Tese	Cine-geografar a escola: um currículo geográfico a partir do lugar
Thiago Albano de Sousa Pimenta (2018)	Tese	Cinema, geografias e ensino: diálogos, encontros e atravessamentos

Fonte: elaborado pelo autor.

No encontro entre (7) dissertações de mestrado e (2) teses de doutorado, cabe frisar algumas inferências iniciais. Algo que deste modo, será discutido na intersecção da Geografia com a educação e o cinema como linguagem pedagógica.

Distinguindo-se dos achados em periódicos, o quantitativo de dissertações e teses demonstra que a produção sobre a linguagem cinematográfica e Geografia escolar diminuiu no período 2018-2023, em específico na Pós-Graduação em Geografia. Tendo isto em vista, o enfoque decorre nas linguagens musicais, cartográficas, fotográficas e visuais. Nesta proposição, devemos problematizar o seguinte: por que o cinema e seus gêneros narrativos assumiram um lugar inexpressivo na produção monográfica da Geografia escolar do período 2018-2023.

Consoante a questão, os autores elencados deixam claro que os filmes são linguagem atuante na prática social dos professores e discente de Geografia, caracterizando-se desta maneira, como médium principal para a formação integral da pessoa e sua identidade social-intersubjetiva.

Pensando dessa forma, os autores alertam que para a utilização geográfica dos filmes, os objetivos educacionais terão que ser concatenados com o conhecimento espacial a ser orientado comunicativamente pelo professor e recriado discursivamente pelos estudantes.

Por fim, no entrelaçamento entre cinema, educação e Geografia, podemos apresentar alguns posicionamentos emergentes para a Geografia escolar, os quais tem como fundamento teórico, os trabalhos que foram analisados

(1) Filmes, em particular do gênero animação, terror e ficção científica, devem assumir um papel preponderante na formação moral e geográfica dos discentes e docentes.

(2) A produção científica sobre cinema e educação geográfica, deve considerar os pressupostos norteadores do raciocínio geográfico, principalmente na sua relação com os fundamentos materiais, sociológicos e psicológicos de ensinar e aprender Geografia.

O agir comunicativo e o cinema: articulações para o ensino de Geografia do Nordeste

Na presente seção proporemos alinhamentos metodológicos da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas com o ensino de Geografia do Nordeste. Desta maneira, o médium condutor é o cinema na sua condição de linguagem epistêmica da Geografia escolar.

Primeiramente, para cada imagem fílmica do Nordeste, a imaginação geográfica do estudante deve corresponder a um estágio de desenvolvimento da consciência moral, seja ele pré-convencional, convencional ou pós-convencional.

Para Habermas (2013), o primeiro representa o início da aquisição e assimilação das atitudes e valores humanos, no qual o indivíduo aprende sobre comportamentos e raciocínios morais através da percepção do ambiente, bem como pela utilização de estímulos e respostas. No segundo, já pré-adolescente, adolescente e começo da fase adulta, a pessoa constitui sua identidade pelas expectativas e ajustamentos sociais esperados pelas famílias, amigos, escola e grupos de trabalho. E no terceiro e último, a personalidade humana busca interagir intersubjetivamente e cooperativamente com o outro para concretizar sua autenticidade como indivíduo coletivo e único dentre seus agrupamentos formais e não-formais.

No primeiro nível, os filmes sobre a citada região devem ser dispostos de modo a considerar os fatos objetivos acerca das paisagens, cores, sons, formas de vida e narrativas de descrição. Deste ângulo, o raciocínio geográfico-moral procede pela interiorização de modelos e conteúdos já estabelecidos pela sociedade, a indústria cinematográfica e os livros didáticos. Neste propósito, o papel do estudante é identificar a dimensão verdadeira sobre a configuração territorial, a gestão imagética dos recursos humanos e a representação/criação dos estereótipos sobre os nordestinos e seus espaços e tempos simbólicos.

No segundo nível, o estudante atende as expectativas inerentes aos filmes e suas composições didáticas e geográficas, isto é, a mobilização de conhecimentos, práticas e habilidades sobre e em relação ao Nordeste. Nele, a simples correção dos fatos e normas educativas é o objetivo

central. A respeito disto, os discursos pedagógicos sobre seca, climas áridos e semiáridos, modos de vida dos sertanejos e diferenças entre espaços urbanos e rurais aludem a uma perspectiva tradicional, arquivista e mutuamente objetiva.

No terceiro nível, mediante a codificação e posteriormente decodificação dos signos e ofertas de falas dos personagens e cenários fílmicos, estudantes produzem outras performances linguísticas. Elas por sua vez, são instituídas pelo jogo discursivo entre respostas e questionamentos relacionados a dilemas de ordem objetiva, subjetiva e intersubjetiva.

Para cada composição de pessoa e mundo da vida fictício e não fictício, os conteúdos geográficos da realidade representada exigem decomposições e oposições na mensagem observada, escrita e verbal. O proponente assume a função de falante performático que tenta explicar, convencer ou mediar a interpretação solidária e orgânica dos saberes geográficos acerca do Nordeste. Ao destinatário, ele conduz a concretização conceitual e atitudinal dos proferimentos linguísticos e imagéticos. Desta forma, o agente que recebe a fala, atua na intenção de entender, chegar ao acordo ou consentir sobre a geografia mimetizada em tela.

Por conseguinte, este processo implica no aprender igualitário entre docente e discente. Deste processo, deverá surgir a liberdade comunicativa, que consoante com Habermas (1997), o indivíduo pode coordenar seu modo de aprender pela liberdade comunicativa, isto é, a possibilidade de dois atores - professor e aluno, se entenderem sobre alguma coisa ou fenômeno num enfoque performativo e recíproco.

No nível micro, a reciprocidade atua na esfera dos sentidos e significados objetivados de professores e estudantes debatedores/expectadores. Isso se estende a procura de seguir, ver e entender a dimensão já decomposta da personalidade nordestina. Por sua vez, a ação de fala corresponde a produção de informações concordantes ou discordantes acerca dos conhecimentos culturais e normas válidas.

Enquanto que no nível macro, o que poderá acontecer é o fortalecimento das relações intersubjetivas e cooperativas entre falantes-professores e estudantes-ouvintes. Nele, as relações ocorrem mediante externalização singular e normativa das opiniões, vontades e expressões

não-coercitivas. A força deste propósito reside no posicionamento horizontal dentre os fatos e valores dos professores e o raciocínio geográfico-moral dos estudantes.

Em outros termos, a partir de uma reflexão pelo pensamento de Habermas, entendemos como raciocínio geográfico-moral, a dimensão objetiva-intersubjetiva da linguagem e suas funções dialógicas, as quais são ativadas pela descentralização racional das proposições da geografia como ciência de síntese da sociedade e a moral enquanto âmbito universal e híbrido do educar e cuidar para o mundo comum.

O cinema do cineasta Claudio de Assis é exemplar para as argumentações anteriores, ao vislumbrar a linguagem como condição precípua na construção de uma identidade nordestina plural e comunicativa. Deste modo, destacamos o debate de Araújo (2016), para complementar o que já foi exemplificado.

No capítulo 3 de sua dissertação de mestrado, o autor defende a inclusão dos personagens dos filmes *Amarelo Manga* e *Febre do Rato*, como autores de outras geografias simbólicas e intersubjetivas do Nordeste. No capítulo 4, observamos a complementaridade das cores e corpos dos filmes para com a instituição espacial e linguística dos mundos da vida retratados. A seguir, a proposta é fazer um exercício de argumentação sobre estas temáticas pelo viés da teoria do agir comunicativo.

Em *Amarelo Manga*, o raciocínio geográfico-moral reside nas formas e conteúdos dos espaços-tempos dos personagens Dunga, Ligia, Isaac e Dona Aurora. Eles apresentam um encontro entre pessoas que falam para conseguir algum tipo efeito e concordância com o que outro personagem diz. As consequências neste caso, não são uniformes e centralizadoras em termos de sim ou não, mas sim descentralizadas, onde o holismo do cotidiano se centra em tópicos discursivos e multiescalares de violência, sexualidade e repulsão geográfica.

Em outras palavras, ser e identidade regional estão separados e ao mesmo tempo unidos por razões práticas e razões teóricas. A razão prática constitui-se mediante a filosofia habermasiana, a partir de locuções e interlocuções que evidenciem o saber procedimental e contínuo da pessoa. A razão teórica corresponde aos sentidos semânticos que ocor-

rem nos modos e interpretações cooperativas e descentralizadas dos atos de fala. Exemplificando, os processos de identificação nos atos de educar e aprender pelas imagens fílmicas, são decorrentes de estruturas de personalidade e socialização atuantes na formação intencional e atitudinal da pessoa considerada pós-convencional em termos morais.

Na análise de Amarelo Manga isso é expresso pelas interpelações entre personagens e situações narrativas. A título de exemplo, referenciamos os atos de cozinhar e varrer salas e corredores; planejar um enterro; olhares de cansaço e liberdade em espaços desestruturados visualmente; o ato de andar em direção ao mar com corpos em decomposição; a maneira de lembrar fatos e acontecimentos através do corpo com singularidades positivas e negativas; e a descoberta da autenticidade pessoal pelo ato de se olhar no espelho. Os referidos momentos podem situar professores e estudantes na busca de uma consciência geográfica de identidade, seja ela cultural ou territorial.

Considerações Finais

Para consensos finalistas, consideramos dois argumentos em relação aos debates que foram realizados ou descritos no presente prospecto.

Primeiro, os argumentos, discussões e constatações acerca do sentido da linguagem do cinema no ensino de Geografia, apresenta lacunas em seu escopo teórico, metodológico e procedimental quando passa a representar os filmes como simples recurso ilustrativo dos conhecimentos geográficos da escola. Em outros termos, ainda não coexiste a correspondência entre Geografia e filmes como conhecimentos e saberes complementares e complexos.

Segundo, mediante o agir comunicativo de Habermas, a imaginação fílmica-geográfica do estudante sobre o Nordeste, deve corresponder a um estágio de desenvolvimento da consciência moral, seja ele pré-convencional, convencional ou pós-convencional, e igualmente deverá ser igualitário em termos de liberdade comunicativa e discursos eticamente motivados pela razão, seja ela teórica ou prática. Predominantemente, isso poderá ser relativizado de acordo com o filme Amarelo Manga de

Claudio de Assis com suas formas e conteúdo de cenários, personagens e estéticas visuais, sonoras e paisagísticas.

Logo, os estudos de Cinema e ensino de Geografia, em específico Cinema, teoria do agir comunicativo e aprendizagem da Geografia do Nordeste, carecem de aprofundamento em relação as especificidades dos filmes a respeito da citada região, qual conhecimento geográfico os filmes podem produzir e reproduzir, e principalmente, os movimentos e deslocamentos conceituais e atitudinais que a teoria do agir comunicativo pode tecer sobre isso.

Referências

ARAÚJO, F. R. F. **Identidade e subjetividade no Nordeste filmico de Cláudio de Assis**. Orientador: Rosalvo Nobre Carneiro, 2016, 145f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Sociais e Humanas) – Campus de Mossoró, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2016.

ANDRADE, V. P. C.; SANTOS, F. K. S.; CARVALHO, J. I. F. As potencialidades e as limitações das diferentes linguagens no processo de ensino em geografia: uma reflexão pedagógica para o uso do cinema. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 23, p. 01-24, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/31491>. Acesso em: 12 nov. 2024.

BORGES, R. **O cinema como metodologia de investigação do lugar: a versão cinematográfica do atlas municipal escolar de Ourinhos-SP**. Orientador: Andréa Aparecida Zacharias. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista-UNESP, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2022.

BRITO, T. M. A. O cinema, a Geografia e a sala de aula: relato de experiência no estágio docente no colégio técnico da UFMG. **Terra Livre**, v. 2, n. 53, p. 426-452, 2020. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/1748>. Acesso em: 12 nov. 2024.

CANDEU, G. N. S. **As potencialidades da linguagem cinematográfica no ensino de Geografia: estudo em duas escolas públicas da rede estadual de São Paulo**. Orientador: Eduardo Donizete Giroto. 2020. 152f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) -Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

DESIDERIO, R. T.;PREVE, A. M. H. As imagens da Amazônia entre cinema e Geografia escolar. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 430-447, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922021000200430&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 nov. 2024.

DE LA FUENTE, A. R; ROSCOCHE, L. F. O Cinema na Formação do/a Professor/a de Geografia: uma análise dos personagens do filme “o menino que descobriu o vento”. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 146-171, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ateliê/article/view/72295>. Acesso em: 12 nov. 2024.

FERREIRA, D. S. **Cine-geografar a escola**: um currículo a partir do lugar. Orientador: Ivaine Maria Tonini. 2019. 138f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, 2022.

FERREIRA, D. S.; TONINI, I. M. movimentar diversos mundos com o cinema no ensino de Geografia. **InterEspaço**: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade, Grajaú, v. 6, n. 19, p. 01-14, 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/11968>. Acesso em: 12 nov. 2024.

GAZETTA, V.; GONCALVES, I. R. O dia que o audiovisual invadiu a aula de Geografia e (des)norтеou o cinema. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 335-353, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922021000200335&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 nov. 2024.

HABERMAS, J. **Direito e democracia vol. 01**: entre facticidade e validade. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2013.

LUZ, A. J. R. **Geografia Escolar e cidade**: a potencialidade da linguagem cinematográfica no processo de formação cidadã. Orientador: Denis Richter. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais – IESA, 2020. 142f. Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia, 2020.

LADEIRA, F. O uso do documentário “Derrubaram o Pinheirinho” para o estudo de conceitos de Geografia Urbana no ensino básico. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 10, n. 29, p. 288-306, 2019. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3613>. Acesso em: 12 nov. 2024.

MACHADO, M. F. **Cinema, Geografia e currículo**: sentidos possíveis em torno dos filmes “La Noire de...” e “Que horas ela volta?” e a tessitura de conhecimentos significações. Orientador: Nilda de Guimarães Alves. 2018. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, Rio de Janeiro, 2018.

MARTINS, J. C. **O ensino de Geografia em diálogo com o cinema**: entre olhares e percepções docentes. Orientador: Clézio dos Santos. 2022. 100f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2022.

NUNES, F. G. Cinema e professores de Geografia: aproximações e distanciamentos - considerações a partir da rede pública de Dourados (MS). **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 415-429, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922021000200415&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 nov. 2024.

NEZ, E.; LEITE, A. F. Levantamento de obras cinematográficas para utilização no ensino de Geografia. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 5, n. 10, p. 165-182, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/2528>. Acesso em: 12 nov. 2024.

OLIVEIRA JR., W. M.; GIRARDI, G. O cinema como diferença na linguagem do ensino de Geografia: uma cartografia provisória. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 45-66, 2020. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/872>. Acesso em: 31 out. 2024.

OLIVEIRA JR., W. M. O mistério das comédias entre o cinema e a escola: perguntas de pesquisa às respostas dos professores de Geografia. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 374-393, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922021000200374&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 nov. 2024.

PIMENTA, T. A. S. **Cinema, geografias e ensino**: diálogos, encontros e atravessamentos. Orientador: Flaviana Gasparotti Nunes, 2018. 241 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Dourados, 2018.


ROCHA, L. H. D. **O cinema nacional nos livros didáticos de Geografia**: características, potencialidades e limitações – análise a partir do PNLN/2018. Orientador: Flaviana Gasparotti Nunes. 2021. 102f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Dourados, 2021.

ROCHA, L. H. D. A linguagem cinematográfica e o ensino de Geografia: considerações a partir do livro didático. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 12, n. 22, p. 05-20, 2022. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1126>. Acesso em: 12 nov. 2024.

SILVA, F. S.; GAMA, L. T. S. A.; BRÁZ, M. L. Compreendendo o conceito território a partir da linguagem fílmica: a animação “O Rei Leão” como possibilidade didática no ensino de Geografia. **Diversitas Journal**, Santana do Ipanema, v. 5, n. 1, p. 443-454, 2020. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/994. Acesso em: 12 nov. 2024.

VENTURA, C. R. M. **#Partiucinema**: encontros da sétima arte com o ensino e as práticas da Geografia, Orientador: Ana Maria Marques Santos. 2018. 113f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2018.

VIEIRA, R.; VELEZ, F. O contributo do cinema para a educação geográfica: Um recurso didático em Geografia das migrações. **GOT**, Porto, n. 9, p. 307-322, 2016. Disponível em http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-12672016000100015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 nov. 2024.



Aprendendo a ensinar Geografia no estágio supervisionado para uma formação cidadã em uma escola pública de Coari (Amazonas)

Rodrigo de Araújo Monteiro¹

Hikaro Kayo de Brito Nunes²

Resumo

O Estágio Supervisionado é uma etapa necessária para qualquer licenciando(a), tendo em vista que possibilita vivenciar e colocar em prática o conhecimento adquirido durante a formação, sobretudo ao se debruçar sobre a cidadania. Este estudo tem como objetivo discutir as vivências durante o Estágio Supervisionado no ensino de Geografia, como forma de alcançar uma formação cidadã em turmas do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) de uma escola pública da cidade de Coari/ Amazonas. Metodologicamente, este estudo é um relato de experiência com análises qualitativas a respeito das atividades desenvolvidas, iniciando com levantamento de dados e observação da estrutura da escola, seguida da observação em sala de aula junto às docentes supervisoras. Vale ressaltar que durante esse período houve participação indireta nas aulas, dando suporte às docentes na correção de atividades, explicações no quadro e auxiliando os estudantes em atividades e elaboração de seminário. No 6º ano, a utilização de desenhos elaborados pelos próprios estudantes, como forma de aprender e exemplificar o que estava sendo estudado, contribuiu para o desenvolvimento de virtudes cidadãs (em atividades de grupo), além do estímulo à coordenação motora, autocontrole, expressão da criatividade e responsabilidade. No 7º ano, a eficácia da realização de seminários e maquetes foi

1 Universidade do Estado do Amazonas – UEA. E-mail: rodrigo.mra17@gmail.com

2 Universidade do Estado do Amazonas – UEA. E-mail: hnunes@uea.edu.br

perceptível, associada ao aprimoramento da comunicação/criatividade. Os jogos/brincadeiras realizados potencializaram o ensino e aprendizagem em Geografia, uma vez que eles são competitivos e cabe ao professor usar essa forma de didática e explorar essa fase do aluno por meio da interação, a exemplo da realização da dinâmica “Roleta Geográfica”, caracterizada por um jogo de perguntas e respostas. Já no 8º ano, a utilização de vídeos e o estímulo à participação no quadro para responder, favoreceram a incorporação e discussão a partir de recursos audiovisuais, posteriormente amplamente debatidos em sala de aula. No 9º ano, houve a organização de um debate, em dois grupos, sobre o tema “Capitalismo/Socialismo”, com a definição de tempo de preparo e leitura e regras. A referida atividade instigou os grupos a defenderem seu ponto de vista, a formarem sua opinião e aperfeiçoarem seu lado crítico como cidadãos, além de ajudar o estudante a manter seu controle diante de opiniões opostas. O Estágio contribuiu para a formação do estagiário como docente e formador de cidadãos e de sonhos, evidenciando a importância, para a formação docente, das práticas para formar seres pensantes e atuantes na sociedade e da Geografia no ambiente escolar/social.

Palavras-chaves: Ensino de Geografia. Estágio supervisionado. Prática. Formação cidadã.

Introdução

O presente artigo contém experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado I no intuito de socializar as aplicações práticas dos conhecimentos teóricos obtidos (entre os anos 2019 e 2023) durante o curso de Licenciatura em Geografia do Núcleo de Ensino Superior de Coari (NESCOA), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Importante salientar que o Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Geografia oportuniza que o acadêmico estagiário tenha o primeiro contato com a sala de aula como professor-estagiário, possibilitando a construção de novos conhecimentos para a formação docente, além da aquisição de conhecimento e experiência.

Apesar de já carregarmos uma carga de conhecimento empírico, ou seja, experiências vivenciadas e observadas no cotidiano, ao adentrar no curso superior acabamos aperfeiçoando ainda mais com a ajuda dos conhecimentos teórico-científicos. Nesse caso, fomos em busca da prática

na escola pública, na área de Geografia, que abrange um vasto campo de estudo e rico em objetos de análises, podendo lecionar dentro e fora da escola, além das aulas dentro da sala com apoio no livro didático e outras fontes, como revistas, jornais. Diante disso, oportuniza-se uma aula teórica e rica em conceitos, que pode ser ministrada com solos, árvores, terrenos próximos à escola e até mesmo a própria rua, dependendo da criatividade do docente. Tudo isso oportuniza uma aula prática e teórica, e estimula o interesse dos estudantes.

A importância deste relato de experiência de estágio para os acadêmicos torna-se evidente, principalmente por estar ligado a uma escola pública, espaço onde pode-se observar e presenciar a rotina de um professor. Dessa forma, tem-se a ganhar com o Estágio Supervisionado, uma etapa de suma importância para a formação social e acadêmica, pois há a possibilidade de vivenciar a realidade da escola pública.

O ato de aprender Geografia e compreender seu papel na sociedade e para os estudantes, é fundamental no meio social e intelectual a partir do momento que estes (ensino fundamental, médio ou superior) passam a entender que a Geografia explica mais que “mapas” e envolve política, sociedade, fenômenos naturais e sociais, entre outros processos. Frente ao exposto, este artigo objetiva discutir as vivências durante o Estágio Supervisionado no ensino de Geografia como forma de alcançar uma formação cidadã em turmas do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) de uma escola pública da cidade de Coari/Amazonas.

Estágio Supervisionado, Ensino de Geografia e Formação Cidadã

O Estágio Supervisionado é a melhor forma que o docente em formação tem para se desafiar e colocar em prática os conhecimentos obtidos no ensino superior, porém, “a mudança do contexto acadêmico para o escolar não é processo fácil, principalmente quando se passa a conhecer e a vivenciar os desafios atuais da educação básica no Brasil” (Custódio; Martins Junior, 2015, p. 5).

Nesse contexto, destacam-se inúmeros desafios como a falta de materiais e recursos tecnológicos que são necessários para ministrar aulas

de forma dinâmica e sair um pouco do tradicionalismo. Com a experiência adquirida tanto como estudante nas séries iniciais e finais quanto agora como professor estagiário em escolas públicas, é possível afirmar que algumas escolas sofrem com a falta de recursos necessários para as atividades docentes. A ausência ou a grande procura por projetores multimídia, caixas de som, notebooks ou até mesmo por salas de mídia em escolas acaba dificultando o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Martins e Tonini (2016, p. 7), o estágio “é um espaço fértil de construção de saberes a partir da experiência que acontece na sala de aula, onde se tem a oportunidade de arquitetar um repertório de estratégias, métodos e ações que são utilizadas na prática da docência”, de modo que visa preparar o Professor-Estagiário para, futuramente, gestar suas próprias turmas, conduzi-las e colocar em prática as habilidades adquiridas.

O Professor-Estagiário na área de Geografia aprenderá a lidar e traçar o melhor caminho para se relacionar com suas turmas, definindo assim o seu perfil profissional. Assim, ele estará preparado para qualquer imprevisto em sua aula, podendo ser flexível, tendo o plano A e plano B e assim sucessivamente, bem como estar dominando o assunto lecionado ao ponto de ter transposição didática que permita-lhe usar qualquer objeto ou fenômeno ao seu redor para lecionar. Diante do exposto, considera-se que o perfil do professor de Geografia requer, dentre outras qualidades, que os estudantes sejam estimulados a pensar de maneira crítica, a fim de que se tornem seres críticos e que comecem a questionar os fenômenos que acontecem a sua volta na medida que compreendam como ocorrem.

Cabe ao Professor-Estagiário observar cada uma das metodologias, absorver as que mais se mostram eficazes e, a partir disso, desenvolver suas próprias. Sendo assim, o docente precisa ser dinâmico e criativo ao ponto de usar os materiais disponíveis no momento como a própria estrutura da escola ou até mesmo uma simples folha de árvore para trabalhar em uma determinada aula. Diante disso, estudar Geografia “[...] é uma forma de compreender o mundo em que vivemos, pois é por meio desse estudo que podemos conhecer melhor os espaços e suas especificações (Santos; Busato; Dias, 2020, p. 5).

Com isso, pode-se ressaltar a importância da Geografia no currículo do estudante, para que ele compreenda as transformações do mundo, tanto em escala global quanto local (cidade, bairro). Dessa forma Pinedo e Lopes (2019, p. 10) ressaltam que “a Geografia deve trabalhar com os alunos em todas as escalas, desde a local até a mundial. Porém, a sua realidade é o início da compreensão, é a escala local, que tem para o aluno o sentimento de pertencimento”. É a partir desse sentimento do seu local de pertencimento que o professor poderá usar para despertar e aguçar a curiosidade do estudante, fazendo com que ele reconheça a Geografia como meio para se entender as transformações e realidades que ocorrem em sua volta, considerando que “[...] tal posição implica diretamente em como fazer o aluno pensar sobre o mundo [...] além de enfatizar conceitos” (Pereira; Ferreira; Santos, 2014, p. 50).

Já despertada a curiosidade do estudante, o professor pode utilizar o trajeto que ele faz de casa até a escola, pedindo que observe as mudanças que ocorreram, orientando que ele observe elementos até então não reconhecidos, algo possibilitado pelo conhecimento geográfico. Com isso, o educando é motivado a pensar e observar o crescimento (ou não) do seu bairro ou cidade, junto com sua infraestrutura. Um dos papéis do professor de Geografia e da escola é tornar os estudantes seres críticos, cidadãos pensantes e que saibam dos seus direitos, para que assim possam cobrar dos responsáveis melhorias para o local onde vivem. Diante disso, Boudou (2012, p. 109) fala que a Geografia tem como um dos objetivos formar cidadãos conscientes e capazes de exercer a cidadania.

Sabe-se que a Geografia está presente em todos os aspectos de nossas vidas. Podemos exemplificar sua importância, fazendo menção ao órgão que é responsável pela contagem da população: o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O docente, juntamente com a escola, pode utilizar esse recurso como instrumento para suas aulas, pois ele contém informações importantes sobre municípios e capitais, disponíveis facilmente na internet. Lopes (2013) deixa claro que a escola tem um papel fundamental no processo de inserir o aluno na vida social, visando que ele, no futuro, seja um cidadão de fato, atuante nas decisões sociais, econômicas e políticas do país. Assim, os dados do IBGE podem ajudar o discente a compreender os aspectos sociopolíticos e econômi-

cos do lugar onde vive, aliando dados, teoria e reflexões importantes ao seu cotidiano.

Considerações Metodológicas

O trabalho apresentado é uma pesquisa realizada no período de estágio no qual os universitários fizeram um estudo usando observação, participação e pesquisa. Primeiro foi feita a observação durante as aulas das professoras, para melhor entender como funciona uma sala de aula na perspectiva do docente, sua rotina e particularidades, bem como a sua ação em determinadas situações. Também fomos orientados a conhecer a estrutura da escola e o seu histórico. Foram 98 aulas, divididas entre os 45 dias do período de estágio nas turmas do 6º ao 9º ano, incluindo observação e participação das aulas. O Estágio Supervisionado I, com início no dia 09/03/2023 e término no dia 20/04/2023, foi dividido entre as orientações do estágio, orientações do relatório e período de estágio na escola, localizada no bairro Centro, cidade de Coari (Amazonas).

É importante se envolver e participar das atividades, dedicando-se o máximo para obter conhecimento suficiente para nossa formação. Gomes e Araújo (2018, p. 10) destacam que “mais significativo para a aprendizagem do futuro docente é apresentá-lo como aprendiz do supervisor de campo. Isto significa que o estagiário estará à disposição do professor colaborador, ora interagindo e observando, ora ministrando aulas, ora participando de eventos”.

Com isso, fica claro que o professor estagiário precisa estar preparado para assumir uma aula em caso de imprevisto ou a pedido do professor supervisor, precisando levar situações como essas de forma positiva para sua formação, pois o professor precisa estar sempre se desafiando para melhorar cada vez mais. Nesse sentido, participamos ativamente nas turmas que acompanhamos os docentes, dos planejamentos das aulas, correções de atividades e etc. Houve participação nos Horários de Trabalhos Pedagógicos (HTP) em forma de correção de atividades que foram corrigidas dentro de sala de aula como também fora dela. Ressaltamos que também houve participação da prática exitosa, onde foi planejada uma competição entre os alunos com todos os assuntos do 1º bimestre.

Resultados e discussão

A regência é uma etapa importante do estágio supervisionado pelo fato de permitir colocar em prática os conhecimentos adquiridos na universidade e durante a observação do estágio. De fato, é uma etapa importante para os docentes em formação, “[...] é um requisito imprescindível para a formação dos discentes das licenciaturas, pois no meio acadêmico discutidas muitas teorias e pressupostos da educação, mas é na prática docente que podemos vivenciar as relações teoria-prática” (Costa; Fernandes; Bizerra, 2018).

Nesse sentido, no desenvolvimento da prática de estágio ora apresentada, foi organizada uma aula com uso de apresentação de slides em *PowerPoint* contendo imagens, música educacional em formato de vídeo e os assuntos a serem ministrados na aula. Após o planejamento e a elaboração da aula, foi realizada a atividade junto aos alunos. A partir dessa vivência, é mister destacar que a regência deixa os docentes em formação mais seguros e preparados para a próxima etapa do curso, de forma que lhes traz confiança para ministrar e apresentar aulas futuramente.

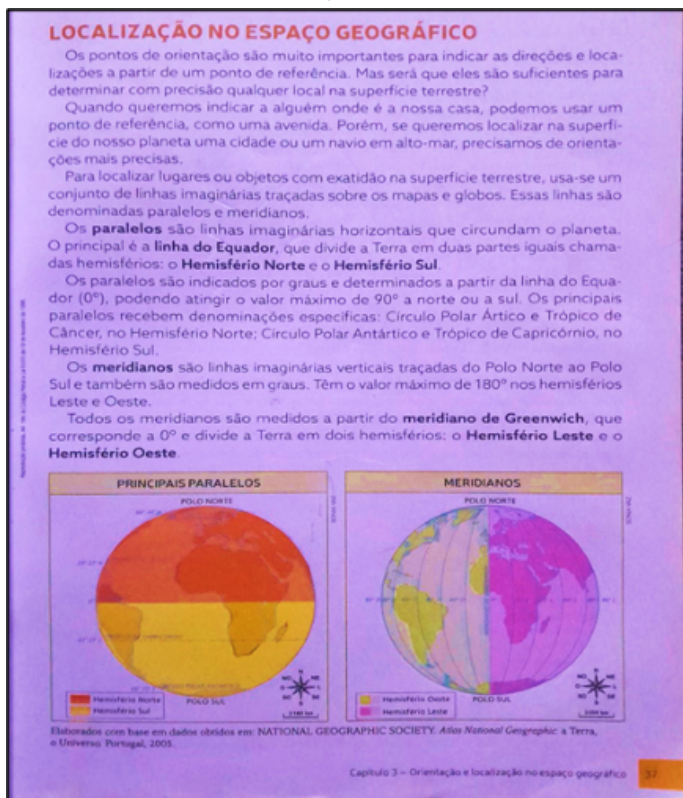
Sexto Ano

O 6º ano do fundamental conta com 5 turmas e cada uma delas tem suas particularidades. De modo geral, foi uma série boa para se trabalhar, sendo notório que há estudantes com mais facilidades para assimilar os assuntos trabalhados, assim como há aqueles com certa dificuldade na compreensão, escrita e na leitura, dificuldades essas acumuladas desde os anos anteriores e que, por conseguinte, interferem no processo de ensino e aprendizagem.

A docente responsável por essas turmas usava como recurso para facilitar o ensino dos seus estudantes a apresentação de vídeos sobre os assuntos, além das explicações no quadro, tendo como material de apoio o livro didático. E, em seguida, aplicava um pequeno exercício de fixação que era feito no quadro e alguns estudantes eram chamados para resolver as questões. Percebeu-se durante o estágio que as metodologias e formas de trabalhar os assuntos utilizados tornavam os conteúdos in-

interessantes para os estudantes. É válido destacar que além dos recursos já citados, eram utilizados desenhos produzidos pelo próprio estudante, como forma de ensinar e exemplificar o conteúdo estudado. Tal prática consistia em pedir para os estudantes desenharem e pintarem no caderno as figuras presentes no livro didático ou da internet, a exemplo das representações contidas na Figura 8.

Figura 8 - Localização no espaço Geográfico - desenho solicitado aos estudantes



Fonte: Dellore (2018).

Conforme Fuzeto, Oliveira e Silva (2019), as imagens e figuras facilitam o processo de compreensão do conteúdo, e precisam estar relacionadas com a quantidade de informações que transmitem, indicando cada parte do processo do fenômeno estudado. Com elas, é possível compreender de modo mais abrangente o assunto tratado em sala de aula, e levar à assimilação da ideia de maneira mais rápida. Dessa forma,

relacionar os conteúdos aos recursos visuais permite que o aluno crie novas conexões neurais que facilitem o aprendizado.

Tais estratégias estão relacionadas intrinsecamente ao desenvolvimento do cidadão, além do que os estudantes praticam sua coordenação motora, seu autocontrole, expressam sua criatividade ao pintar tal desenho, bem como sua responsabilidade com o prazo ao apresentar ao professor a conclusão da atividade solicitada. Essas metodologias são fundamentais para o desenvolvimento do estudante na formação cidadã.

Sétimo Ano

As turmas do 7º ano estão na fase de questionar e aperfeiçoar os conhecimentos ensinados. São turmas e alunos com características distintas, sendo eficazes em atividades como seminários e maquetes (Figura 9), desenvolvendo a comunicação e a criatividade. Os jogos e brincadeiras são ótimos para essa etapa do desenvolvimento do processo de aprendizagem dos estudantes, uma vez que eles são competitivos e cabe ao professor usar isso de forma didática e explorar essa fase do aluno, direcionando-se para a teoria geral do ensino e das metodologias específicas (Libâneo, 2006).

A professora costumava usar a sala de mídia nas suas aulas, com ambiente maior e recursos disponíveis como projetor multimídia, caixa de som e microfone. A metodologia era interativa, os assuntos eram repassados com imagem e exemplos que facilitavam o ensino para o aluno, juntamente com perguntas e trabalhos de seminários. Dessa forma prendia-se a atenção dos estudantes e os preparava para perder o medo de falar em apresentações.

Foi realizada uma dinâmica com a professora referente à prática exitosa chamada “roleta geográfica”, desenvolvida nas cinco salas do 7º ano, a qual aconteceu da seguinte forma: primeiro foi pensado como seria essa roleta geográfica e quais seriam as regras, em seguida a roleta foi elaborada no PowerPoint (Figura 10). A roleta era composta com assuntos trabalhados no primeiro bimestre e contava com duas consequências, “passe a vez” e “perde um ponto”.

Figura 9 - Confeção de maquete, tema, formação e regionalização do território brasileiro



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Figura 10 - Prática exitosa por meio da roleta geográfica



Fonte: arquivo pessoal (2023).

A prática nas turmas ocorreu da seguinte forma: a) os alunos foram divididos em 5 grupos com 8 integrantes cada; b) foi feito um sorteio para definir a ordem em que seriam feitas as perguntas para os seus integrantes; c) conforme a sequência dos grupos, um representante ou estagiário apertava o botão que girava a roleta (a roleta foi apresentada através de projetor multimídia e era girada com uma função aplicada no próprio PowerPoint onde foi desenvolvida a roleta); em seguida d) era feita a pergunta referente ao assunto que parou na roleta (perguntas referentes à Regionalização do Brasil, Regiões do Brasil e Geoeconômica) e se o grupo acertasse somava um ponto caso contrário não somava ponto; e) ao final o grupo com mais pontos era vencedor da gincana e foi-lhe dado como premiação, além da nota parcial máxima “10”, uma caixa chocolate. Aos demais grupos foi dada a nota mínima “6” por participação.

As atividades desenvolvidas foram de grande importância na formação social dos estudantes, pois eles estavam trabalhando de forma coletiva e sujeitos às regras e, nesse sentido, isso ajuda os adolescentes em fase de amadurecimento. Em atividades como as citadas que o estudante aprende a controlar e questionar situações, momento em que ele está formando sua personalidade e caráter. O diálogo entre eles mesmos e o “aceitar” a opinião do próximo acaba sendo um aprendizado, pois há estudantes que são retraídos e tímidos.

Oitavo Ano

As turmas do 8º ano são, de certa forma, mais desligadas se comparadas com as demais, pois notou-se que alguns não têm a preocupação de copiar assuntos e fazer os exercícios passados pela professora. Den-

tre as 5 turmas acompanhadas, percebeu-se um relaxamento por parte de alguns estudantes, em grande parte associada ao aparelho celular. Porém, o professor pode usar essa ferramenta como estratégia em suas aulas, visto que, segundo Santana e Queirós (2019, p. 7), “novos recursos tecnológicos como o GPS que, atualmente, servem como uma tecnologia educacional, podem facilitar o aprendizado da geografia pois, o aluno pode ter essa ferramenta pelo celular”.

Na metodologia que a professora usava ressaltava-se o uso de vídeos (Figura 11), a exemplo do intitulado “Coordenadas geográficas”. Além disso, soma-se explicações no quadro, assuntos do livro didático quando os alunos podiam acompanhar e estudar para as provas e exercícios. Ao chamar alguns estudantes para ir ao quadro e responder perguntas, notou-se, através das observações e correções nos cadernos, que muitos não copiavam os assuntos que eram repassados pela docente.

Figura 11 - Apresentação de vídeo sobre coordenadas geográficas



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Como já explicitado, as tecnologias são essenciais no processo de ensino e aprendizagem, como cita uma matéria do Jornal G1 referente ao Centro Universitário e Sociedade Educacional de Santa Catarina - Unisociess: “há muito tempo se discute a forma mais apropriada de utilizar a tecnologia aliada ao ensino e como ela pode corroborar para a construção do conhecimento de maneira mais significativa. Porém, muitas vezes, a velocidade dessas discussões não segue o ritmo do avanço dos recursos digitais e isso causa uma disparidade, que reflete no atraso tecnológico de muitas instituições de ensino em relação à integração ao meio digital” (G1, 2020).

Nono Ano

As turmas do 9º ano possuem estudantes que estão entrando na fase da adolescência, uma turma madura em comparação com as demais. Notou-se que, na maioria das turmas, os discentes são competitivos e dedicados quando se trata de uma dinâmica diferente, como observado na execução do debate. Nas aulas, a professora usa com frequência o auditório em virtude da necessidade de apresentar bastante imagem, mas também costuma explorar o quadro para lecionar. Os trabalhos repassados, além de provas, são seminários para os mesmos irem se aperfeiçoando em apresentações em públicos, além de outras práticas para exercitar a oralidade, a exemplo de um debate sobre Capitalismo e Socialismo.

O debate (Figura 12) ocorreu da seguinte forma: a professora dividiu a turma em dois grupos, sendo o primeiro grupo de números pares (em relação ao número da “chamada”) e os estudantes com números ímpares formavam o segundo grupo. Foi dado o tempo de até a próxima aula em todas as turmas do 9º ano para que revisassem e estudassem o assunto. No dia do debate, a professora explicou como seriam as regras: o grupo que começaria o debate teria que fazer uma pergunta ao outro grupo, o segundo grupo responderia, e em seguida faria uma pergunta ao primeiro grupo. Feitas as perguntas a ambos os grupos, seguiria em aberto o debate com os mesmos argumentando e expondo seu ponto de vista.

A forma de avaliação da professora era: o aluno que falasse no debate receberia nota “10”, o aluno que não falasse nada, teria uma segunda chance na aula seguinte, para defender seu lado no debate (sozinho) como forma de recuperação. Se, mesmo assim, os alunos não interagissem, ficariam sem nota na avaliação. O debate instiga o estudante a defender seu ponto de vista, a formar sua opinião própria, e assim construindo seu lado crítico como cidadão, como também ajuda o estudante a manter seu controle emocional. Tudo isso, de certa forma, é um exercício para viver em sociedade e, assim, a escola nos prepara e educa essa ação.

Dentre as práticas exitosas (Figura 13) também foi feita uma dinâmica para envolver e testar o conhecimento geral dos alunos, o “responde ou passa: uma competição geográfica” cuja aplicação foi feita nas cinco

turmas do 9º ano., Primeiro houve diálogo para determinar as regras e forma de execução, depois foram elaboradas as perguntas referentes aos assuntos do primeiro bimestre. A classe se dividiu em 8 grupos de 5 integrantes cada, os quais se enfrentavam através de sorteio, e organizados em chaves, e cada chave era composta por dois grupos, totalizando quatro chaves. O primeiro sorteado enfrentava o segundo, formando a chave A e assim por diante até a chave D. O vencedor da chave A passava e enfrentava o vencedor da chave B e assim sucessivamente até a final. Por fim, eram feitas quatro perguntas. O grupo que acertasse mais passava, enquanto o que acertasse menos era eliminado da competição.

As regras: 1) cada grupo escolheu um representante (podendo mudar, ou não, a cada pergunta), quem batesse e não respondesse, o ponto automaticamente iria para o grupo oposto; 2) se respondesse errado, o ponto iria para o outro grupo; 3) se nenhum representante batesse, seria disponibilizado 30 segundos para se conduzir até o seu grupo; 4) caso o tempo termine e nenhum grupo respondesse, a pergunta era anulada. Os materiais usados para a gincana foram os seguintes: uma mesa pequena (ou mesa do professor), papéis A4 com as perguntas, e um folha de caderno e caneta para organizar as chaves e pontos (figura 14).

Figura 12 - Debate sobre Socialismo e Capitalismo



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Figura 13 - Prática exitosa sobre Socialismo e Capitalismo, Guerra Fria e II Guerra Mundial



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Figura 14 - Prática exitosa (responde ou passa: uma competição geográfica)



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Essas atividades têm o objetivo de estimular a reflexão sobre aspectos da sociedade através do conhecimento geográfico, e assim contribuir na formação de cidadãos pensantes e atuantes na sociedade. A prática de fazer uma apresentação de um determinado assunto, a confecção de uma maquete, algo que eles fazem com suas próprias mãos e em grupo, faz com que estes aprendam a trabalhar em equipe, desenvolvam a boa comunicação, e consequentemente aprendam a lidar com as diferenças e aceitem a opinião do próximo, melhorando assim o diálogo entre eles. Assim, é importante que eles consigam entender que não pode haver exclusão na classe, que se deve sempre aceitar o próximo sem discriminação. Em trabalhos como esse, que buscam envolver a turma em geral, é consolidado um espaço saudável para socialização, o que é de suma importância na formação do ser cidadão.

Considerações Finais

O Estágio Supervisionado é uma etapa da formação de professores na qual buscamos compreender a diversidade das salas de aula que iremos encontrar, bem como nos preparar para os desafios que iremos nos deparar pela frente quando estivermos assumindo uma sala de aula como professores titulares. É algo significativo e de suma importância para o aprendizado, uma vez que o estágio nos proporciona vivências e experiências que encontraremos no exercício da profissão, quando haverá momentos em que você precisará ter os “pés no chão”, e deverá ser criativo para lidar com certas situações.

Ao chegar à escola e se deparar com uma sala com cerca de quarenta estudantes, a situação pode parecer assustadora à primeira vista, mas, à medida que começamos a manter contato com eles, essa percepção muda. Dessa forma, uma das coisas satisfatórias é saber que muitos estão com vontade de absorver o conhecimento geográfico. Vivenciamos o estágio supervisionado para obter experiência no dia a dia de uma escola do Ensino Fundamental II.

O nervosismo e medo, de não conseguir ser capaz, acaba trazendo um receio ao chegar na referida escola do estágio, são medos que precisam ser superados e vencidos, com esforço e dedicação do professor-estagiário nessa etapa da formação. Nesse espaço, temos a chance de ministrar uma

aula na regência e oportunidades de auxiliar os discentes com nossos conhecimentos adquiridos durante o curso. Com isso, o estagiário sente-se mais confiante para orientar os discentes em atividades ou explicar determinado assunto ministrado pela professora titular da turma. Explicação essa que pode ser solicitada pela própria professora, com objetivo de nos ajudar a perder o medo de ir a frente ministrar uma aula.

Com a Geografia, o estudante tem a oportunidade de entender onde tudo começou, desde as guerras até as revoluções e construções de cidades, e como a civilização vem evoluindo e como o mundo vem sofrendo com essa evolução. A partir desse ponto de vista, cabe aos professores abrir a mente e os olhos dos futuros cidadãos atuantes da nossa sociedade, e a geografia tem esse papel de formar seres críticos perante a sociedade.

Referências

BOUDOU, C. J. M. Tópicos especiais em geografia: **A cidadania e a Geografia**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2012.

COSTA, C. L.; FERNADES, S. B. S.; BIZERRA, A. M. C. A importância do estágio de regência no processo formativo docente: um relatório de experiência. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2018, Recife-PE. **Anais...** Recife, 2018.

CUSTÓDIO, G. A.; MARTINS JUNIOR, L. Formação de Professores: uma experiência no estágio supervisionado em geografia. **Criar Educação**, ed. Especial, 2015.

DELLORE, C. B. **Araribá Mais Geografia (6º ano)**. São Paulo: Moderna, 2018.

FUZETO, A. P.; OLIVEIRA, G. D.; SILVA, I. F. Metodologia ativa e inclusão: desenvolvimento de ferramentas e estratégias pedagógicas voltadas ao ensino de alunos surdos. *In*: MONTEIRO, S. A. S. (Org.). **Ensino-aprendizagem e metodologias**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.

G1.com. **Tecnologia na sala de aula proporciona educação inovadora**. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/especial-publicitario/unisociesc/educacao-com-proposito/noticia/2020/10/09/tecnologia-na-sala-de-aula-proporciona-educacao-inovadora.ghtml>. Acesso em: 14 out. 2023.

GOMES, R. C. C.; ARAÚJO, J. C. Formação docente e estágio supervisionado para uma educação geográfica significativa. *In: SEMINÁRIO ENSINAR GEOGRAFIA NA CONTEMPORANEIDADE*, 4., 2018, Maceió – AL. **Anais...** Maceió: UFRN, 2018.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 843-876, 2006.

LOPES, N. J. **O ensino de geografia e suas contribuições na formação cidadã do aluno**. Curitiba: SEED/PR, 2016, v. 1 (cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2013/uel_geo_artigo_nelson_de_jesus_lopes.pdf. Acesso em: 04 ago. 2023.

MARTINS, R. E. M. W.; TONINI, I. M. A Importância do Estágio Supervisionado em Geografia na Construção do Saber/Fazer Docente. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, v. 20, n. 3, p. 98-106, 2016.

PEREIRA, E. R. M.; FERREIRA, G. H. A.; SANTOS, A. O. Didática e ensino de geografia hoje: Possibilidades e desafios. **Revista de Ensino de Geografia**, v. 5, n. 9, p. 43-62, 2014.

PINHEIRO, I.; LOPES, C. S. A Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): percursos e perspectivas. **GEOUERJ**, n. 39, p. 1-23, 2021.

SANTANA, W. M. A.; QUEIROZ, A. P. T. A utilização de tecnologia no ensino da Geografia. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DAS LICENCIATURAS*. 6., 2019, Recife, **Anais...** Recife, 2019.

SANTOS, A. M.; BUSATO, R. E.; DIAS, M. A. **A didática e o ensino da geografia: um olhar sobre a prática docente e a aprendizagem**. 18f. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Uninter [S. L.]: 2020.



Criatividade digital no ensino de Geografia: contribuições para didática da Geografia

Lyssandra Karoliny França de Oliveira¹

Francisco Kennedy Silva dos Santos²

Ronaldo Antônio Ramos Filho³

Resumo

Ao analisar o cenário educacional atual, é evidente que as instituições escolares frequentemente não acompanharam, de forma eficaz, os avanços tecnológicos e as transformações socioculturais da sociedade contemporânea. Enquanto o mundo avança em direção a uma maior integração digital e a uma valorização da diversidade cultural, muitas escolas permanecem ancoradas em modelos tradicionais de ensino que não conseguem atender às necessidades de um corpo discente cada vez mais diversos e digitalmente integrado. Esses modelos ultrapassados resultam em lacunas significativas no processo de ensino-aprendizagem, pois frequentemente falham em motivar e engajar os alunos, os quais têm o desinteresse potencializado pela percepção de que os conteúdos e as metodologias oferecidas não possuem relevância prática ou aplicabilidade em seu cotidiano, o que reduz o engajamento e o aprendizado efetivo. Diante desse contexto, torna-se imperativo buscar soluções que promovam uma aprendizagem mais significativa e que estejam em sintonia com as demandas da contemporaneidade. No âmbito do Ensino de Geografia, propõe-se a adoção da Criatividade Digital como um aporte metodológico inovador, capaz de fomentar o engajamento dos

1 Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: lyssandra.karoliny@ufpe.br

2 Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: francisco.kennedy@ufpe.br

3 Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: ronaldo.antonio@ufpe.br

alunos e promover uma aprendizagem mais significativa. Para explorar essa proposta, foi realizada uma pesquisa qualitativa com abordagem de pesquisa-ação, a qual se iniciou por uma revisão bibliográfica abrangente, que incluiu temas como Ensino de Geografia, Metodologias Ativas, Tecnologias Educacionais e Criatividade Digital, com o objetivo de identificar pontos de convergência e potencial de aplicabilidade desses conceitos no ambiente escolar. A segunda etapa da pesquisa envolveu a aplicação prática das metodologias estudadas em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Prof.^a Aglaíres da Cruz Moura, localizada em Vitória de Santo Antão, Pernambuco. Os resultados indicam que a incorporação da Criatividade Digital nas aulas de Geografia oferece uma oportunidade valiosa para abordar os conteúdos geográficos de forma dinâmica, interativa e inovadora, potencializando o processo de ensino-aprendizagem e também preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, desenvolvendo habilidades críticas e criativas que são essenciais para a vida no século XXI. Portanto, a Criatividade Digital apresenta-se como uma estratégia pedagógica robusta e adaptável, capaz de transformar o ensino de Geografia e torná-lo mais alinhado com as exigências atuais de uma sociedade em constante evolução.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Ensino-aprendizagem. Criatividade Digital. Metodologias Ativas. Sociedade da Informação.

Introdução

Dada a rápida transformação da sociedade atual e o aumento das demandas sobre os indivíduos, é fundamental que a educação acompanhe essas mudanças, proporcionando um ambiente de aprendizagem que seja relevante e significativo. Especialmente no contexto escolar, é essencial que o conteúdo transmitido e construído dentro da instituição tenha aplicabilidade no cotidiano dos alunos, permitindo que eles o utilizem de forma prática e contextualizada ao saírem da escola, de modo a fazer sentido em suas diversas realidades (Castrogiovanni, 2009).

Em um contexto onde a sociedade caminha em direção a uma maior integração digital e a valorização da diversidade cultural, muitas escolas ainda operam com modelos tradicionais de ensino, que não são sufi-

cientes para atender às necessidades de uma geração cada vez mais conectada e diversa.

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (LDB Lei 9.394/96, art. 22).

Conforme França *et al.* (2024) as escolas desempenham um papel crucial na formação integral dos indivíduos, abrangendo desde a socialização até a construção de conhecimentos, não podendo limitar-se à simples transmissão de conhecimentos, técnicas e valores. Nesse contexto, as instituições educacionais devem se configurar como ambientes propícios à reflexão e à criação, onde os estudantes possam não apenas adquirir conhecimento, mas também desenvolver competências que os preparem para os desafios da vida cotidiana.

Compreender as dinâmicas da sociedade contemporânea, caracterizada pela era da informação e pelo ritmo acelerado das inovações tecnológicas, implica reconhecer a necessidade de não apenas adotar novas ferramentas para reinventar práticas educacionais existentes, mas também garantir que o processo de aprendizagem favoreça o desenvolvimento integral do indivíduo em suas diversas dimensões cognitivas.

A interação constante com tecnologias emergentes vai além do simples uso dessas ferramentas, exigindo a capacidade de adaptar, integrar e aplicar conhecimentos de maneira inovadora e crítica. Nesse contexto, é essencial que o ambiente educacional não apenas ofereça acesso às tecnologias mais recentes, mas também promova um aprendizado que estimule a criatividade dos alunos.

Ao incentivar a criatividade, especialmente a criatividade digital – que envolve o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) –, a escola não só prepara os estudantes para atender às exigências do mercado de trabalho atual, mas também os capacita a se tornarem agentes de transformação e inovação em suas comunidades e além. A formação de sujeitos com capacidades cognitivas robustas,

incluindo a criatividade, é, portanto, crucial para lidar com os desafios complexos e imprevisíveis que caracterizam o mundo contemporâneo.

“A educação deve, portanto, adaptar -se constantemente a essas mudanças da sociedade, sem negligenciar as vivências, os saberes básicos e os resultados da experiência humana” (Unesco, 2010). A partir disso percebe-se então que usar tecnologias digitais no ensino de geografia não só pode enriquecer o processo de ensino aprendizagem, oferecendo ferramentas interativas e recursos visuais que tornam o aprendizado mais concreto e acessível, mas também é uma oportunidade de alinhar a formação cidadã concebida pela construção do conhecimento geográfico, ampliando a capacidade do aluno de interpretar suas atitudes e seu espaço.

Para Hattie (2017), é essencial implementar uma aprendizagem acolhedora, caracterizada por compromissos claros, de modo a fomentar o diálogo entre professores e alunos sobre a compreensão dos conceitos abordados em sala de aula. Para Bergmann e Sams (2018), a inversão da sala de aula cria um referencial que proporciona aos estudantes uma educação personalizada, ajustada às suas necessidades individuais.

Os autores também destacam que, ao adotar essa metodologia, a sala de aula invertida, o professor deve assumir a responsabilidade de “fazer acontecer”, pois a essência dessa prática é transferir o foco do professor para o aluno e seu processo de aprendizagem. Para Horn e Staker (2015) é a única metodologia que muda totalmente os papéis em sala de aula colocando o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, o presente trabalho emerge como uma proposta inovadora para o ensino de Geografia, visando enriquecer a construção de conhecimento geográfico na educação básica, tendo a Criatividade Digital como eixo norteador, combinando tecnologia, criatividade e inovação no processo de ensino-aprendizagem, uma solução capaz de proporcionar uma experiência educacional dinâmica e envolvente.

Essa proposta não visa apenas aumentar o engajamento dos alunos, mas também prepará-los para os desafios do mundo digital, desenvolvendo habilidades essenciais como o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas.

Assim, este trabalho adota uma abordagem metodológica qualitativa, utilizando o método de pesquisa-ação. Seu ponto de partida é uma revisão bibliográfica abrangente sobre temas centrais, como Ensino de Geografia, Metodologias Ativas, Tecnologias Educacionais e Criatividade Digital. O objetivo principal desta revisão foi identificar as interseções entre esses conceitos e explorar seu potencial de aplicação no contexto escolar.

A segunda etapa da pesquisa envolveu a aplicação prática dessas metodologias em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Prof.^a Aglaíres Silva da Cruz Moura, localizada em Vitória de Santo Antão, Pernambuco. Os resultados obtidos revelam que a Criatividade Digital, quando aplicada nas aulas de Geografia, oferece uma abordagem inovadora e eficaz, tornando os conteúdos geográficos mais dinâmicos, interativos e contextualizados. A utilização de ferramentas digitais e a criação de espaços de aprendizagem colaborativa estimularam o engajamento dos alunos e contribuíram para o desenvolvimento de habilidades críticas, fundamentais para a formação cidadã na era digital.

Assim, a Criatividade Digital emerge como uma estratégia pedagógica eficaz e flexível, dotada de potencial transformador no ensino de Geografia, alinhando-o às demandas da sociedade contemporânea e preparando os alunos para os desafios do futuro. Em um contexto de constante evolução, torna-se imprescindível que a educação acompanhe esse dinamismo, promovendo uma aprendizagem que esteja intrinsecamente conectada às necessidades e complexidades do século XXI.

Transformando Práticas e Conhecimentos no Mundo Contemporâneo

A busca pela criação, pelo exercício do imaginário, pela análise crítica dos fenômenos e experiências, atrelada a processos investigativos, está amplamente ligada ao ensino-aprendizagem na atualidade e é necessário que se tome tais ideias

como elementares para estruturação de um conjunto de práticas didáticas em Geografia. Para o desenvolvimento da Geografia escolar cada vez mais conectada às dinâmicas sociotécnicas da sociedade contemporânea, que já é vivenciada pelo alunado, vê-se a relevância do estímulo ao uso criativo dos mecanismos tecnológicos que viabilizam outras maneiras de refletir, criar soluções, intervir e transformar o mundo em que vivemos, desde os lugares mais aproximados da vida dos sujeitos às suas relações globais.

Nessa perspectiva, foi proposta uma atividade com metodologia ativa – a sala de aula invertida – e o uso das tecnologias e redes digitais, após aulas expositivas mediando conhecimentos geográficos sobre o conteúdo “Industrialização Europa-Ásia-Oceania”, previsto pela BNCC (2017) e o Currículo de Pernambuco para turmas do 9º, com uso de recursos digitais, visuais e lousa digital. A atividade teve três momentos, o primeiro em sala de aula, com a separação de três grandes grupos, cada um responsável por um continente específico, e por sua vez a divisão de subgrupos para divisão de tarefas – pesquisa, contextualização, apresentação – propositalmente pensado para explicar na prática a divisão do trabalho e a mutilação mental.

O segundo momento foi, então, a prática de desenvolver essas tarefas e montar a apresentação, realizada fora do espaço escolar, apropriando-se da plataforma Canva, usando a criatividade digital e os recursos visuais para dá forma ao que subsidiaria a apresentação na sala de aula, essa parte da atividade pode ser definida como “aprender fazendo”. É importante pontuar que o ciberespaço se tornou espaço educacional

fundamental para compor as aprendizagens contemporâneas. Segundo Bacich e Moran (2018) um aluno que não tem essa conexão com as redes perde oportunidades de se informar, de acessar materiais ricos e interativos disponíveis, de se comunicar, de se tornar visível para os demais, de criar e publicar suas ideias.

Pontua-se que essa etapa foi imprescindível no processo, foi nela que houve de fato a apropriação do método principal, as demais foram apenas subsídio e produto desta, nessa ordem. Os alunos se sentiram desafiados com esse formato inovador de elaborar suas apresentações, o que comumente eles chamam de “trabalho” passou a ser visto como “pesquisa escolar” e o uso de cartolinas para apresentação obteve um novo formato, sem custos e visualmente mais atraente, fazendo com que o aluno desse mais atenção àquela prática e claro, transformando o celular e demais tecnologias de potencial para atividade numa ferramenta de construção de conhecimento.

A terceira etapa consistiu em apresentar os dados encontrados na primeira etapa e demonstrar através do que havia sido produzido na segunda etapa, a aula invertida, utilizando os recursos tecnológicos disponibilizados pela escola, desta forma também incentivando o protagonismo e demonstrando que o aluno através da criatividade e criticidade pode mediar o conhecimento (figuras 15).

Figura 15 - Balizando entre conhecimento, criatividade e reflexão



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

A Figura 15 evidencia as novas formas de fazer o velho, como já discutido anteriormente. Atividades como colagem e o uso de cartolina predominavam na prática da sala de aula invertida, agora, essas práticas podem ganhar formatos mais atrativos e comunicativos. Essa evolução se alinha perfeitamente à metodologia, uma vez que exige dos alunos engajamento em pesquisas aprofundadas e leituras prévias, a fim de construir um conhecimento sólido que fundamentará a seleção de elementos que estejam coerentemente alinhados com as temáticas propostas. Essas inovações metodológicas não apenas modernizam as práticas educacionais, mas também potencializam o desenvolvimento de competências críticas e analíticas nos estudantes.

Oliveira e Alencar (2008) pontuam que a atualidade necessita da formação de alunos criativos e para isso requer professores criativos, ou seja, necessita-se estimular vivências criativas entre professores e alunos, entendendo as tecnologias e ambientes e plataformas virtuais como

espaço para construção do conhecimento de modo ativo, exercitando esta criatividade. Trata-se de utilizar mecanismos tecnológicos como potencialidade para pensar criativamente a sociedade, desenvolver ideias e soluções também criativas, interativas e comunicacionais sobre os problemas que a perfazem, publicando estas criações nos ambientes virtuais, onde podem ser vistas e compartilhadas por todos.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (Freire, 1987, p. 40).

É importante pontuar que esses alunos se apropriam diariamente dos recursos tecnológicos, a proposta foi pensada e alinhada com a intencionalidade de proporcionar sentido e significado a estes recursos para a construção do conhecimento geográfico, reiterando as demandas do mundo globalizado. Além desses recursos em que os alunos se sentem mais familiarizados também foi pensado numa forma em que estes alunos pudessem usufruir de outros recursos disponibilizados pela própria escola, como é o caso da lousa digital, um recurso utilizado para projetar slides e contornar problemáticas relacionadas a falta de material didático (Figura 16).

Figura 16 - Alunos transformando recursos tecnológicos em poderosas ferramentas de aprendizado e expressão



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Embora muitos professores utilizem esses recursos para apoiar suas aulas, os alunos, em geral, desconheciam como seriam aplicados devido à falta de oportunidades para interagir com essas ferramentas, que, apesar de estarem presentes em sala de aula, permaneciam inacessíveis. Com o intuito de superar essa limitação e fazer com que os alunos reconheçam o ambiente escolar e os recursos disponibilizados em uma instituição pública como parte de seu espaço, foi proporcionado um momento de uso responsável e consciente dessas ferramentas, oportunizando aos estudantes vivenciarem novas experiências tecnológicas.

A Figura 16 ilustra esse momento de descobertas e a reação do grupo de alunos ao conseguir manusear o dispositivo e projetando o material que foi produzido por eles, se reconhecendo como sujeito ativo na construção do seu conhecimento, conforme previsto pela metodologia ativa em sala de aula, tendo a professora como mediadora.

Dentro dessa perspectiva, também é relevante destacar as possibilidades e oportunidades proporcionadas a estes jovens no contexto da sociedade contemporânea, bem como a forma como eles sairão da sala de aula encorajados e conscientes de seu potencial. Essa integração evidencia como as diferentes camadas estão interligadas e proporcionadas pela incorporação da criatividade digital ao processo de ensino-aprendizagem, enfatizando a importância de propor novas narrativas no en-

sino de Geografia promovendo uma aprendizagem que transcenda os conteúdos tradicionais, abrangendo também outros aspectos da formação integral do indivíduo.

Caminhos em construção

Interagir com o conhecimento por meio da criatividade digital é, na essência, criar ativamente elementos que traduzem essa interação a partir da perspectiva de quem aprende. Trata-se de utilizar os recursos tecnológicos como uma ferramenta potente para pensar a sociedade de maneira criativa, desenvolvendo ideias, soluções e formas comunicativas que abordam os desafios que a compõem. Nesse processo, o aluno deixa de ser um simples espectador da realidade que circula pelas redes digitais e se transforma em um arquiteto do seu próprio mundo, moldando o seu olhar, sua interpretação e sua leitura do espaço geográfico. Ao refletir sobre suas próprias expectativas e desejos de transformação, o estudante se torna protagonista de um mundo que se reinventa constantemente, contribuindo para as mudanças que ele próprio almeja.

Referências

BERGMANN, J. e SAMS, A. **Sala de aula invertida:** Uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2017.

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

CASTROGIOVANNI, A. C. *et al.* **Ensino de Geografia:** práticas e textualizações no cotidiano. 7ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

FRANÇA, L. K. O.; RAMOS FILHOS, R. A.; BOTÊLHO, L. A. V.; SANTOS, F. K. S. **Criativismo digital no ensino de Geografia:** consciência crítica e social. Recife: Edições LEGEP/UFPE, 2ª ed. p. 201-211, 2024. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/1147022/2760963/Bo-neco+E-Book+Ensino+de+Geografia+e+Di%C3%A1logos.pdf/f8faed-11-5841-4231-8d11-f862c936f357>. Acesso em: 15 nov. 2024.

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


HATTIE, J. **Aprendizagem visível para professores**: Como maximizar o impacto da aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2017.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

KAERCHER, N. A. A geografia é nosso dia-a-dia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 21, n. 1, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/38639/26361>. Acesso em: 12 jul. 2024.

OLIVEIRA, Z. M. F.; ALENCAR, E. M. L. S. A criatividade faz a diferença na escola: o professor e o ambiente criativo. **Contrapontos**, v. 8, n. 2, p. 295-306, 2008. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/954>. Acesso em: 04 ago. 2024.

UNESCO. **Relatório sobre ciência 2010**: o atual status da ciência em torno do mundo, relatório executivo. 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189883_por. Acesso em: 01 jul. 2024.



Didática da Geografia e os métodos de ensino como arenas de disputas de narrativas: discussões teórico-metodológicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Ailton Batista de Albuquerque Junior¹

Resumo

O componente curricular de Geografia dialoga com as competências gerais da BNCC, implicando o domínio da assimilação dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural. Outrossim, deve investigar, analisar criticamente, formular e resolver problemas utilizando métodos científicos. Assim, no ensino de Geografia, os pupilos são guiados para aquisição de entendimento dos aspectos físicos e sociais do mundo, promovendo um olhar crítico por meio de análises, investigações e discussões, contribuindo para a formação desse conhecimento. O presente artigo tem como objetivo discutir as intercessões interlocutórias no ensino de Geografia frente à BNCC, focalizando o âmbito crítico e reflexivo da educação básica. Para isso, recorreremos à pesquisa documental, reconhecendo a realidade local e a diversidade social na implementação do currículo. Por conseguinte, promovemos o entendimento analítico do mundo e o estabelecimento de identidades por meio dos vínculos com diferentes espaços. Todavia, observamos que, no âmbito escolar, a Geografia ainda enfrenta obstáculos para superar a natureza tradicional e passiva do ensino, prejudicando o protagonismo dos alunos e o reconhecimento significativo

1 Doutorando em Educação (UFU). Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (IFCE). Mestre em Avaliação de Políticas Públicas (UFC). E-mail: pedagogo.uece@hotmail.com

dos objetos de conhecimento. Daí, cabe ao professor quebrar paradigmas conservadores, desenvolvendo nos alunos competências e aptidões críticas e dialéticas, permitindo-lhes participar e atuar de maneira substancial na sociedade, resolvendo problemas tanto locais quanto globais com bases sólidas. Em síntese, inferimos a importância de um ensino focado na formação integral do aluno e reforçando a urgência de revisão dos objetivos e metas do ensino de Geografia para manter o aluno no centro do processo educacional. Quanto ao desenho metodológico deste objeto de estudo, recorreremos à pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, verificando autores contemporâneos alicerçados nas percepções e vivências no ambiente escolar. Diante do exposto, circunscrevemos que o ensino de Geografia não se encerra em uma epistemologia, mas como estratégias discursivas que visam quebrar paradigmas, reconhecendo o papel da crítica sistemática à ação humana, das relações sociais e de poder e, sobretudo da produção de conhecimentos e saberes, frutos de diferentes âmbitos históricas e espaços geográficos. Com afinco, a Geografia tem papel fundamental para a formação do indivíduo, principalmente no que tange à formação crítico-científica do cidadão, norteando de forma oculta essenciais valores para criação de uma sociedade mais justa e harmônica. Assim, almeja-se que este estudo contribua para o contínuo aprimoramento do ensino de geografia, promovendo uma educação de qualidade que prepare efetivamente os cidadãos para os desafios contemporâneos e futuros.

Palavras-chave: BNCC. Plano Nacional de Educação. Política Pública.

Introdução

De fato, valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais envolve explorar e respeitar diferentes culturas e modos de vida ao redor do globo, promovendo uma visão inclusiva e plural da sociedade. Além disso, os estudantes são incentivados a adquirir conhecimentos que os auxiliem a compreender as dinâmicas do mundo do trabalho, as relações sociais e econômicas, preparando-os para fazer escolhas conscientes alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida. A BNCC destaca o projeto de vida como uma proposta de desenvolvimento de competências que viabilize aos indivíduos inserirem-se no mundo

do trabalho cada vez mais flexível, competitivo e dinâmico, para que possam “continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (Brasil, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) caracteriza a Geografia como um componente curricular capaz de fomentar a compreensão crítica do mundo, pelos indivíduos, permitindo a construção de sua identidade, através de suas relações com os mais diversificados espaços (Brasil, 2017). A despeito disso, contemporaneamente, a Geografia em âmbito escolar continua enfrentando adversidades para o rompimento com o caráter descritivo e fragmentado da disciplina, que impedem o aprendiz de identificar a esfera significativa do objeto de conhecimento.

O presente artigo tem como **objetivo** discutir os fundamentos da educação escolar circunscrita à ciência geográfica, alicerçada na didática disciplinar específica elencada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), discutindo recursos didáticos e o *modus operandi* tradicional de cada docente e abrindo caminhos férteis à práxis pedagógica progressista consubstanciada na igualdade, inclusão, fraternidade, emancipação, solidariedade e na sustentabilidade do Planeta.

Nesses termos, a BNCC configura-se como um documento normativo que elenca as aprendizagens essenciais a serem compartilhadas em todas as etapas da Educação Básica, isto é, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, pretendendo assegurar o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno de todos os aprendizes. Daí, eclode a **questão-norteadora/problema da pesquisa**: quais as contribuições da BNCC para o ensino da Geografia?

Assim, irrompe como um título imperativo na promoção da igualdade/equidade no sistema educacional, colaborando com a formação integral ao viabilizar a construção de uma sociedade mais plural, justa, democrática, inclusiva e solidária (Brasil, 2017). Nesse âmbito, faz-se premente o uso de metodologias que promovam engajamento dos aprendizes no processo de aquisição de aprendizagens geográficas, propiciando aplicabilidade dos conteúdos trabalhados em sala de aula, visando solucionar questões do dia a dia.

A práxis pedagógica como ferramenta de disputas ideológicas no ensino de Geografia

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante a Educação Básica. Destarte, sua implementação deve ocorrer de forma progressiva e orgânica, garantindo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, conforme estipulado pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Nesse teor, deve-se aplicá-la exclusivamente à educação escolar alicerçada em princípios éticos, políticos e estéticos, promovendo uma formação humana integral e uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2019). Cabe ressaltar, que a BNCC subsume o direito à educação ao direito à aprendizagem, o que limita a discussão ao direito de uma educação que emancipa e transforma integralmente o indivíduo, para a conscientização das estruturas sociais que regem a sociedade. O direito à educação, apresenta uma maior proporção do direito à formação humana e integral, abarcando também o direito ao aprendizado.

Com efeito, a escola utiliza esse documento como guia na construção do seu currículo, baseando-se nas habilidades e competências que cada aluno deve desenvolver em cada campo de experiência e componente curricular. Nesse contexto, no decorrer do período escolar, espera-se que o aluno tenha dominado os conteúdos escolares e as dez competências gerais da BNCC, englobando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Por isso, essas competências são voltadas para a resolução de demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho, revelando uma BNCC voltada ao conhecimento útil e com um viés pragmático, voltada à aplicação prática dos conhecimentos.

Demarcamos que o currículo eclode como uma demanda social, sobretudo econômica e cultural, reverberando relações de poder, alicerçadas em ideologias, valores e concepções múltiplas em relação ao processo educacional. Diante disso, sustentamos que selecionar objetos de conhecimentos configura uma operação de poder, posto que identificar um tipo de sapiência é um mecanismo de escolha de uma vertente

em detrimento de outras. Logo, o currículo descortina um território de disputas, envolvendo uma multiplicidade de visões sobre o processo de ensino-aprendizagem (Vitiello; Cacete, 2021).

No ensino de Geografia, o currículo aplicado nessas escolas, deve permitir a consideração do ensino a partir da realidade local repleta de diversidades, que culminam com a desigualdade social da região. Logo, quando visto nas competências da BNCC são aplicadas de maneira a proporcionar aos educandos uma compreensão ampla do mundo contemporâneo.

Concernentemente às competências 3 e 4, voltadas para a utilização de diferentes linguagens tanto para manifestação artística como para partilhar informações e experiências, temos maior presença nos conteúdos do campo de Geografia Social, em que no papel de incentivo aos diferentes saberes culturais e suas representatividades, interligando com o artístico e desvelando espaços para criação dos alunos a partir das informações compartilhadas.

Importante observar que as aludidas competências dialogam diante da construção da expressão do conhecimento dos sujeitos, tendo a escola o papel de fomentar esses espaços de manifestação com fulcro na ciência, desdobrando-se em conhecimentos de vivências sociais e culturais na contemporaneidade, alicerçando-se na transdisciplinaridade como macete para viabilização da educação integral dos indivíduos.

A competência 5, em que o aluno deve conseguir utilizar a tecnologia no seu convívio de forma crítica, significativa e reflexiva, traduz-se na habilidade de utilização de ferramentas como sistemas de informação geográfica, mapas interativos e dados geoespaciais para analisar problemas complexos, entender impactos ambientais e sociais, e participar de forma ativa na sociedade digital. Por conseguinte, os alunos não apenas desenvolvem competências geográficas fundamentais, mas também habilidades de pensamento crítico, autonomia e responsabilidade, essenciais para sua formação integral e participação efetiva no mundo contemporâneo.

As competências 6 e 7 comunicam-se entre si no quesito de desenvolvimento e exercício da cidadania, fomentando no aprendiz o alcance

da proficiência da compreensão da Geografia no cotidiano, aplicando a capacidade de argumentar fatos e defender ideias, desempenhando um papel crucial na formação de pessoas críticas, criativas e propositivas.

Especificamente, na competência 6, os estudantes são incentivados a discutir e aplicar conhecimentos geográficos no entendimento dos aspectos físicos, sociais e culturais do ambiente, influenciando suas vidas e interações como cidadãos. Isso inclui explorar temas como distribuição de recursos naturais, impactos ambientais de atividades econômicas e desigualdades socioespaciais, preparando-os para participar de maneira informada na sociedade.

Particularmente, o item 7 opera visando a apreensão e a argumentação de forma crítica, instrumentalizando os discentes para a defesa fundamentada de suas ideias. Por esse ângulo, pelos parâmetros da Geografia, significa analisar dados geográficos, interpretando informações, formulando argumentos embasados em evidências e comunicando seus achados, de maneira clara e persuasiva. Dessa forma, essas habilidades não apenas fortalecem a capacidade argumentativa dos estudantes, como também promovem o exercício ativo da cidadania, permitindo que contribuam para debates públicos, tomadas de decisão e solução de problemas locais e globais.

Sumariamente, o ensino de Geografia, ao integrar essas competências, não apenas fornece conhecimentos essenciais sobre o mundo físico e social, mas também capacita os alunos a se tornarem conscientes de seus direitos e responsabilidades. Por isso, as três últimas competências focam no desenvolvimento socioemocional do indivíduo, seu convívio com o outro e sua autonomia social, preparando-os para lidar com a responsabilização de forma equilibrada e a participação de maneira construtiva na sociedade, utilizando seu conhecimento geográfico para argumentar de maneira fundamentada e ética, contribuindo assim para o desenvolvimento social, ambiental e econômico.

Currículo e formação por competências no ensino de Geografia

Para que os apontamentos das diretrizes tornem-se efetivos, ainda há um caminho a percorrer, tendo em vista que o transcurso das habilidades e das competências apenas demarca unidades temáticas com objetos de conhecimentos, não garantindo a sua execução, necessitando de uma construção didática disciplinar específica que contemple a compreensão dos fundamentos científicos e pedagógicos na elaboração dos recursos didáticos, dos planejamentos, das atividades e dos materiais instrucionais (Azambuja, 2019).

Vislumbramos que a BNCC não promove um ensino de qualidade para os educandos da Educação Básica, em uma perspectiva integral e/ou global, pois em virtude das novas reformas, os estabelecimentos educacionais estão capacitando os jovens com foco para o mercado de trabalho, ignorando os pressupostos das ciências básicas e as competências formativas cruciais, sobretudo em relação à Geografia, uma vez que dependendo do itinerário escolhido pela instituição, tal componente curricular é reduzido ou excluído da matriz curricular, precarizando a formação ao exaurir as possibilidades de constituição de cidadãos pensantes e críticos frente à sociedade vigente (Zarpellon; Bernardes, 2023).

O ensino de Geografia pretende consubstanciar competências, supostamente, para produzir sujeitos, criativos, inclusivos e sustentáveis, articulando as interfaces entre o mundo físico, social, cultural e digital, desvelando a compreensão da realidade. Daí, conforme Morgan (2012) esta disciplina traz à baila temáticas práticas que afetam a dinamicidade e a materialidade do mundo em que estamos inseridos.

À propósito, o desenvolvimento do raciocínio geográfico implica a utilização de determinados princípios a serem trabalhados pelos docentes para o alcance de aspectos fundamentais da realidade, quais sejam: a localização e a distribuição dos fenômenos e fatos na superfície terrestre; a ordenação territorial e as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas (realizadas pelo homem).

Com efeito, a Geografia tem a missão de reverberar concepções que proporcionem discernimentos de como a sociedade e o mundo em sua

totalidade se constituem, enfrentando e transformando a realidade cultural e socioeconômica. Nessa indexação, para que tais premissas sejam efetivas cabe aos docentes de Geografia descortinar as realidades para os discentes possam se apropriar dos saberes em âmbito humano e físico, bem como em suas relações em escala local, regional, nacional e global (Povh; Viana; Batista, 2023).

Logo, assinalamos o caráter eminentemente transversal e interdisciplinar da Geografia, em razão de estar presente em todas as linguagens, lugares e tempos, averiguando de maneira crítica e contribuindo muito para a formação dos sujeitos de forma totalizante, incluindo as questões de cidadania, fraternidade, solidariedade humana, democracia e sustentabilidade (Santos, 2023).

Em consonância com o autor, sustentamos que a BNCC coloca como ônus para a Geografia enquanto componente curricular, o desenvolvimento de competências e habilidades, promovendo o raciocínio geográfico alicerçado na análise de situações geográficas, para que os alunos possam compreender a espacialidade do fenômeno, capacitando-os para a resolução dos problemas concernentes à relação simbiótica entre sociedade e natureza.

Indubitavelmente, o Ensino de Geografia ainda atravessa o clássico e tradicional sistema escolar em que os alunos ainda estão expostos ao ensino passivo de forma receptiva, casos em que o docente é visto como o único ser pensante, apenas transmitindo os conteúdos.

Esse velho sistema escolar em que “o professor ensina” e “o aluno aprende”, geralmente acompanhado pela memorização, pela repetição e pelo treinamento acrítico e/ou meramente reprodutivo, por mais que não se queira, está muito presente (Bernardes; Francischett, 2021, p. 171).

A BNCC, embora reflete a vertente pós-moderna no currículo escolar, com uma abordagem centrada no aluno, paradoxalmente, reverbera também a educação tradicional e tecnicista, e projeta um currículo centralizado e homogêneo, que promove a aquisição de competências para serem aplicadas no cotidiano do aluno, priorizando competências que serão avaliadas para o controle educacional.

Contemporaneamente, o desenvolvimento integral do discente deve se articular com propostas curriculares integradoras, possibilitando a qualificação de um aluno por completo, mediante o desenvolvimentos dos aspectos intelectuais, físicos, emocionais e culturais, constituindo um propósito coletivo e pessoal (Roque Ascensão, 2020).

Nessa conjuntura, cabe também ao professor ressignificar a educação que está construindo junto dos seus aprendizes, reajustando velhas condutas e transformando os espaços educacionais em locais de interlocuções democráticas, quebrando paradigmas ultraconservadores e disseminando o respeito à diversidade de sujeitos.

Com afincos, o raciocínio geográfico deverá direcionar os princípios geográficos como a analogia, a conexão, a diferenciação, a distribuição, a extensão, a localização e a ordem. Logo, essa organização relaciona-se ao entendimento e à relação dos conceitos geográficos na compreensão do mundo a sua volta, em uma pluralidade de contextos e escalas, bem como a capacidade de conexão dos saberes para aplicação na prática (Leite e Silva; Santos, 2022).

Concernentemente ao raciocínio geográfico, essa ideia não existia quando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram produzidos. Daí, falava-se no desenvolvimento de raciocínios no ensino de Geografia, trazendo um conceito impreciso, com pouco ou nenhum significado para a construção desse componente curricular (Roque Ascensão, 2020).

Em síntese, a BNCC tem caráter normativo, contemplando não apenas o que pode ser ensinado e aprendido nas instituições educacionais, mas principalmente, como o país concebe os princípios formativos do transcurso da educação nas próximas gerações e enquanto objeto das políticas públicas e do projeto de nação. Nessa perspectiva, Campos e Nascimento Junior (2024) consideram-na como expressão de um golpe alicerçado pelas forças conservadoras para ser aplicado em âmbito educacional, criando um currículo nacional que corrobore com a manutenção de um projeto de nação liberal, elitista, excludente, conservador, antidemocrático, sexista e racista.

Considerações finais

Brevemente, nosso trabalho teve como temática central a discussão do ensino de Geografia, sendo norteado pelo documento da BNCC. Dentre os muitos pontos aqui destacados, ressaltamos a necessidade de um ensino cada vez mais focado com a formação do sujeito, pautada no documento que orienta as propostas curriculares da educação de nosso país, abraçando a proposta desafiadora do documento ao reconhecer os processos socioemocionais. Por isso, a educação trará traz à baila formação ampla e multidimensional do educando, alicerçada nos saberes procedimentais, atitudinais e comportamentais.

Destacamos que os desafios que envolvem o ensino de Geografia devem ser expostos, revelando as dificuldades enfrentadas por docentes para o ensino almejado por este documento, identificando e revendo os objetivos, as metas e as decisões para o ensino desse componente curricular, a fim de garantir que o alvo principal do ensino não se perca, o aluno.

Circunscrevemos que a BNCC para o ensino de geografia deve servir de base tanto para a educação básica privada quanto para a pública, visando diminuir as disparidades sociais e educacionais. Neste cenário, é importante a análise profunda e atenta dos pressupostos contidos no documento em relação à proposta do aprendizado de competências, nesse sentido, o professor assume papel crucial para o ensino de Geografia, ressignificando a sala de aula, quebrando paradigmas ultraconservadores, disseminando o respeito à diversidade e tolerância às diferentes religiões, de maneira a transformar e reinventar os espaço de aprendizagens como locais democráticos e críticos

Com isso, vislumbramos que o tema delineado traga subsídios e questionamentos para pesquisas futuras atinentes ao acompanhamento e à avaliação da BNCC em âmbito educacional, tendo em vista que sua aplicação e reestruturação reverberam-se nos referenciais curriculares em todos os estados brasileiros.

Quanto à contribuição desses manuscritos para o desenvolvimento da ciência acadêmica, circunscrevemos que a BNCC apresenta o ensino de Geografia como uma oportunidade para compreensão do mundo em que se vivemos, na proporcionalidade em que esse componente curri-

cular desvela as ações humanas construídas nas diferentes sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Aliás, a educação geográfica também contribui com a formação do conceito de identidade, expressando-se nas diferentes formas, por meio da percepção da paisagem, que ganha significado passo que, ao observá-la, identifica-se a vivência dos indivíduos e da coletividade societária; nas relações com os espaços vividos; em costumes que constroem e reconstroem a nossa memória social e na identidade cultural, reconhecendo-se como somos sujeitos da história, convictos das nossas diferenças.

Referências

AZAMBUJA, L. D. Ensino de Geografia na BNCC: os percursos didáticos, das habilidades às competências. *In: Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: Políticas, Linguagens e Trajetórias*. Universidade Estadual de Campinas, 29 de junho a 4 de julho de 2019.

BERNARDES, F. F.; FRANCISCHETT, M. N. Aportes preliminares para o Ensino de Geografia e Educação Geográfica. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, v. 1, a. 18, p. 169-186, jan./abr. 2021.

BRASIL. Base **Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017**. Institui a Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília: DF, 2017.

CAMPOS, M. de C.; NASCIMENTO JUNIOR, L.. BNCC de Geografia para o ensino fundamental e as contradições para uma educação decolonial e antirracista. **Educação em Revista**, v. 40, n. 40, 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/46128>. Acesso em: 14 jul. 2024.

LEITE E SILVA, G. de F.; SANTOS, E. T. do. Implantação da BNCC no Ensino Fundamental de Geografia: desafios e perspectivas na percepção dos gestores e professores da Rede Estadual em Aquidauana/MS. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, 1v. 2, n. 22, p. 05-31, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v12i22.1095>. Acesso em: 17 jul. 2024.

MORGAN, J. **Teaching Secondary Geography**: as if the planet matters. London: Routledge Taylor & Francis Group, 2012.


POVH, M. F.; VIANA, J. M. da S.; BATISTA, R. L. O componente curricular de Geografia e a implementação do novo ensino médio: um estudo a partir da Escola Estadual Cândido Mariano, em Aquidauana / MS. **Revista Pantaneira**, v. 22, 2023.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O. A base nacional comum curricular e a produção de práticas pedagógicas para a geografia escolar: desdobramentos na formação docente. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, n. 19, p. 173-197, 2020. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/915>. Acesso em: 27 jun. 2024.

SANTOS, E. O. dos. Da teoria à prática: a BNCC Geografia aplicada ao estudo do meio. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 13, n. 23, p. 05-24, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v13i23.1304>. Acesso em: 2 jul. 2024.

VITIELLO, M. A.; CACETE, N. H.. Currículo, poder e a política do livro didático de geografia no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260013>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ZARPELLON, A. K. da R.; BERNARDES, F. F. O ensino de Geografia e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC): um estudo de caso na cidade de Marmeleiro/PR. **Geografia: Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 27, e71224, p. 1-24, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2236499471224>. Acesso em: 2 jul. 2024.



Educação Geográfica: produção de mudas de limão por alporquia com a participação de alunos da educação de jovens, adultos e idosos-EJA, da Escola Estadual Jesuíno Azevedo, São José do Seridó/RN

*Josimar Araújo de Medeiros¹
André Luís da Silva²*

Resumo

A alporquia, também conhecida como alporque, é uma técnica para a produção assexuada de mudas de árvores. O presente projeto foi desenvolvido nas discussões sobre desenvolvimento sustentável, nas aulas de Geografia, com alunos da EJA. Partiu da seguinte pergunta de pesquisa: Galhos do limão comum, enraizarão através da alporquia? Se forem viáveis e plantados diretamente no campo, sobreviverão? Objetivou contribuir para que os discentes da EJA tenham noções práticas da produção de mudas pela técnica de Alporquia. O trabalho teve início com uma pesquisa na internet sobre a alporquia e a importância do limão comum, realizada pelos alunos do 2º período de 2023. Na etapa seguinte, o projeto foi discutido e elaborado. Uma atividade de campo foi realizada para verificar o processo de implantação dos alporques, retirada da planta e plantio em campo. Os alporques foram feitos com a reutilização de materiais: garrafas PET, sacos usados no comércio de ração para uso animal e barbantes. O substrato usado foi coletado no solo encontrado sob a copa do limoeiro. A retirada dos alpor-

-
- 1 Professor da Rede Estadual de Ensino do RN Professor Colaborador Voluntário-PCV do CERES/Campus de Caicó/RN. E-mail: josimarsaojosedoserido@gmail.com
 - 2 Bacharelado em Geografia/UFRN/CERES. E-mail: andredebel20212@yahoo.com

ques ocorreu após 90 dias. Foram produzidos 10 alporques, em março de 2023, com altura média de 1,60 m, todos viáveis, plantados em escolas e doados aos alunos envolvidos na atividade e aos seus familiares. Plantados em campo, todos foram viáveis. As mudas com registro de frutos, estes se desenvolveram. O tempo gasto para fazer um alporque na planta é de cerca de 20 min. Os discentes envolvidos no ano de 2023 realizaram três apresentações da pesquisa para a comunidade. O estudo foi replicado com a produção de 10 alporques para doação a moradores da cidade. A técnica tem sido repassada para populares que procuram os envolvidos no estudo (coordenação e alunos da EJA).

Palavras-chave: Educação geográfica. Jovens e adultos. Alporquia. Conhecimento técnico.

Introdução

Nas palavras de Gadotti (2009, p. 11) “Vivemos uma crise civilizatória. A educação poderá ajudar a superá-la”. É desse ponto que parte o estudo em tela. O uso das aulas do componente curricular Geografia, numa atividade dessa natureza, reflete o papel central que essa ciência poderá desempenhar, pois conforme Cordeiro e Oliveira (2011, p. 112), amplia “[...] o conhecimento geográfico e o interesse do aluno por esta disciplina escolar”. Para Carlos e Cruz (2019, p. 163), compreende um campo disciplinar que nos fornece um instrumental analítico fundamental no processo de compreender “[...] os sentidos e significados do lugar na contemporaneidade”. Para Medeiros (2019; 2024) associar teoria e prática nas aulas de Geografia, deixa as atividades escolares mais interessantes e contribui para que os discentes enxerguem as possibilidades oferecidas no seu lugar.

Com referência à Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJA, para Paula e Oliveira (2011), atualmente compreendida como modalidade da Educação Básica, conforme a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tem merecido atenção pelo desafio que acarreta aos sistemas educacionais, quanto pela mudança dos paradigmas que passaram orientar esse campo educacional, assumindo o caráter de prioridade nas políticas públicas. As autoras ressaltam ainda que “A história da EJA tem como

paradigma máximo o educador Paulo Freire” (Paula, Oliveira, 2011, p. 69). Barcelos (2009, p. 96) lembra que nessa modalidade de ensino se faz necessário que “[...] tenhamos sensibilidade para perceber que estamos frente a grupos que são portadores de um imenso repertório de saberes”. O autor ressalta ainda que, no percurso teórico-metodológico na EJA, a escuta das histórias de vida representa ponto de partida para nos aproximarmos de seus imaginários e representações de mundo (Barcelos, 2009). Nessa mesma linha de pensamento Freire (1983, p. 30) acrescenta que “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio”.

Atividade com esse viés, também é corroborada por Libâneo (2014), ao ressaltar que com o advento de novas concepções de aprendizagem, é essencial uma ligação do conhecimento científico com os problemas da sociedade e do cotidiano. Para Freitas *et al.* (2012, p. 26) “O ensino por projetos tem como princípio a condução do aprendizado pelo estudante em boa parte do processo, considerando-se a experimentação, as vivências intelectuais, sensoriais e emocionais”. Nessa direção, Barcelos (2009, p. 95), ressalta que “Inventar e reinventar. Isto talvez seja o que todo (a) educador da EJA mais tenha que fazer. Reinventar práticas pedagógicas, didáticas e metodológicas de atuação junto aos educandos e educandas”. Contribuindo com a acumulação teórica, Martins *et al.* (2017, p. 171), denominam atividade com esse viés de método ativo, onde os discentes passam a ser compreendidos como “[...] sujeitos históricos e, portanto, a assumir um papel ativo na aprendizagem, posto que têm suas experiências, saberes e opiniões valorizadas como ponto de partida para construção do conhecimento”.

Com relação a alporquia, técnica de produção de mudas usadas na presente pesquisa, é definida por Foschini (2017), como sendo a retirada de um segmento da planta matriz, denominado estaca que, cultivado em condições ambientais favoráveis, induz à formação de brotos e raízes com o objetivo de obter uma nova planta. Ou seja, são clones. A espécie usada no estudo foi o limão comum, também chamado de limão galego (*Citrus aurantifolia*). No município do estudo, é produzido em propriedades de agricultura familiar, em quintais particulares e praças da cidade.

Um trabalho dessa natureza, justifica-se pela importância para o aprendizado para alunos da EJA, ao propor um ensino com maior ligação entre teoria-prática e a possibilidade de replicação dos resultados pelos discentes. A espécie usada na pesquisa, é uma planta com caráter de multiuso pela população, embora com o ciclo de secas da última década no semiárido, muitas plantas adultas morreram por falta de água. Representa uma possibilidade para os estudantes melhorarem a sua alimentação e ampliar as possibilidades de geração de renda, dado que a maioria dos discentes acumulam algum tipo de experiência com o vegetal, quer seja no consumo dos frutos, na coleta, no cultivo e na comercialização.

Diante desses antecedentes, o presente estudo objetivou analisar o uso da alporquia na produção de mudas de limão. Partiu da questão norteadora: Galhos do limão comum enraizarão através da alporquia? Se viáveis, plantado direto no campo, sobreviverão? Para Celso Antunes (2014, p. 112) “Para que o projeto possa despertar motivação autêntica nos alunos é indispensável a existência de perguntas bem elaboradas e verdadeiramente desafiadoras, para as quais serão buscadas respostas”.

Materiais e métodos

O trabalho foi desenvolvido na Escola Estadual Jesuíno Azevedo - EEJA, localizada na zona urbana de São José do Seridó (06°31'16”S – 36°52'56”W, 180 metros de altitude), município com população residente de 4.558 habitantes (IBGE, 2022), localizado ao Sul do estado do Rio Grande do Norte. De acordo com Santos e Perez-Marin (2013), mais precisamente na região fisiográfica do Seridó. Nessa região predomina o de clima Semiárido, quente e seco durante o dia e fresco durante a noite, com ausência de registros pluviométricos que se prolongam de 9 a 10 meses e chuvas que podem variar anualmente entre 200 mm e 1.000 mm, de janeiro a maio (Santos; Perez-Marin, 2013).

A ideia de analisar a viabilidade da produção de mudas de limão por alporquia, foi gestada nos debates das aulas de Geografia, quando se discutia os conceitos de soberania e segurança alimentar. Na etapa seguinte, os alunos realizaram uma pesquisa no Google Acadêmico, so-

bre a técnica e as vantagens da produção de mudas por Alporquia e sobre a importância do limão comum para a população. A partir desses fundamentos, ocorreu a elaboração do projeto com a participação dos discentes e mediação do professor.

Na atividade de campo, foram implantados três alporques no mês de março. Todos se mostraram viáveis e foram plantados com a participação dos alunos nas escolas estaduais Jesuíno Azevedo, Raimundo Silvino da Costa e no terminal rodoviário. No mês de maio, mais sete alporques foram implantados. Desta feita, tendo como destino o plantio na residência de alunos que participaram da pesquisa e funcionários da EEJA.

Os alporques foram feitos em galhos com altura entre 1m e 2 m, implantados em limoeiros em idade produtiva, localizados na zona urbana. Utilizou-se material reutilizável: garrafas Pet, saco impermeável usado no comércio de ração animal e barbante (Figura 17).

Figura 17 - Material utilizado para implantação dos alporques: barbante, garrafa Pet, saco plástico e solo coletado sob a copa do limoeiro



Fonte: Elaboração dos autores.

O substrato usado, foi coletado no solo encontrado sob a copa do limoeiro (matéria orgânica misturada com terra). Foi umedecido e não necessitou de mais irrigação. Utilizou-se luvas de couro, em função dos espinhos presentes no limoeiro e uma faca de cozinha.

Figura 18 - Implantação do alporque: retirada da casca (anel), implantação na zona urbana, com a participação de alunos, e após a retirada, com a presença de raízes, respectivamente



Fonte: Elaboração dos autores.

O tempo médio gasto, por uma pessoa, para fazer um alporque na planta foi calculado em 20 minutos. A retirada para plantio em campo ocorreu três meses após a implantação

Resultados e discussões

Uma das motivações do estudo foi produzir mudas de limão para atender uma demanda reprimida, em função da redução da população de plantas em idade produtiva no semiárido brasileiro, provocado pelo ciclo de secas consecutivas na segunda década desse século. É a educação focada nos problemas do lugar do aluno (Freire, 1883; Medeiros, 2019; 2024).

As 10 mudas de limão onde foram feitos os alporques foram viáveis. Antecedendo o plantio em campo, foram irrigados e o material usado para sustentação do substrato (barbante, garrafa Pet e plástico) foi retirado. Foram plantados em covas com 60 cm de profundidade x 40 de diâmetro. Recolocou-se, no entorno das raízes formadas, areia de construção. O restante da cova foi preenchido com uma mistura de areia e esterco bovino curtido. Uma estaca guia foi colocada para ajudar na sustentação da planta. Por duas semanas, a irrigação foi diária. Outro aspecto importante é que o envelopamento dos alporques, contendo substrato úmido, no ensejo da implantação, foi suficiente para promover o enraizamento. Ou seja, não necessitou da irrigação. Embora no ensejo da retirada, após três meses, o substrato se encontrar seco.

Os discentes da EJA participaram efetivamente, nas discussões e elaboração do projeto, na implantação dos alporques em campo, retirada e plantio. Essa trajetória, estar de acordo com Barcelos (2009, p. 86) ao analisar que “Na EJA sabemos que boa parte dos (as) educandos (as) estão procurando a escola para melhorar sua condição no mundo do trabalho mesmo para acessar a ele”. É a educação humanizadora e emancipadora, que parte da centralidade dos sujeitos e de suas experiências e trajetórias de vida proposta por Freire (1983).

Figura 19 - Alunos da EJA participando da retirada de um alporque, em limoeiro localizado na cidade e realizando o plantio em campo



Fonte: os autores (2024).

A implantação dos alporques em limoeiros localizados na zona urbana, assim como o plantio de mudas em locais públicos, com movimento contínuo de populares, tem contribuído para despertar a atenção da população, fatores que muito contribuíram para que populares mantivessem contatos com a coordenação do projeto: a procura de mudas e/ou e de informações sobre a técnica para produzir suas próprias mudas.

No início das discussões sobre o projeto, entre os oito alunos presentes, apenas uma aluna manifestou conhecer a técnica. Na avaliação da muda de limão por alporquia, plantada em maio de 2023 em frente à EEJA, constatou-se, em agosto de 2023 (ou seja, três meses após o plantio), que os frutos que se encontravam no ensejo do plantio prosperaram e novos frutos foram registrados. Isso acontece, de acordo com Foschini (2017), porque a alporquia a fase juvenil da planta e, consequentemente, o período improdutivo.

O plantio em campo revelou que, quando parte dos ramos é removida a planta sofre menos estresse, o que é constatado pelo pouco registro

da senescência folhear. Com a manutenção integral dos ramos, o resultado se inverte. Esse registro foi realizado num alporque plantado no terminal rodoviário. Muito chamou atenção que nesse caso, a planta que perdeu parte da folhagem, apresentou boa floração após esse processo.

A técnica usada foi replicada na produção de mudas para os discentes que participaram da pesquisa, familiares e demais funcionários da EEJA. Um total de 25 mudas foi produzido. Esse projeto foi apresentado a comunidade escolar em eventos realizados na EEJA. O pool de atividades que conduziu a execução da presente pesquisa, incluindo atividades na sala de aula e de campo, foram incorporadas ao processo de avaliação contínua da aprendizagem. Um trabalho nessa direção, tendo o público da EJA como centro, para Soares *et al.* (2011), compreende estratégia no âmbito da pedagogia que requer maior participação do aluno através do diálogo possibilitando inclusive, que ele diga o que não reconhece que sabe, por incluir atividades de grupo, discussões, pesquisas, interação, conversas.

O pool de atividades desenvolvidas no processo de discussão, elaboração, implantação, avaliação e replicação dos resultados do projeto, foram usadas como parte do processo contínuo de avaliação da aprendizagem. Esse percurso no processo avaliativo, construído a partir de um processo contínuo e evolutivo, corrobora com o proposto por Libâneo (2011) ao salientar que “[...] os resultados escolares dos alunos dependem da origem social, da situação familiar, da relação com os professores, tanto os mais ainda do que a inteligência”. Antunes (2014), acrescenta que “Com esses elementos de observação, o professor acompanha o desempenho de um aluno, mais ou menos como um médico que descreve um tratamento e acompanha a recuperação de seu paciente”.

É importante ressaltar que no processo de replicação da técnica, para distribuição de mudas a comunidade escolar, um dos discentes da turma disponibilizou os limoeiros existentes na sua propriedade, situada na zona rural do município, para implantação de 10 alporques. Esse percurso, para Barcelos (2009), contribui com a prática da EJA por possibilitar a escuta das diferentes histórias de vida dos discentes e, noutra frente, permite o acesso a conhecimentos importantes na melhoria da sua condição de vida. São os caminhos da educação por meio da prá-

tica, levando o aluno a ser protagonista de suas descobertas, definidos por Morin (2007) como um processo de contextualização que torna o conhecimento pertinente.

Considerações finais

A viabilidade dos alporques e a sobrevivência após o plantio em campo, inquietações que nortearam essa pesquisa, foi de 100%.

A implantação dos alporques em limoeiros localizados na zona urbana e o plantio de três mudas em locais públicos, têm contribuído para despertar a atenção da população, condição *sine qua non* para que populares mantivessem contatos com a coordenação do projeto: a procura de mudas e/ou e de informações sobre a técnica para produzir suas mudas.

Referências

- ANTUNES, C. **Geografia e didática**. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.
- BARCELOS, V. **Formação de professores para Educação de Jovens e Adultos**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- CARLOS, A. F. L.; CRUZ, R. C. A. **A necessidade da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2019.
- CORDEIRO, J. M. P.; OLIVEIRA, A. G. **Revista Geografia (Londrina)**. v. 20, n. 2, p. 99-114, 2011.
- FREITAS, E. S. M., *et al.* **O trabalho de campo como estratégia pedagógica no ensino de jovens e adultos**. Belo Horizonte, RH Editora, 2012.
- FOSCHINI, J. C. **Formação de um banco ativo de germoplasma, seleção de acessos e propagação vegetativa de Bougainvillea**. 2017. 88f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos-SP, Araras, 2017.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 9^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Livraria Paulo Freire, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidade e estados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rn/sao-jose-do-serido.html>. Acesso em: 10 maio 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.


MEDEIROS, J. A. O ensino de Geografia pautado nas fragilidades socioambientais e socioeconômicas de áreas de ocorrência da desertificação no semiárido brasileiro: 21 anos do Projeto Plantar. **Revista GEOTemas**. Pau dos Ferros, RN, v. 09, p. 59-76, 2019.

MEDEIROS, J. A. Educação geográfica: um estudo de caso da pesquisa para produção de mudas de buganvília por estaquia, realizada por alunos do ensino médio, em São José do Seridó/RN. **Revista Casa da Geografia**. Sobral/CE, v. 26, n. 3, p. 278-295, 2024.

MORIN, E. **Educação e complexidade**. – 4. ed. – São Paulo : Cortez, 2007.

PAULA, C. R.; OLIVEIRA, M. C. **Educação de jovens e adultos**: a educação ao longo da vida. Curitiba: Ibpex, 2011.

SOARES, L.; GIOVANEETITI, M. A.; GOMES, L. G. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.



Estratégias de ensino e metodologias ativas: tradição e renovação no ensino de Geografia

Irami Rodrigues Monteiro Júnior¹

Resumo

O ensino de Geografia deve considerar os aspectos da formação do educador, os meios e o espaço físico para implementar novas técnicas que auxiliem na aprendizagem dos alunos. Para auxiliar os educadores, existem ferramentas como as metodologias ativas e as estratégias de ensino e aprendizagem que compõem a bagagem do professor de recurso para transformar a forma de ensinar e aprender. Nesse sentido, o presente trabalho tem como premissa dois objetivos: (1) discutir a diferença entre estratégias de ensino e metodologias ativas; (2) aplicar as estratégias de ensino-aprendizagem aula expositiva e dialogada e combinadas às metodologias ativas Grupo Verbalizador (GV) e Grupo Observador (GO) e o Seminário na forma de Círculo de Debate Temático (SCDT) como estratégias de ensino na educação Superior, em especial, no ensino de Geografia. A metodologia é eminentemente teórico-prática, pautada na revisão dos conceitos de metodologia ativa e estratégia de ensino, amparada nas categorias de análise, ensinar e aprender. A parte prática aconteceu no chão da sala de aula, no curso de Geografia do Centro de Ensino do Seridó, Caicó, campus da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Foram aplicadas as estratégias de ensino GV/GO e SCDT numa turma do 5º período entre agosto e dezembro de 2023. Ao final da disciplina, os alunos fizeram uma autoavaliação da eficácia dessas estratégias, considerando as categorias ensino e

1 Doutorando em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGe-UFRN).
E-mail: irami.junior.017@ufrn.edu.br

aprendizagem. Os principais resultados evidenciam que no curso de Geografia do CERES existe a imersão de outras formas de ensino, contudo, ainda prioriza os métodos tradicionais como aula expositiva e dialogada, seminário e aula de campo como mecanismos de aprendizagem e avaliação dos alunos. Ademais, os dados também mostram que mesmo os alunos que têm o perfil introspectivo, ou seja, pouco participativo, quando utilizadas estratégias de ensino corretamente, esses alunos tendem a interagir ativamente. Considerando que o GV/GO e SCDT impõem aos alunos que exercitem a observação, organização, pesquisa, discussão, imposição de questionamentos, novas ideias, reflexão e análise do tema em tela durante a aula. Por fim, apesar do curso ainda priorizar métodos tradicionais, gradualmente os professores têm incorporado outras formas de ensino, colocando os alunos no centro da discussão.

Palavras-chave: Estratégia de ensino. Metodologia ativa. Ensino e aprendizagem.

Introdução

O ensino de Geografia deve considerar os aspectos da formação do educador, os meios e o espaço físico para implementar novas técnicas que auxiliem na aprendizagem dos alunos. Os caminhos para aprimorar os profissionais de ensino devem considerar o aprendizado de novos métodos de ensino que estimulem a interação dos alunos no ambiente de sala de aula.

Então, surgem termos como estratégias de ensino, metodologias ativas, ensino e aprendizagem etc. Contudo, pouco fala na qualidade da aplicação dessas métricas, na qualificação profissional e nas condições oferecidas aos profissionais da educação para viabilizar o emprego de novas formas de ensino.

Muitos professores ainda resistem à aplicação de técnicas que privilegiam a aprendizagem ativa por acharem esses métodos quando os alunos não possuem o conhecimento mínimo exigido para o trabalho (Kerawalla *et al.*, 2013). Ademais, na perspectiva de Moraes e Castellar (2018), a resistência de alguns educadores se dá também pela falta de

conhecimento dos mecanismos e pela condição de nunca terem sido ensinados.

Isso ocorre porque o processo de imersão do mercado de trabalho sofreu alterações. Era comum professores buscarem qualificação após estarem no serviço ativo, contudo, tem-se apresentado o contrário. Outro aspecto interessante é o processo de interiorização dos programas de pós-graduação que tem auxiliado no processo de qualificação de educadores.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como premissa discutir as estratégias de ensino-aprendizagem aula expositiva e dialogada e combinadas com Grupo Verbalizador (GV) e Grupo Observador (GO) e o Seminário na forma de Círculo de Debate Temático (SCDT) como estratégias de ensino na educação Superior, em especial, no ensino de Geografia.

Metodologia: traçando possibilidades de interpretações

A metodologia está dividida em três momentos: (1) revisão bibliográfica para definição dos conceitos utilizados como metodologia ativa e estratégias de ensino a partir das categorias de análises ensinar e aprender a partir de autores como Hünhe (2001), Anastasiou e Alves (2005), Ribeiro (2007), Delphino (2015), Paiva (2016), Godoy (2017), Diesel, Baldez e Martins (2017).

A atividade prática foi pensada durante o cumprimento do estágio supervisionado de Doutorado realizado no Centro de Ensino Superior (CERES/UFRN), no curso de Geografia Bacharelado, para atuar na componente curricular “Seminário de Desenvolvimento Regional” durante o semestre 2023.2.

Na oportunidade, foi traçado um plano de ensino que consistiu na apresentação de novas estratégias e metodologias para o ensino de Geografia, buscando romper com o método tradicional. Nesse contexto, foram aplicadas as estratégias GV/GO e do SCDT.

Para tanto, como toda metodologia, o professor deve observar as condições necessárias para aplicação. No primeiro dia de aula, foi apre-

sentado o plano de curso e feita uma análise do perfil da turma, tais como: quantidade de alunos, nível de participação, período do curso, condições do espaço físico, etc.

Nessa investigação, deu-se que a turma tinha um perfil pouco introspectivo e sem participação, com 12 alunos, sendo 2 do curso de licenciatura do 5º período. Assim, o plano não sofreu alterações, pois existiam condições físicas e o objetivo dessas estratégias visa desenvolver a participação e o conhecimento.

Ao longo da disciplina, foi pensada a utilização das estratégias a partir dos temas das aulas, o GV/GO, para discutir o “papel das questões políticas e econômicas para a criação da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene)”. É importante salientar que anteriormente foi disponibilizado material digital no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) e impresso. Ademais, essa técnica foi combinada com uma aula expositiva (Quadro 4).

Quadro 4 - Dinâmica para o Grupo Verbalizador (GV) e Grupo Observado (GO)

	Roteiro	Outras técnicas
Dinâmica da estratégia	Dividir os estudantes em dois grupos. Um para verbalização de um tema/problema e outro de observação. Por meio de sorteio, nesse caso, utilizou um bombom garoto (GV) e sonho de salva (GO) para fazer o sorteio; (2) Organiza as carteiras em dois círculos: um interno (GV) e um externo (GO); (3) Na prática, inicialmente o grupo interno verbaliza, expõe, discute o tema/problema. Enquanto o grupo externo observa, registra-se a discussão a partir de critérios acordados e elencados antes pelo professor; (4) Fechamento: o GO apresenta suas considerações seguindo os pontos solicitados e o GV escuta; (5) Em turma com número de alunos reduzido, o grupo GO pode trocar de lugar com o GV e cumprir a mesma função e fazer a comparação da discussão; (6) O tempo para a realização da atividade deve ser pensado para ser cumprida toda a estratégia sem permitir que os alunos fiquem ociosos. O fechamento da estratégia deve ser do docente, complementando as falas (caso haja lacunas), comentando o objetivo da aula (se atingiu ou não) e acrescentando novos elementos a partir das discussões e fazendo relação ao texto base.	Aula expositiva e dialogada

Fonte: Adaptado de Anastasiou e Alves (2005); Oliveira (2015).
Elaborado pelo autor (2024).

Essa estratégia de ensino nesse formato permite que os alunos apliquem a capacidade de análise, organização das ideias e observação do problema de forma geral. Sendo uma ferramenta eficiente para tornar a sala de aula dinâmica, principalmente para colocar no centro das discussões alunos tímidos e inseguros.

Segundo Oliveira (2014, p. 3), o GV/GO “contribui no processo de construção e reconstrução do conhecimento com qualidade cognitiva, além de criar na sala de aula um espaço no qual o direito de expressar-se e defender suas ideias fomentem práticas democráticas que incidem na formação digna do ser humano”.

Ademais, essa estratégia foi combinada com uma aula expositiva de 15 a 20 minutos, baseada no conteúdo indicado. A definição desse tempo está baseada a partir de Ribeiro (2007), quando afirma que em aulas expositivas de 50 minutos ou mais, a atenção dos alunos no conteúdo acontece considerável apenas nos primeiros 10 minutos, diminuindo gradativamente. Além disso, essa técnica está centrada na exposição contínua na figura central de um conferencista, embora em algum momento os alunos possam fazer perguntas e participar da discussão, brevemente, mas de modo geral não fazem (Godoy, 2000).

Outra estratégia aplicada foi o Seminário, estudo a partir de um tema buscado em diversas fontes, buscando construir uma visão geral e edificar novas ideias (Anastasiou; Alves, 2005). Contudo, foi feita uma adaptação para fugir do modo tradicional dessa técnica, onde um grupo apresenta um tema e os demais alunos apenas observam.

Assim, foi montado o SCDT, que, como o próprio nome indica, constitui-se em um momento onde os alunos terão a oportunidade de apresentar (formato de seminário) a partir de um tema (temático) designado. Embora uma estrutura conceitual seja a mesma, a forma de aplicação dessa técnica divergente, pois em algum momento todos os grupos irão apresentar suas ideias do tema (seminário), discutir o tema exposto (debate) e fazer indagações (tema).

Hühne (2001), o seminário deve lançar sementes, novas ideias e perspectivas do tema apresentado para quem participa. Nesse sentido, a associação dessa técnica e círculo de debate temático amplia esse horizonte. Assim, o educador pode organizar a estratégia conforme o Quadro 5.

Quadro 5 - Organização e aplicação do Seminário em formato de Debate Temático no ensino de Geografia

Dinâmica da atividade	
<p>De forma equânime, divide os grupos para a composição do seminário; 2. Após a formação dos grupos, sorteio dos temas e textos basilares; 3. Sorteio de qual grupo apresenta primeiro, segundo e o terceiro, etc. 4. No sentido horário, define-se qual grupo comentará a apresentação a partir dos critérios preestabelecidos. 5. Apresentação pode usar recurso oral, audiovisual, etc.; 6. Tempo do seminário: 15 a 20 minutos; 6. Tempo do Debate Temático: 2 minutos para cada membro do grupo.</p>	
Seminário	Critérios para construção
	<p>Identificar o objetivo do trabalho, o viés (político, econômico, social); 2. Domínio e clareza de exposição do texto; 3. Capacidade de argumentação de ideias relacionadas ao tema apresentado; 4. Atualizações, exemplificações e contextualizações teóricas, conceituais ou metodológicas com outras referências bibliográficas que estejam diretamente vinculadas ao texto elaborado e/ou que margeiem a temática; 5Cumprimento do tempo estabelecido de exposição SCDT (mínimo de 15 e máximo de 20min).</p>
Círculo de Debate Temático	<p>Observar e contextualizar o tema e/ou sujeito da pesquisa e sua problematização; II. Avaliação e pertinência do tema em relação à disciplina; III. A solidez dos dados apresentados no texto; IV. A clareza e coesão das discussões apontadas no texto; V. A relação com outras discussões ao longo da componente curricular.</p>
<p>Organização e operacionalização do Seminário em formato de Círculo de Debate Temático (SCDT)</p>	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023–2024.

A organização dessa atividade planeja quebrar com a forma do seminário tradicional, cada grupo apresentará seu tema, outro comentará e o terceiro fará perguntas. Dessa forma, são exigidos dos grupos que estudem todos os temas, ao deverem se inteirar do assunto para atingir todos os critérios. Essa estratégia de ensino foi realizada em três sema-

nas: apresentação (seminário) e a discussão de um tema (círculo de debate) por encontro.

Para sair da rotina, a apresentação de cada SCDT tinha à disposição comidas e bebidas como: bolo, biscoitos salgados, bolachas, torta doce e salgada, café, suco e refrigerante. Transformar o ambiente em um espaço no qual os discentes possam se sentir à vontade, contudo, não deve ser entendido como relaxamento dos critérios e dos objetivos traçados no plano de aula. O seminário é uma metodologia, e os critérios são importantes para avaliar o desempenho, o aproveitamento da atividade e o rigor metodológico.

Para avaliar qualitativamente o desempenho das estratégias de ensino utilizadas, foi disponibilizado um formulário (*Google Forms*) via e-mail e no grupo do WhatsApp. Nesse dispositivo, o comando era avaliar quais das estratégias de ensino já tinham sido utilizadas e quais delas conseguiram compreender o conteúdo.

Da teoria à prática: o chão da sala de aula como laboratório

As metodologias ativas são entendidas como uma “possibilidade de ativar o aprendizado dos estudantes, colocando-os no centro do processo, em contraponto à posição de expectador” (Diesel; Baldez; Martins, 2017, p. 273). Não se pode reduzir a metodologia ativa apenas as estratégias lançadas pelo educador. Como afirma Delphino (2015), Deve ser encarada como a alteração da concepção do processo de ensino, com a figura do aluno como central no desenvolvimento da atividade, sendo estimulado a descobrir habilidades que auxiliem na sua própria aprendizagem.

Por sua vez, as estratégias são os meios para a aplicabilidade das metodologias ativas, buscando condições necessárias para a efetuação. O que corrobora Anastasiou e Alves (2005, p. 67), os quais afirmam que “as estratégias de ensino são a arte de aplicar ou explorar os meios e desenvolvidas e disponíveis, envolvem à efetivação da ensinagem”.

Vale salientar que durante a disciplina foram aplicadas outras estratégias de ensino, contudo, para esse momento, a pesquisa se dedica apenas aos resultados obtidos sobre o GV/GO e SCDT. A aplicação das me-

metodologias ativas traçadas como estratégia de ensino visa obter êxito no processo de aprendizagem. Para Carvalho (2017), a apresentação de novas ideias por parte dos alunos confirma a eficácia dessas ferramentas.

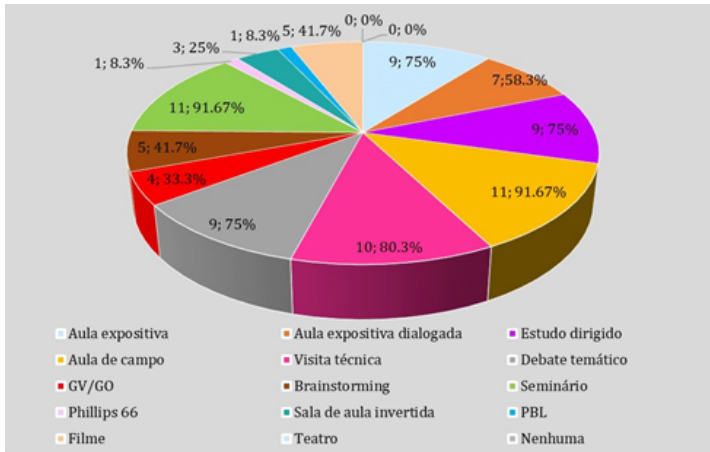
Nesse formulário estavam algumas estratégias de ensino baseadas em Anastasiou e Alves (2005), tomando como premissa que toda metodologia prima atingir um objetivo para tentar equilibrar os maiores desafios da educação, as categorias, ensinar e aprender (Moran, 2012).

Essas estratégias devem ser utilizadas para envolver os alunos na participação das aulas e não fazer daquele momento um monólogo. Trazer para o debate dos textos a vivência dos alunos, em especial, os estudantes que falam pouco e são tímidos. Nesse sentido, os cursos de Geografia devem formar professores e geógrafos capazes de aprender esse conteúdo, mas também de se expressar.

Nessa forma de ensino, os educadores devem descentralizar a figura dos detentores do saber e também assumir o papel de mediador na construção do conhecimento (Torezan, 1994). Assim, a pesquisa identificou que metodologias são utilizadas nos cursos de Geografia (licenciatura e bacharelado) no CERES, Caicó, para promoção da participação e tornar o chão da sala de aula um espaço de debate, críticas e reflexões, torna-se essencial para o conhecimento geográfico ser entendido e fixado.

Buscando entender como os cursos de Geografia do CERES usam essas estratégias, lança-se aos alunos a seguinte pergunta: quais estratégias de ensino abaixo já foram utilizadas durante o curso de Geografia? Tomando nota de que a turma usada na pesquisa está no 5º e a listagem dessas estratégias de ensino tomou como referência Anastasiou e Alves, (2005) para tentar compreender o universo de imersão dos alunos relativo a esse tema (Figura 20).

Figura 20 - Gráfico de avaliação qualitativa das metodologias ativas aplicadas em outras disciplinas de Geografia ao longo do curso Geografia no CERES, Caicó



Fonte: Dados do processo de intervenção em sala de aula, 2023.
Elaborado pelo autor, 2023–2024.

A partir da visão dos alunos, os dados demonstram que seminário e aula de campo têm maior assiduidade em disciplinas anteriores pelos educadores, com 91,67%. Malheiros (2012) enfatiza que a estratégia do seminário é utilizada em todos os níveis da educação, do fundamental até a pós-graduação. Contudo, na graduação, o seminário é explorado com exaustão, pois sua utilização compreende a três etapas: preparação, execução e avaliação (Belther, 2014).

A preparação deve estar associada à escolha dos temas, à organização da metodologia e aos objetivos propostos pelo educador. A execução deve priorizar a pesquisa e a apresentação da organização das ideias com supervisão do professor durante o momento da aula, e a avaliação cabe ao mediador do seminário analisar se os objetivos traçados na preparação da atividade foram cumpridos.

Carvalho (2017) salienta que essa avaliação tanto na aprendizagem dos alunos quanto na potencialização dessa função de diferentes estratégias de ensino também é o diferencial do processo de ensino e aprendizagem.

Junto a essa estratégia está a aula de campo, antes esse procedimento era realizado para confirmar modelos muito rígidos, tendo em vista

aplicar levantamentos, entrevistas e inquéritos (Fontinha, 2017). Sendo considerada essa atividade essencial para a formação do professor e geógrafo. Além disso, a aula de campo está associada ao fortalecimento de outras metodologias, na relação aluno-professor e no desenvolvimento crítico para compreender o seu lugar no mundo (Oliveira; Silva; Gonçalves, 2020).

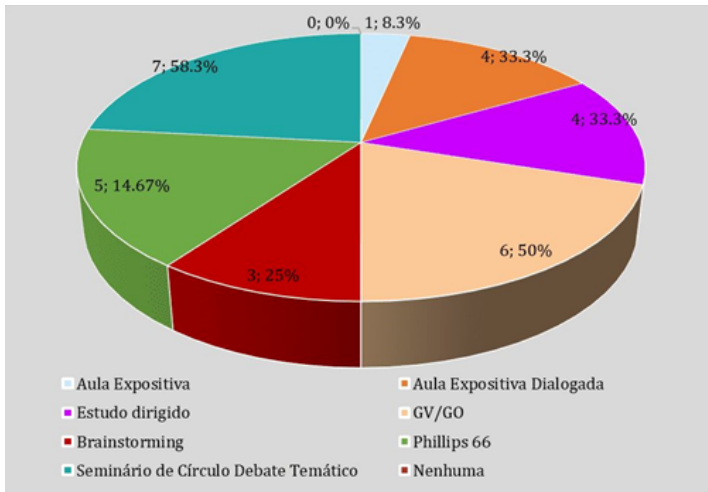
No ensino de Geografia do CERES outras estratégias são ou já foram utilizadas como a visita técnica (83,3%), aula expositiva e debate temático (75%) cada, aula expositiva dialogada (58,3%), *brainstorming* (41,7%), GV/GO (33,3%), sala de aula invertida (25%), *Phillips 66* e a estratégia *Problem Based Learning* (8,3%) cada.

Numa análise vertical da mostra acima de 50%, percebe-se que pelo menos 7 metodologias têm sido utilizadas como ferramenta de facilitação e fixação do conteúdo. Durante a apresentação dos resultados desse formulário em sala de aula, três alunos disseram que o primeiro contato com algumas dessas metodologias foi nos cursos de História e Pedagogia, enquanto cursavam disciplinas eletivas.

Embora apareçam na análise outras estratégias de ensino para introdução dos conteúdos, os métodos tradicionais ainda são a maioria. Talvez na formação desses professores essas técnicas não tenham sido apresentadas ou ainda não tenham buscado capacitação adequada.

Durante a disciplina Seminário de Desenvolvimento Regional, foram utilizadas oito estratégias de ensino e todas priorizando a participação ativa dos alunos. Contudo, o GV/GO e o SCDT que exigem a oralidade, a participação, organização das ideias e formulação de novos questionamentos, foram, na opinião dos alunos, as que melhor auxiliaram no processo de ensino e aprendizagem (Imagem 21).

Figura 21 - Gráfico de avaliação qualitativa das metodologias ativas aplicadas durante a disciplina Seminário de Desenvolvimento Regional (2023)



Fonte: Dados do processo de intervenção em sala de aula, 2023.
Elaborado pelo autor, 2023–2024.

Os dados do gráfico anterior mostram, a partir da visão dos alunos, as estratégias SCDT) e o GV/GO, que compõe as melhores técnicas utilizadas ao longo da disciplina na absorção do conhecimento, com 58,3 e 50% respectivamente.


Curiosamente, essas duas estratégias irão explorar o recurso oral, a participação, a capacidade de argumentação crítica, reflexão e trabalho em grupo. Mesmo identificando que pelo menos 35,71% da turma tinha o perfil introspectivo, ainda assim as técnicas aplicadas tornaram-se relevantes e eficazes.

Stacciarini e Esperidião (1999) relatam que as experiências do cotidiano do professor também são um saber pedagógico e devem ser utilizadas como estratégia de ensino. Dessa forma, a apresentação dessas estratégias no chão da sala de aula, ainda na graduação ou na pós-graduação, constitui vantagens para a prática do ensino e o processo de aprendizagem.

Para a operacionalização do GV/GO, foram colocados em uma caixa dois tipos de bombons (garoto e sonho de salva). A partir da escolha dos alunos de forma aleatória, criaram-se o GV e o GO. Após a divisão e

munidos da leitura do texto base (em casa) e da aula expositiva (15min), deram-se os comandos e regras para cada grupo (Quadro 6).

Quadro 6 - Comandos, regras e objetivos para a efetivação da estratégia de ensino, Grupo Verbalizador (GV) e Grupo Observador (GO)

Grupo Verbalizador (GV)	Grupo Observador (GO)
	
<p>Assunto: Discutir o papel das questões políticas, sociais e econômicas para a criação da SUDENE.</p> <p>Definição de papéis:</p> <p>(1) Escolher o facilitador da discussão no grupo, ou seja, controlar o tempo de cada membro (controlador do tempo).</p> <p>(2) Atenção: Este também deve ficar atento para os participantes não interferirem no tempo e fala dos demais demasiadamente.</p> <p>(3) Durante a discussão: O grupo deverá seguir as orientações do facilitador, mas não deverão demonstrar a quem estes papéis se referem.</p> <p>(4) Tempo de discussão: seis (6) minutos (Prorrogáveis por mais dois (2)).</p>	<p>1) Objetivo do grupo: realizar observação da atividade:</p> <ul style="list-style-type: none">— Participação dos integrantes-todos participaram?— Como foi a condução da discussão?— Qual o tema abordado na discussão?— Qual ou quais assuntos paralelos apareceram?— Como foi o aproveitamento e controle do tempo? <p>Após, o grupo apresentará os aspectos observados.</p> <p>2) Tempo para apresentação: seis (6) minutos (Prorrogáveis por mais 2).</p>

Fonte: Adaptado de Anastasiou e Alves, 2005. Elaborado pelo autor, 2024.

Após a apresentação do objetivo, critérios e divisão dos grupos por meio de sorteio, foram organizadas as carteiras de maneira que o GV possa trocar as informações livremente. Ainda, permita ao GO anotar a síntese dos diálogos, contemplar as discussões do tema e a organização do grupo, além do surgimento de novos temas.

Essa estratégia permitiu a reflexão do tema e discussão, objetivando a observação e verbalização, pois quem estava no grupo GO foi para o

grupo GV e vice-versa. Durante a aplicação dessas estratégias, constatou-se que, durante o debate, emergiram vários temas correlatos, totalizando pelo menos 18.

Ainda, esses temas fazem ligação entre o texto norteador, leituras passadas que engrandecem a discussão, o vocabulário teórico e conceitual na formação de futuros professores e bacharéis em Geografia. Ao final dessa aplicação da estratégia, o professor deve fazer uma análise geral, objetivando fechar a discussão e fazer possíveis correções e aprofundamento do tema.

O SCDT aconteceu durante três aulas previamente marcadas. O seminário tradicional é engessado, pressupõe um ambiente tenso, os alunos ficam nervosos, apenas alguns participam e o aproveitamento é insuficiente. Com esses novos elementos, crie-se um espaço descontraído no qual os alunos se sintam à vontade para se expressar.

Transformar o ambiente em um espaço no qual os discentes possam se sentir à vontade não deve ser entendido como relaxamento dos critérios e objetivos traçados no plano de aula. O seminário é uma metodologia e os critérios são importantes para avaliar o desempenho, aproveitamento da atividade e rigor metodológico. Nesse sentido, os Grupos 1, 2 e 3 apresentaram os elementos dos textos a partir dos critérios elencados no quadro anterior.

Ao final de todos os SCDTs foi facultada a palavra a todos, inclusive para os grupos que não estavam interagindo diretamente na dinâmica. Nos encontros nos quais os alunos que não participavam ativamente da estratégia (apresentando ou comentando), davam opiniões sobre os textos, das apresentações e traziam exemplos dos textos de aulas passadas e lincavam com exemplos da sua vivência.

O GV/GO e SCDT são exemplos de metodologias ativas, colocando os alunos no centro da análise e também são estratégias de ensino, por poderem ser adaptadas às necessidades do educador e dos alunos. Na verdade, elas se complementam por meio das categorias ensino e aprendizagem. Paiva *et al.* (2016) estabelecem que essas duas categorias possuem um caráter dialético, ou seja, constituem em um movimento de construção constante, sendo que o movimento de ensinar está relacionado ao de aprender.

Após todos apresentarem, o educador deve fazer o arremate das falas e temas apresentados, inclusive mostrando os pontos positivos e negativos. O mediador (educador) deve sempre fazer uma análise geral, aprimorando, caso fique alguma lacuna. Ainda, deve-se comentar cada apresentação, fazer apontamentos e mostrar a relevância dos temas.

Considerações finais

A preocupação na quebra do tradicional pela busca do novo tem gerado dicotomias na associação das metodologias ativas e estratégias de ensino e aprendizagem. As estratégias de ensino constituem formas de metodologias ativas que visam auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Embora exista confusão no tocante à separação conceitual de ambas. Os dados da pesquisa demonstram que os alunos, quando estimulados, mesmo não tendo o perfil participativo, e utilizados as estratégias corretamente, dão bons resultados.

Na verdade, toda metodologia ativa é uma estratégia de ensino e aprendizagem, é a diferença no nível de problematização. Ademais, deve-se também considerar os recursos disponíveis para sua aplicação, o espaço físico, se aquela metodologia é adequada para o tamanho da turma, o assunto abordado, etc. São um conjunto de variáveis que devem ser consideradas.

As metodologias ativas são instrumentos pedagógicas cruciais para romper com os paradigmas dos métodos tradicionais, possibilitando um espaço de debate crítico, de reflexão e aprendizado. Essas formas de interação devem ser propostas aos futuros profissionais da educação ainda na graduação.

Contudo, na amostra analisada, o curso de Geografia do CERES, os tipos de estratégias de ensino ainda são limitados, com preferência para métodos tradicionais. Não que o tradicional seja ruim, mas a acomodação da utilização dos mesmos processos de ensino e aprendizagem não estimulam os alunos a desenvolver a criticidade e a busca por novas ideias.

Referências

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de Ensino. *In*: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de Ensino na Universidade**: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5a ed. Joinville–SC: Editora UNIVILLE, 2005.
- BELTHER, J. M. **Didática I**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.
- CARVALHO, M. M. **Botânica no ensino fundamental II**: aplicação de conceitos do movimento CTS por meio de metodologia ativa. 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade de São Paulo, Lorena, 2017.
- DELPHINO, F. B. B. O papel das aprendizagens ativas na educação em plena era da comunicação. **Revista Metaliguagens**, v. 4, p. 64–77, 2015.
- DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.
- FONTINHA, F. Saídas de Campo no Ensino da Geografia: Uma Metodologia Ainda Atual? **Revista de Educação Geográfica**. n. 1, p. 79-91, 2017.
- GODOY, A. Revendo a aula expositiva. *In*: Moreira, D. A. (Org.). **Didática do Ensino Superior**: Técnicas e Tendências. São Paulo: Editora Pioneira, 2000.
- HÜHNE, L. M. **Metodologia científica**: caderno de textos e técnicas. 7. Ed. Rio de Janeiro: Agir, 2001.
- KERAWALLA, L.; LITTLETON, K.; SCANLON, E.; JONES, A.; GAVED, M.; COLLINS, T.; PETROU, M. Personal inquiry learning trajectories in geography: Technological support across contexts. **Interactive learning environments**, v. 21, n. 6, p. 497–515, 2013.
- MALHEIROS, B. T. **Didática geral**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- MORAES, J. V. CASTELLAR, S. M. V C. Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 2, p. 422-436, 2018.
- MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19. Ed. São Paulo: Papirus, 2012.

OLIVEIRA, D. A. P. 02) Promovendo Aprendizagens de Forma Democrática. **Folha Acadêmica do CESG**, n. 4, p. 03-03, 2014.

OLIVEIRA, R. D.; SILVA, J. A. L.; GONÇALVES, A. C. O. Bases teóricas para a compreensão do trabalho de campo como metodologia de ensino da Geografia e Educação Ambiental. **Periódico Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista**, v. 16, n. 4, 2020.

PAIVA, M.R. F.; PARENTE, J. R. F.; BRANDÃO, I. R.; QUEIROZ, A. H. B. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, 2016.

RIBEIRO, C. A aula magistral ou simplesmente aula expositiva. **Máthesis**, n. 16, p. 189-201, 2007.

STACCIARINI, J. M. R.; ESPERIDIÃO, E. Repensando estratégias de ensino no processo de aprendizagem. **Rev. latino-am. Enfermagem**, v. 7, n. 5, p. 59-66, 1995.

TOREZAN, M. T. **Processo ensino-aprendizagem**: concepções reveladas por professores de 1º grau na discussão de problemas educacionais. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 10, n. 3, p. 383-391, 1994.



Geograficidade da História, historicidade da Geografia: potencialidades didático-pedagógicas entre as ciências

Felipe César Augusto Silgueiro dos Santos¹

Resumo

Espaço e tempo são dimensões trabalhadas na Geografia e na História como conteúdos que demandam uma reflexão constante e uma importância na forma de uso, principalmente quando analisadas mediante a necessidade de um ensino-aprendizagem adequado. Propomos apresentar nosso contexto de atuação docente relacionado à aplicação de ambas as ciências na formação em licenciatura e bacharelado de alunas e alunos do curso de Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP) – Campus de Presidente Prudente-SP. Temos por perspectiva ofertar uma visão sobre como dialogar com ambas em um contexto de ensino-aprendizagem com o objetivo de capacitar as alunas e os alunos para uma atuação em sala de aula que possibilite trabalhar o espaço e o tempo de forma conjunta, com suas formas e conteúdos plenamente didáticos. Deste modo, os objetivos trabalhados têm como perspectiva apresentar o elemento dialógico existente entre a Geografia e a História e sua capacidade didático-pedagógica, além de dialogar sobre a importância das ciências geográficas e históricas no contexto do ensino-aprendizagem, verificar a amplitude teórica que ambas as ciências possuem, relacionar o contexto geográfico com a capacidade analítica histórica e apresentar contextos didáticos que possibilitem a reflexão sobre a temática dialogada. Geografia e História são ciências congregadas na possibilidade de uma

1 Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP) – Campus de Presidente Prudente/SP. E-mail: felipe.cesar@unesp.br

reflexão ampliada sobre os temas contemporâneos, permitindo a construção do espaço geográfico com a temporalidade histórica, o que possibilita compreender uma situação em sua totalidade, permitindo a observação de uma potencialidade didático-pedagógica em âmbito formativo. Para tal, apresentaremos as atividades, conteúdos, abordagens e temáticas que foram trabalhadas no âmbito das disciplinas de História Contemporânea, História do Brasil e História e Movimentos Sociais ministradas no âmbito do curso inicialmente indicado. Como resultados apresentaremos os materiais produzidos pelos alunos, como forma de dialogar sobre as perspectivas abordadas e o desenvolvimento realizado por cada um deles no contexto das disciplinas em questão. Pensar sobre a proximidade existente entre a Geografia e a História e refletir sobre como a didática pode atuar no que se refere a compreender o processo de ensino-aprendizagem como uma construção constante, necessária e potencialmente construtiva na formação docente. Alinhar espaço e tempo, dimensões trabalhadas respectivamente nas ciências apresentadas, é poder ampliar o referencial analítico sobre as dimensionalidades contemporâneas e poder posicionar-se didaticamente sobre elas, trazendo um conteúdo formativo adequado

Palavras-chave: Geografia. História. Potencialidades. Didática. Ensino-aprendizagem.

Introdução

Espaço e tempo são dimensões analíticas da Geografia e da História, respectivamente, que são amplamente trabalhadas em análises e estudos dos mais variados conteúdos acadêmicos que as ciências citadas costumam trabalhar.

O espaço tem sido objeto de reflexão geográfica há muito tempo e os estudos de Santos (2006) contribuíram significativamente para alinhar as reflexões de forma mais abrangente e que permita observar dinâmicas socioespaciais com uma visão mais profunda e analítica.

O tempo também é um objeto que a Geografia tem trabalhado, conforme Santos (2019) analisa de forma crítica, mas seu uso tem sido cada vez mais excluído das análises geográficas pela falta de atenção dos estudiosos em querer romper, de forma direta, com a visão particularizada

e não buscar um entendimento mais amplo sobre questões e dimensões geograficamente analisadas.

Tal ponto pode ser criticado já desde a formação educacional escolar dos estudiosos em Geografia que, mediante reformas educacionais abruptas, deixaram de compreender o tempo histórico como fundamental para observar o espaço geográfico, culminando na construção de uma visão que desconsidera o estabelecimento do tempo como fundamental para entender o espaço.

Para isso, é importante ajustar essas deficiências constatadas em disciplinas que retomem pontos outrora já observados, mas que sejam importantes ser trazidos de forma crítica. E isto se torna ainda mais relevante quando utilizamos da Didática como ciência capaz de articular esta nova visão dos temas históricos no contexto geográfico.

Compreendendo que a Didática tem sido amplamente utilizada para estimular a reflexão crítica sobre conteúdos ministrados, evitando a particularização analítica que outrora indicamos, isto se deve muito à falta de uma reflexão mais aprofundada dessa ciência, seja em conteúdos acadêmicos, planos de aula, atividades avaliativas etc.

Deste modo, o presente trabalho tem por perspectiva apresentar um relato crítico e analítico de nossa atuação docente nas disciplinas de História Contemporânea, História do Brasil e História e Movimentos Sociais, ministradas nos anos de 2024 para as turmas de licenciatura e bacharelado da Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista (FCT/Unesp) Campus de Presidente Prudente/SP.

Nosso objetivo é expor um pouco do que permeou os debates apresentados nas três disciplinas ministradas com o apoio que a Didática enquanto ciência pode ofertar, com uma reflexão analítica, crítica e amplamente reflexiva sobre os conteúdos da História em um curso predominantemente geográfico.

Nossa ideia é indicar que História e Geografia podem atuar como ciências próximas, guardadas as limitações que possuem, no intuito de reforçar a formação docente dos alunos e estimulá-los a replicar conhecimentos e aprendizagens na sala de aula, quando de suas atuações,

na possibilidade de ampliar a dimensão do conhecimento de ambas as ciências.

O presente texto, além desta breve apresentação, se divide da seguinte forma: uma análise didático-pedagógica sobre uma aproximação entre História e Geografia, com a perspectiva de tensionar os conteúdos existentes em ambas as ciências visando aprimorar e ampliar o debate acadêmico sobre uma formação docente adequada e que se ambiente no contexto didático.

Esta também foi construída como meio de criticar o distanciamento geográfico em relação ao conteúdo histórico, algo que deve ser distanciado de nossas escritas e estudos, compreendendo que uma análise espaço-temporal possui a capacidade de desvelar conteúdos e contextos que podem ser amplamente estudados e analisados.

Uma outra parte foi elaborada buscando apresentar uma atividade prática que foi solicitada por nós, enquanto docente da disciplina de História do Brasil, como exemplo ativo da proposta de reforçar o conhecimento geográfico ambientado no contexto histórico, em que os alunos ficaram responsáveis por ministrar um conteúdo presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre a disciplina de História.

E, por fim, teceremos algumas considerações que possuem o objetivo de não encerrar o debate empreendido aqui neste texto, mas iniciar um caminho analítico que reforce a proximidade de ambas as ciências por nós trabalhada e a indicação de que a Didática pode atuar permeada a partir das atividades e ações possíveis no processo formativo dos alunos.

Construindo a relação didático-pedagógica entre a Geografia e a História

O debate sobre o processo de construção docente vem sendo amplamente explicado tanto no contexto geográfico, quanto no histórico. A grande preocupação que se avilta é oriunda do recondicionamento perpetrado pelas mudanças educacionais, tanto em caráter federal, estadual e municipal, que (re)organizam o sistema fazendo com que a professora

e o professor suscitem a necessidade de se adequarem as estruturas, por muitas vezes, complexas da educação.

O ensinar torna-se um todo pautado no exercício constante do educar dentre as inúmeras variabilidades existentes a partir da formação do professor originando um ato que, necessariamente, transpassa a ação comum para transformar-se em uma afeição, vide a exigência de uma ligação com o conteúdo e a imagem da educação como fatores formativos para os alunos, respeitando a pluralidade de vivências e existências deles (Freire, 1996).

Perante isso, observa-se que o ato de educar vem da capacidade de aprendizagem que a professora e o professor adquirem em sua formação oriunda em âmbito acadêmico, compreendendo que o ser/agir docente é muito mais que o transmitir conteúdo, mas sim torná-lo elemento de conscientização e formação cidadã e intelectual.

Para isso é preciso que a professora e o professor se ambientem na atuação didática dos conteúdos pautados desde a sua estruturação para a aplicação em sala de aula. Pimenta (2003, p. 55) assim define o conceito de Didática:

A Didática possibilita que professores de áreas específicas, *pedagogizem* as Ciências, as Artes, a Filosofia. Isto é, convertam-nas em matéria de ensino, colocando os parâmetros pedagógicos (da teoria da educação) e didáticos (da teoria do Ensino) na docência das disciplinas, articulando esses parâmetros aos elementos lógicos-científicos dos conhecimentos próprios de cada área (grifo da autora).

A Didática atua como elemento que modifica o conteúdo apreendido de forma a ser transmitido para uma turma de alunos mediante o conhecimento já construído pela professora ou professor em seu período de formação acadêmica. Logo, é importante que esta seja estabelecida compreendendo a variabilidade existente de compreensão de conteúdos, principalmente nas licenciaturas das ciências humanas.

Muito disso também vem da forma como são aplicados os conhecimentos adquiridos, compreendendo que uma organização bem esta-

belecida, seja na construção de um plano de aula ou de uma atividade avaliativa, possam abarcar a formação dos alunos para além daquilo que é proposto, mas que também se estabelece pelo conhecimento que estes possuem sobre o contexto ensinado (Libâneo, 2013).

Observamos tal ponto quanto aproximamos o conteúdo da ciência História para com a Geografia em uma tentativa de estabelecer conexões formativas. Em nossa atuação enquanto docente das disciplinas História Contemporânea, História do Brasil e História e Movimentos Sociais, pudemos observar a complexidade que é estabelecer pontos de inflexão que permitem reflexionar ambas as ciências de forma proximal.

Concordamos com Moraes (2000) quando o autor nos alerta para a amplitude que o conhecimento histórico possui em comparação ao conhecimento geográfico. O autor, obviamente, não faz diferenciação com o intuito de elevar alguma ciência, pelo contrário, tem como perspectiva evidenciar como ambas conjuntamente possuem a capacidade de organização crítica das ideias e construções filosóficas, algo que é possível de ser amplamente observado em aplicações direcionadas.

Observa-se, como exemplo, o trabalho realizado por Abreu (2000) ao analisar o processo de formação socioespacial da cidade do Rio de Janeiro a partir do século XVII. O autor evidencia uma estruturação espacial pautada nas relações e trocas comerciais, que evidenciavam uma organização social que foi fundamental para o estabelecimento das primeiras sociedades estamentais pautadas no capital, antes mesmo do capitalismo ser empreendido como sistema econômico mundial.

O autor se apropria, de forma notável, das concepções de Santos (2006) sobre espaço, em que este destaca ser estabelecido por um conjunto indissociável de sistema de objetos e sistema de ações que amplificam a atuação do homem, já que (re)produzem o espaço a partir de suas ações cotidianas. Abreu (2000, p. 15) destaca que, a partir deste pensamento: “[...] fazer Geografia é, portanto, ser capaz de sintetizar esse conjunto indissociável numa determinada extensão, que pode ser o mundo, o Estado-Nação, a região ou o lugar”.

Tal assertiva evidencia a importância que o espaço possui para a análise geográfica, mas também para o contexto histórico. Compreen-

der esse sem observar os contextos existentes, mas que também estejam elencados no tempo, conforme Santos (2019) analisa ao destacar como este é fundamental no contexto geográfico pela capacidade de espacializar fatos e conjunturas.

Com isso é fundamental atrelar os fatos existentes no contexto temporal alinhados com o que é possível observar na dimensão espacial, fazendo com que ambos possam dialogar no sentido da busca de evidenciar e refletir sobre essas questões, fazendo com que História e Geografia sejam ciências que estejam próximas e atuem de forma a compreender o contexto socioespacial vigente.

E isto ocorre quando ambas são compreendidas para além de seus estudos individuais, mas sim de forma que possam traçar aproximações, o que sugere que o espaço e o tempo, aqui compreendidos como categorias, podem atuar conjuntamente como espaço-tempo no contexto analítico (Barros, 2010).

Segundo Nogueira (2021) é possível até fazer uma análise metageográfica das relações históricas na perspectiva de entender o espaço-tempo em uma visão mais profunda e crítica das construções estabelecidas, visando a romper com uma geografia tradicional que se distancia dos elementos históricos.

Tal ponto dialoga com o que Neto (1988) aponta ao criticar a distância estabelecida entre História e Geografia a partir dos ensinamentos reprodutivos em que ambas foram inseridas, isto desde o século XX, mas que acabam se evidenciando no contexto atual com a reformulação constante da educação nos três níveis já indicados.

Para romper com isso, a Didática, enquanto ciência, surge como prática de ambas as disciplinas, no sentido de facilitar o diálogo e transformar o contexto formativo dos alunos em algo que esteja ampliado pela capacidade de reflexão e dialogicidade existente tanto no contexto do espaço, como no tempo, com a perspectiva de compreensão espaço-temporal dos fatos e das conjunturas analisadas.

Atividades práticas

Para fundamentar o contexto previamente desenvolvido, é necessário que os alunos e os alunos se ambientem à dinâmica da sala de aula e construam suas reflexões didáticas a partir dos conteúdos trabalhados, com a perspectiva de também estruturarem seus pensamentos pedagógicos e didáticos para sua futura atuação docente.

A atividade prática proposta foi projetada uma perspectiva que busca romper com a visão tradicional do ensino, na qual o professor ensina e o aluno apenas ouve. A ideia é modificar essa estrutura para um modelo mais horizontal, em que os alunos ministram suas aulas com base em temas variados na disciplina.

Como exemplo traremos uma atividade que foi solicitada na disciplina de História do Brasil, que coordenamos e ministramos no segundo semestre de 2024. Propusemos a apresentação de temáticas históricas presentes na BNCC que tivessem como fundamentação elementos geográficos que dialogassem não só com as habilidades vistas no documento oficial, mas também que pudessem ser amplamente trabalhadas no contexto geográfico.

Essa proposta busca fortalecer, nossos alunos de Geografia, a capacidade de trabalhar o contexto histórico, indo além da análise dos fatos e considerando a relação espaço-temporal, o que possibilita compreender e estabelecer conexões entre os acontecimentos inovadores na disciplina.

Para isso, dividimos os alunos em grupos e sorteamos temas da BNCC, que deveriam ser trabalhados por eles. A Tabela 3 representa as habilidades que foram sorteadas para os grupos:

Tabela 3 - Habilidades da BNCC sorteadas

Código	Habilidade
(EF08HI16)	Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado
(EF08HI20)	Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.

(EF09HI01)	Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.
(EF09HI06)	Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade)
(EF09HI09)	Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.
(EF09HI22)	Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988

Fonte: Acervo do autor, 2024.

É possível observar que os temas são diversos e possibilitaram que os alunos tivessem a oportunidade de dialogar com várias dimensionalidades existentes no contexto de um conteúdo de História, mas que também analisassem a Geografia presente nos temas, algo que seria visualizado a partir das falas dos grupos.

Mediante a Figura 22 é possível observarmos a aplicação da atividade que foi repassada aos alunos e a atuação deles:

Figura 22 - Apresentação dos alunos



Fonte: Acervo do autor, 2024.

A proposta é que eles construíssem um material que pudesse ser aplicado no mesmo nível da habilidade da BNCC que havia sido sorteada para os grupos. Com isso, os alunos ficariam responsáveis por organizar uma aula que abordasse a temática da História, mas que também abarcasse o conteúdo geográfico.

Pudemos observar que, mesmo com uma pluralidade de temas trabalhados, os alunos ambientaram as temáticas dentro do contexto histórico, mas sempre relacionando com a espacialidade oportunizada pela Geografia, em um sentido de analisar o fato pela conjuntura em que está inserido.

Com isso os alunos exploraram as temáticas da BNCC visando entender o contexto espacial para além da localização histórica, o que possibilita a formulação de uma criticidade que supera uma visão parcelar e permite que seja estimulada a percepção mais ampla, que correlaciona as questões e os fatos com a vivência espacial.

Destaca-se que os temas sorteados foram escolhidos de forma com que os alunos pudessem realizar análises (re)escalares, ou seja, em um movimento de “ida e volta” na perspectiva de estimular o desenvolvimento de um raciocínio geográfico pautado no entendimento temporal que a História possibilita para eles.

Ao final, observamos que todos os grupos cumpriram, de forma satisfatória, a atividade avaliativa solicitada, desvelando uma articulação didática significativa e extremamente positiva enquanto conteúdo que foi ministrado a partir de uma habilidade existente no contexto de um documento oficial educacional polêmico como a BNCC.

Considerações finais

Geografia e História possuem aproximações didáticas outrora já observadas em várias construções científicas. No contexto geográfico, é comum observarmos estudos relacionados a Geo-História, que realiza uma análise espaço-temporal principalmente para a formação das cidades, dialogando com contextos epistemológicos e filosóficos, como a memória, relatos proferidos na época analisada, documentações e etc.

Embora essa abordagem seja possível, há muitas discussões sobre a inclusão de ambas as ciências na formação de futuros docentes, especialmente entre licenciados, o que pode gerar resistência quanto à integração entre Geografia e História.

Ao apontarmos as dimensões e categorias de ambas (espaço e tempo) e demonstrar como podem ser trabalhadas de forma conjunta, pode-se

ofertar uma reflexão que busque superar um pré-conceito trazido pelos alunos que não possibilita uma interdisciplinaridade que elas possuem no contexto formativo docente, evidenciando a capacidade que ambas possuem para trabalhar os fatos pela sua conjuntura analítica.

Ao ministrarmos as disciplinas indicadas para um curso de licenciatura em Geografia nosso desafio era como atingir alunos em fase final de formação acadêmica na capacidade de apreensão de temas históricos, estabelecendo uma ponte reflexiva que possibilitaria que eles refletissem sobre os conteúdos, tanto quanto estudantes de História, como geógrafas e geógrafos.

Para aprimorar tal proposta, valem da Didática enquanto ciência que permitiu uma série de construções e reflexões que visavam incomodar os alunos para um pensamento que evidenciasse a capacidade existente que Geografia e História possuem em analisar fatos e contextos a partir da compreensão espacial e temporal destes, com o viés analítico que teria que necessariamente alinhar ambas as ciências.

Consideramos o resultado positivo e de grande valor para a docência em disciplinas históricas, algo evidenciado pela conclusão da disciplina e pela aplicação da atividade avaliativa, que consiste na ministração de uma aula com base em uma habilidade da BNCC.

Compreende-se que há muito a ser feito para reforçar o contexto didático da Geografia e da História enquanto ciências irmãs, mas cremos que o caminho aqui traçado por nós e pelos alunos é um primeiro passo para uma trajetória salutar, educacional e formativa.

Referências

ABREU, M. A. Construindo uma Geografia do passado: Rio de Janeiro, cidade portuária, século XVII. **Revista GEOUSP**, São Paulo, n. 7, p. 13-25, 2000. Acesso em: 14 nov. 2024.

BARROS, J. D. Geografia e História: Uma interdisciplinaridade mediada pelo espaço. **Geografia (UEL)**, Paraná, v. 19, n. 3, p. 67-84, 2011. Acesso em 14 nov. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAES, A. C. R. Geografia, História e História da Geografia. **Terra Brasilis**, n. 2, p. 1-8, 2000. Acesso em: 14 nov. 2024.


NETO, A. T. Geografia da História ou História da Geografia? (Ensaio de Geo-História). **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 7, n. 8, p. 167-191, 1987. Acesso em: 14 nov. 2024.

NOGUEIRA, C. E. A Geografia histórica como ferramenta de análise nos estudos de História do Pensamento Geográfico. *In*: NOGUEIRA, C. E. **Ensaio de Geografia histórica e história da Geografia**. Vitória: EDUFES, p. 15-52, 2021.

PIMENTA, S. G. Didática, Didáticas específicas e formação de professores: Construindo saberes. *In*: TIBALLI, E. F. A., CHAVES, S. M. **Concepções e práticas em formação de professores**: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, p. 49-56, 2003.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. Ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

SANTOS, F. C. A. S. O estudo do tempo na atualidade: Uma análise crítica. **Revista Geografia em Atos, Presidente Prudente/SP**, v. 03, n. 10, p. 73-88, 2019. Acesso em: 15 nov. 2024.



Metodologias ativas na educação: explorando a segregação socioespacial no ensino de Geografia

*Janaina Meneses Lima Barbosa¹
David Emanuel Madeira Davim²*

Resumo

Este estudo pretende avaliar como o uso das metodologias ativas no ensino de geografia contribui para um ensino-aprendizagem eficaz e eficiente. Para isso, iremos analisar geograficamente, por meio de um estudo de caso, a formação urbana do bairro Vila Peri, com o objetivo de compreender a manifestação da segregação socioespacial caracterizada pela exclusão social, pela falta de acesso a serviços públicos e infraestruturas que atendam às demandas sociais dos moradores locais. Por conseguinte, aplicaremos o estudo realizado a respeito do bairro Vila Peri em sala de aula, por meio da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), utilizando a formação urbana e a problemática da segregação socioespacial para o desenvolvimento do pensamento analítico e sistêmico dos estudantes. A Vila Peri está localizada na porção sudoeste da cidade de Fortaleza, capital do estado do Ceará. Esta área está inserida na parte periférica da capital cearense e ocupa a 60ª posição no ranking do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), de acordo com a cartilha “Desenvolvimento Humano, por bairro, em Fortaleza”. Compreendemos as periferias, neste estudo, como sendo locais que tendem a concentrar os espaços segregados, caracterizados muitas vezes pela exclusão social e pela falta de acesso a serviços e oportunidades. Vale destacar que a marginalização destes espaços é resultado de investimentos em

1 Universidade Estadual do Ceará - UECE. E-mail: janaina.meneses@aluno.uece.br

2 Universidade Estadual do Ceará - UECE. E-mail: david.davim@uece.br

infraestrutura e serviços básicos insuficientes às necessidades da população residente nessa porção da cidade. Assim, serão trabalhados os conceitos de cidade, espaço urbano e segregação socioespacial, por meio das metodologias ativas, com estudantes do 9º ano do ensino fundamental séries finais, com o objetivo de promover e incentivar uma aprendizagem autônoma e participativa, com a utilização de problemas e situações reais do espaço em que os estudantes estão inseridos. A metodologia utilizada inclui análise qualitativa, pesquisa bibliográfica e documental, visita de campo e revisão teórico-metodológica com análise detalhada da produção existente sobre a temática estudada. Temos como intenção promover o desenvolvimento de cidadãos conscientes, críticos e engajados, que compreendem o meio do qual fazem parte, que estão aptos a participar ativamente das decisões comunitárias e que explorem e entendam as características socioeconômicas do bairro em que vivem, promovendo uma maior conexão com o espaço em que estão inseridos.

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Problemas. Segregação Socioespacial. Ensino de Geografia.

Introdução

A utilização de metodologias ativas pelos professores tem se tornado cada vez mais recorrente. Essas metodologias promovem a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Além disso, estimulam o desenvolvimento de competências essenciais, como pensamento crítico, autonomia e capacidade de resolução de problemas.

Dentre as diversas metodologias ativas, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) se destaca como uma abordagem particularmente eficaz para o ensino de Geografia. Conforme Souza e Dourado (2015), a ABP permite que os estudantes se envolvam em situações reais ou simuladas, promovendo uma compreensão mais profunda e significativa dos conteúdos. Ao relacionar teoria e prática, a ABP incentiva a pesquisa e a colaboração. Nesse contexto, sua aplicação à análise de problemas geográficos contemporâneos contribui para a construção de conhecimentos mais significativos.

Vale destacar que, além de facilitar a compreensão de conceitos geográficos, a ABP também prepara os estudantes para enfrentar desafios do mundo real, desenvolvendo competências que vão além do conteúdo escolar, como por exemplo a capacidade de trabalhar em equipe, investigar questões complexas e propor soluções criativas.

A escolha de um bairro como estudo de caso foi uma estratégia eficaz porque proporcionou uma análise concreta e próxima à realidade dos estudantes, conectando o aprendizado teórico às suas vivências cotidianas. Essa abordagem facilita a compreensão de conceitos geográficos ao permitir que os estudantes observem diretamente as dinâmicas espaciais, sociais e econômicas do local onde vivem ou convivem.

Sob a perspectiva da aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel, essa metodologia pedagógica favorece a assimilação de novos conhecimentos ao relacioná-los com estruturas cognitivas previamente existentes nos estudantes, tornando o aprendizado mais relevante e duradouro. Além disso, a familiaridade com o bairro torna mais acessível a identificação de problemas, como desigualdades socioespaciais, uso e ocupação do solo ou questões ambientais, incentivando uma reflexão crítica e contextualizada. Essa conexão entre teoria e prática enriquece o aprendizado e estimula o engajamento e a participação ativa dos estudantes no processo de ensino.

O objetivo deste estudo é avaliar como o uso de metodologias ativas no ensino de Geografia contribui para um processo de ensino-aprendizagem eficaz e eficiente, promovendo maior engajamento, aprendizagem significativa e desenvolvimento de habilidades críticas nos estudantes. Além disso, busca-se discutir a aplicação da ABP, demonstrar a viabilidade do estudo de um bairro como um problema contextualizado e analisar os benefícios dessa abordagem para os estudantes, destacando seu potencial para tornar o aprendizado mais relevante e conectado à realidade.

Deste modo, organizamos este estudo seguindo a seguinte estrutura: na metodologia, serão apresentadas as abordagens utilizadas, incluindo a ABP, o estudo de caso com foco no bairro Vila Peri, estruturação do trabalho prático e o processo de avaliação. Nas sessões seguintes, serão discutidos os conceitos de metodologias ativas, com ênfase

na ABP, as especificidades do ensino de Geografia e o papel do estudo de caso na aprendizagem significativa. Por fim, serão apresentados os resultados esperados e as considerações finais, destacando as contribuições dessa abordagem para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do 9º ano da Escola Municipal Raimundo Soares de Souza, situada no município de Fortaleza/CE.

Metodologia

O presente estudo é uma pesquisa empírica com abordagem qualitativa. Optamos por uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, considerando que esta permite uma exploração mais profunda e proporciona uma visão rica e abrangente dos fenômenos investigados. Conforme Arilda Schmidt Godoy, “O estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular” (1995, p. 25).

A pesquisa foi conduzida com um total de 33 estudantes, do 9º ano, turno manhã, do ensino fundamental da Escola Municipal Raimundo Soares de Souza, localizada no bairro Vila Peri, em Fortaleza, Ceará. Esse recorte espacial foi escolhido para ser um lócus de análise geográfica para os estudantes, por suas características socioeconômicas e pelos desafios urbanos observados, permitindo uma análise rica e relevante das questões relacionadas ao fenômeno da segregação socioespacial.

Como suporte teórico-metodológico, utilizamos o materialismo histórico-dialético, que busca compreender os fenômenos sociais em sua totalidade, considerando as contradições e relações históricas e materiais que os constituem. Nesse sentido, embasamo-nos nos estudos de Costa (1988), Corrêa (1995) e Cavalcanti (2017), os quais abordam temas como a formação e expansão urbana, a segregação socioespacial, o espaço urbano e o ensino de geografia.

O trabalho foi desenvolvido em três etapas principais. Na primeira etapa, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental para levantar informações teóricas sobre a segregação socioespacial, bem como

dados demográficos e socioeconômicos específicos sobre o bairro Vila Peri. Essa etapa subsidiou as fases seguintes.

Na segunda etapa, conduzimos o trabalho de campo. Os estudantes, moradores do bairro Vila Peri, foram responsáveis por observar diretamente a paisagem ao longo do percurso entre casa e escola, identificando manifestações concretas do fenômeno da segregação socioespacial, como infraestrutura urbana, condições habitacionais e serviços públicos oferecidos. Solicitamos também registros fotográficos e anotações descritivas, destacando as percepções e interpretações dos estudantes em relação ao espaço analisado.

Na terceira etapa do projeto, realizamos uma revisão teórico-metodológica dos dados coletados, conectando as observações de campo e o levantamento bibliográfico às discussões teóricas realizadas em sala de aula. Essa análise permitiu sistematizar criticamente as informações, considerando os fatores econômicos e sociais que contribuem para os processos de segregação socioespacial observados no bairro Vila Peri.

Os estudantes foram organizados em pequenos grupos de 4 a 6 integrantes para analisar os problemas identificados. Cada grupo ficou responsável por discutir as questões levantadas durante o trabalho de campo e por elaborar propostas criativas e viáveis para enfrentar esses desafios.

Como parte do processo de apresentação dos resultados, os grupos deveriam produzir cartazes e maquetes que ilustrassem, de forma visual e acessível, os impactos da segregação socioespacial no bairro. Esses materiais poderiam incluir fotos, desenhos e descrições representando suas descobertas, além de sugestões para melhorar a realidade local. As propostas deveriam se basear nas observações práticas e nos conhecimentos adquiridos ao longo do projeto.

Durante as apresentações, os critérios de avaliação definidos foram: a organização das ideias, a criatividade na elaboração dos materiais e a clareza na explicação das aprendizagens e propostas. Com essas atividades, buscou-se promover o engajamento dos estudantes, estimulando a reflexão crítica e fortalecendo a conexão entre teoria e prática.

Os estudantes foram os principais participantes da pesquisa de campo, realização de observações e análises verificadas aos princípios da ABP. Por meio dessa abordagem, os estudantes exploraram questões reais, como o fenômeno da segregação socioespacial no bairro Vila Peri, conectando teoria e prática de forma significativa.

A experiência concreta no campo permitiu que os estudantes não apenas identificassem e analisassem o problema, mas também desenvolvessem competências como pensamento crítico, autonomia e colaboração, que são centrais na ABP. Dessa forma, o processo de investigação tornou-se uma oportunidade para que os estudantes construíssem conhecimento a partir da resolução de problemas contextualizados e relevantes para sua realidade.

Caracterização do bairro Vila Peri, Fortaleza-CE

Fortaleza, capital do estado do Ceará, é composta por 121 bairros, organizados em 39 territórios administrativos³ e distribuídos entre 12 Secretarias Executivas Regionais (SER)⁴. Essa regionalização do município de Fortaleza tem como objetivo facilitar análises estatísticas, implementar sistemas de gestão voltados para funções públicas de interesse comum e orientar a aplicação de políticas públicas.

A Vila Peri, recorte espacial deste estudo, integra a SER 4 e está inserida no território 17, juntamente com os bairros Itaoca e Parangaba. Sua extensão territorial é de aproximadamente 1,50 km², e sua população absoluta, conforme o Censo 2022, é de 17.550 habitantes (IBGE, 2022).

3 A divisão territorial do município de Fortaleza em 39 territórios foi definida com base nos seguintes critérios: quantidade de habitantes, área de cada bairro, proximidade cultural e uso de equipamentos públicos pelos moradores (Prefeitura de Fortaleza, 2021).

4 O projeto de divisão municipal em 12 Secretarias Executivas Regionais foi aprovado em 2019 e implementado no início de 2021. Antes dessa data, o município contava com um total de 7 Secretarias Regionais (Prefeitura de Fortaleza, 2021).

Figura 23 - Mapa do município de Fortaleza com destaque para o bairro Vila Peri



Vila Peri

regional **4**

território **17**

área **1,49 km²**

população **20.645 pessoas**

densidade **13.856 pessoas/km²**

renda média **R\$ 527,34 /mês**

IDH **0,34**

Fonte: Iplanfor, 2024.

Ao analisarmos o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do bairro (Prefeitura de Fortaleza, 2014), verifica-se que ele apresenta um índice de 0,3417, situando-se abaixo de 0,500, o que o classifica como de baixo desenvolvimento humano. Nesse contexto, o bairro ocupa a 60^a posição no ranking do IDH entre os bairros de Fortaleza, evidenciando a precariedade de suas condições.

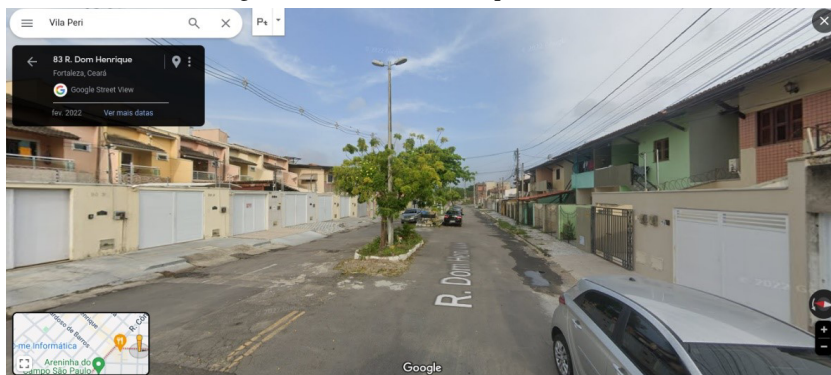
No que diz respeito ao índice que avalia a renda, observa-se um valor alarmantemente baixo de 0,0842, revelando uma situação preocupante que indica uma desigualdade socioeconômica significativa. Esse valor reflete a deficiência de oportunidades de emprego, o que impacta diretamente a qualidade de vida da população e restringe o acesso a bens e serviços essenciais. Em contrapartida, os indicadores de longevidade e educação exibem valores mais favoráveis, com 0,4918 e 0,9636, respectivamente, sugerindo que, apesar das dificuldades econômicas, há progressos nas áreas de saúde e educação (Prefeitura de Fortaleza, 2014).

A Vila Peri está situada na periferia de Fortaleza. Villaça (1998, p. 143) define periferia como “[...] uma área subequipada e longínqua, é ocupada principalmente pelos excluídos”. Nesse contexto, compreendemos as periferias como áreas que são frequentemente negligenciadas pelos governantes, apresentando carência de investimentos públicos essenciais para atender às demandas urbanas e sociais, como educação, saneamento básico, espaços de lazer, segurança pública, entre outros.

Ao analisarmos a paisagem do bairro, com o objetivo de identificar características relevantes e ilustrar as informações a seguir, utilizamos recursos tecnológicos como o serviço de pesquisa de mapas e imagens de satélite do *Google Maps* e a ferramenta de visualização em nível de rua, *Google Street View*.

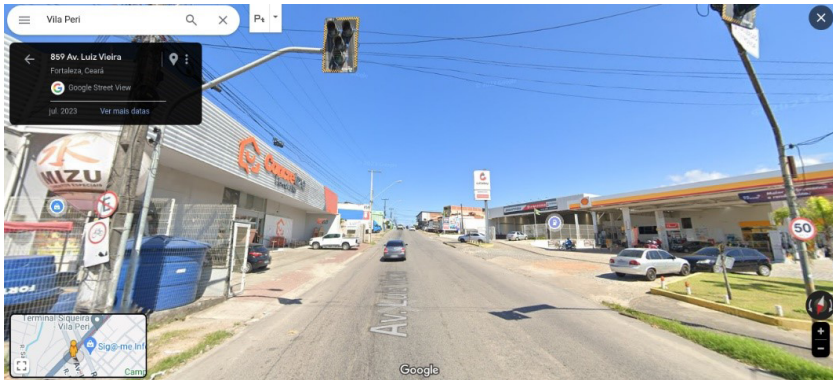
O bairro combina funções gerais e comerciais, resultando em uma paisagem urbana diversificada e dinâmica (ver Figuras 24 e 25). Suas ruas e avenidas abrigam comércios de diferentes portes, que vão desde pequenos estabelecimentos, como mercearias e lanchonetes, até grandes empreendimentos, como supermercados e postos de combustível (ver figuras 25 e 26).

Figura 24 - Rua Dom Henrique / Vila Peri



Fonte: *Google Street View*.

Figura 25 - Av. Luiz Vieira / Vila Peri



Fonte: Google Street View.

Figura 26 - Rua Seifert / Vila Peri



Fonte: Google Street View.

É possível identificar uma diversidade de padrões de construção nas habitações do bairro, que variam desde residências de padrão popular, marcadas pela simplicidade e infraestrutura limitada, até edificações de padrão intermediário, caracterizadas pelo uso de elementos de maior sofisticação, além de uma qualidade de construção superior. Nota-se, ainda, uma tendência à verticalização, evidenciada pela presença de habitações com dois ou mais pavimentos.

São poucas as áreas destinadas ao lazer público no bairro Vila Peri e em suas adjacências, o que pode limitar o acesso da população a espaços adequados para atividades recreativas e de convivência social. Contudo, é possível encontrar espaços como praças equipadas com aparelhos de

ginástica e parquinhos infantis, além da presença de uma Areninha⁵, recurso importante para o lazer esportivo. Porém, pode não ser suficientemente abrangente para atender à demanda local.

Quanto à mobilidade no bairro Vila Peri, existe uma rede de transporte público relativamente eficiente que o conecta com outras áreas do município. O bairro conta com o Terminal Rodoviário Siqueira, cuja frota operante é composta por 323 ônibus, distribuídos em 41 linhas. Além disso, é atendido pela Linha Sul do metrô de Fortaleza, por meio da estação Vila Peri, localizada na Rua Cônego de Castro, nº 1399, além de dispor de rotas de transporte público intermunicipal na Avenida Osório de Paiva.

Segregação socioespacial e percepções estudantis no bairro Vila Peri

A segregação socioespacial, segundo Cavalcanti (2007), caracteriza-se pela fragmentação das classes sociais nos distintos espaços da cidade, gerando impactos significativos que comprometem o bem-estar social. Esse fenômeno revela desigualdades econômicas, dificulta o acesso a serviços públicos essenciais, como educação, saúde e segurança, precariza a qualidade de vida e favorece o aumento da criminalidade.

No caso do bairro Vila Peri, situado em uma área periférica de Fortaleza, essa realidade torna-se particularmente evidente. As periferias podem ser compreendidas como “locais com precário atendimento dos serviços urbanos, com altas taxas de desemprego, analfabetismo, subnutrição e mortalidade infantil” (Costa, 1988, p. 1). Além disso, essas áreas frequentemente apresentam espaços sem condições adequadas de infraestrutura e serviços básicos, refletindo a exclusão social e a marginalização que as caracterizam.

Com o objetivo de compreender como as desigualdades socioespaciais se manifestam no território, foi realizado um estudo de campo

5 As Areninhas são espaços dedicados à prática esportiva, entretenimento e educação cidadã, com um notável impacto social nas comunidades onde são implantadas. Ao serem instaladas em bairros com elevada vulnerabilidade social, fomentam momentos de integração entre os moradores (Prefeitura de Fortaleza, 2023).

utilizando a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Essa abordagem ativa proporcionou aos estudantes do 9º ano da Escola Municipal Raimundo Soares de Souza, moradores do bairro Vila Peri, a oportunidade de investigar questões reais de seu cotidiano, desenvolvendo habilidades de análise crítica e resolução de problemas.

Os estudantes foram orientados a observar diretamente a paisagem ao longo do percurso casa/escola e escola/casa, identificando manifestações concretas do fenômeno da segregação socioespacial. Além do olhar atento, deveriam registrar suas percepções por meio de fotografias e anotações descritivas, destacando elementos relacionados à infraestrutura urbana, às condições habitacionais e aos serviços públicos disponíveis.

As observações realizadas pelos estudantes destacaram a presença de núcleos que apresentavam maior vulnerabilidade social, como as comunidades Gutemberg Braun e a do Terminal do Siqueira, localizadas na porção sudoeste do bairro Vila Peri. Nessas áreas, foi verificada uma maior concentração de moradias precárias e aglomeradas, além da insuficiência de infraestrutura básica, como pavimentação e iluminação pública adequadas, acesso à água potável e saneamento.

Outro aspecto destacado pelos estudantes foi a fragilidade nos serviços de segurança pública, perceptível pelas inscrições em muros que demarcam territorialidades de organizações criminosas. Essa realidade reforça a sensação de insegurança e expõe os desafios enfrentados pelos moradores na busca por condições de vida mais dignas.

A partir da análise geográfica local realizada, os estudantes demonstraram sua capacidade de identificar os fatores econômicos e sociais que contribuem para a intensificação da segregação socioespacial no bairro Vila Peri. O trabalho colaborativo foi fundamental para enriquecer a análise, além da criação de materiais, como cartazes e maquetes, para ilustrar suas descobertas de forma visual e acessível. Durante as apresentações, demonstraram boa organização das ideias, criatividade na elaboração dos materiais e clareza ao explicar as soluções sugeridas, refletindo o engajamento com o tema e a capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos.

A utilização da ABP permitiu que os estudantes não apenas identificassem os problemas, mas também refletissem de forma crítica sobre como a segregação socioespacial se materializa no espaço urbano do bairro Vila Peri. Essa experiência contribuiu para ampliar a compreensão das dinâmicas urbanas e sociais que afetam o cotidiano do bairro, além de fomentar a consciência sobre a necessidade de políticas públicas inclusivas que promovam o desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida nas áreas periféricas.

Nesse contexto, entendemos que a escola deve desempenhar um papel central ao estimular os estudantes a se tornarem protagonistas em suas aprendizagens e em suas comunidades. Como afirma Candau (2000, p. 13): “A escola precisa ser espaço de formação de pessoas capazes de serem sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções, valores e projetos de referência e atores sociais comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade”. A prática da ABP alinha-se a essa perspectiva, ao capacitar os estudantes a analisar criticamente as desigualdades do território e a se posicionar como agentes transformadores, conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Considerações finais

A integração das informações obtidas por meio da análise geográfica local com o ensino formal escolar, utilizando a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), permitiu que os estudantes compreendessem, a partir de sua realidade, as dinâmicas urbanas que perpetuam a segregação socioespacial. Essa abordagem conectou o aprendizado teórico à vivência prática, tornando o processo educativo mais significativo.

Ao explorar como fatores econômicos e sociais influenciam a configuração e a desigualdade espacial nas cidades, os estudantes puderam analisar criticamente essas questões. O enfoque aproximou o conteúdo escolar da realidade vivida e promoveu o desenvolvimento de um pensamento geográfico crítico, capacitando os estudantes a refletir e propor soluções para os desafios gerados pela segregação socioespacial. Assim,

a ABP contribuiu para a formação de cidadãos mais conscientes e socialmente engajados.

A análise da segregação socioespacial no bairro Vila Peri, em Fortaleza, evidenciou a complexidade dos processos de exclusão e desigualdade urbana que caracterizam as periferias das grandes cidades. A identificação de núcleos de alta vulnerabilidade social destacou a precariedade das condições de vida e a escassez de serviços básicos, agravando a marginalização dessas áreas.

A inclusão de análises sobre problemas urbanos no ensino formal escolar, especialmente por meio da ABP, incentivou um pensamento geográfico voltado para a transformação social. Esse método ampliou a compreensão sobre a realidade local e empoderou os estudantes a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.

Embora esta pesquisa tenha alcançado resultados significativos, ela ainda necessita de aprofundamentos. Futuras investigações podem ampliar a compreensão sobre os impactos da segregação socioespacial e explorar outras estratégias educacionais que engajem os estudantes na análise crítica e na busca de soluções para os desafios urbanos.

Referências

- CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a Escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CORRÊA, R. L. **O Espaço Urbano**. Editora Ática, Série Princípios, 3ª Edição: Editora Ática, 1995.
- CAVALCANTI, L. de S.; ARAÚJO, M. V. P. Segregação socioespacial no ensino de geografia: um conceito em foco. **ACTA Geográfica**. Boa Vista, Edição Especial 2017. p. 140-159. Disponível em: <https://revista.ufrn.br/actageo/article/view/4775>. Acesso em: 01 set. 2024.
- COSTA, M. C. L. **Cidade 2000: expansão urbana e segregação espacial em Fortaleza**. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade de São Paulo, FFLCH - Departamento de Geografia, São Paulo, p. 308. 1988.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de administração de empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29. Maio/Jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7L->

vVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01 set. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**. Agregados por bairro. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 05 dez. 2024.

IPLANFOR. **Fortaleza em 121 bairros**. 2024. Disponível em: <https://bairros.fortaleza.ce.gov.br/>. Acesso em: 04 dez. 2024.

PREFEITURA DE FORTALEZA. Canal Esporte e Lazer. **Areninhas**. 2023. Disponível em: <https://esportelazer.fortaleza.ce.gov.br/areninhas.html>. Acesso em: 04 dez. 2024.

PREFEITURA DE FORTALEZA. **Desenvolvimento Humano, por bairro, em Fortaleza**. 2014. Disponível em: <http://salasituacional.fortaleza.ce.gov.br:8081/acervo/documentById?id=22ef6ea5-8cd2-4f96-ad3c-8e0fd2c39c98>. Acesso em: 04 dez. 2024.

PREFEITURA DE FORTALEZA. **Entenda a nova territorialização administrativa de Fortaleza**. 2021. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/entenda-a-nova-territorializacao-administrativa-de-fortaleza>. Acesso em: 03 dez. 2024.

SOUZA, S. C.; DOURADO, L. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **Holos**. Rio Grande do Norte, ano 31, v. 5, p. 182-200, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2880>. Acesso em: 05 dez. 2024.

VILLAÇA, F. **Espaço Intra-Urbano no Brasil**. 2ª ed. - São Paulo: Studio Nobel, 1998.



Metodologias críticos-marxistas no ensino de Geografia: Formação de Cidadãos Críticos na Educação Básica

Emmanuel Rodrigues da Silva¹

Priscylla Karoline de Menezes²

Francisco Kennedy Silva dos Santos³

Resumo

O ensino de Geografia promovido na educação básica envolve diversas habilidades e competências formativas que são inerentes a este nível educacional. Com isso, um dos objetivos principais da Geografia escolar está atrelado à formação de cidadãos georreferenciados de seus diferentes contextos espaciais e seu lugar no mundo. No entanto, a formação cidadã que é possibilitada por meio do ensino de Geografia vem enfrentar ao longo dos últimos anos dificuldades para alcançar resultados satisfatórios nos processos de ensino e aprendizagem, o que interfere diretamente nas características da sociedade que está em formação e/ou formada. Sendo assim, a realidade que cerca o chão da escola é de predominância do ensino tradicional e a necessidade da inovação. Portanto, a presente pesquisa está voltada para estudos de metodologias didáticas crítico-marxista no ensino de Geografia da educação básica, que visa agregar ao processo formativo educacional em geografia, um viés crítico-reflexivo. Sendo assim, ela tem como objetivo principal identificar metodologias e meios de contribuições do ensino de Geografia, voltado para a construção do pensamento crítico nos educandos. Por conseguinte, para a realização da pesquisa foram ne-

1 Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: emmanuel.rodrigues@ufpe.br

2 Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: priscylla.menezes@ufpe.br

3 Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: francisco.kennedy@ufpe.br

cessárias consultas em diversas fontes para a efetivação da investigação e busca dos resultados. Dentro dessa perspectiva, foram consultados artigos científicos, livros, dissertações, teses e materiais semelhantes que tratavam sobre o ensino de Geografia, formação cidadã, criticidade e conceitos inerentes a ela. Nesse contexto, houve a elaboração e aplicação de oficina em uma unidade escolar, para turmas de primeiro e segundo ano do ensino médio, da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Em vista disso, foram trabalhados e problematizados os contextos sociais nos quais os discentes estavam inseridos, aproximando-os de uma reflexão crítica. Posteriormente, os dados que foram vivenciados e coletados na aplicação da oficina foram discutidos e analisados com o referencial teórico que anteriormente foi levantado. Desse modo, foi possível constatar que cabe ao ensino de Geografia da educação básica a formação dos cidadãos conscientes de seus papéis na sociedade e identificar processos metodológicos e metodologias de ensino que viabilizem uma formação crítica na escola. Contudo, agregar temáticas geográficas e transversais em conjunto com a aproximação da realidade vivenciada pelos discentes em torno de uma reflexão crítico-marxista apresentou resultados significativos, quanto à aprendizagem dos conteúdos, discussão, interação e formação cidadã crítica dos educandos em Geografia. Assim, ampliando o horizonte de possibilidades de aperfeiçoamento do processo ensino e aprendizagem e formação cidadã crítica na Geografia escolar.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Oficina Reflexiva. Metodologias. Didática. Formação Cidadã.

Introdução

O cenário contemporâneo da educação brasileira vem reproduzindo ao longo dos últimos anos práticas pedagógicas que não favorecem o desenvolvimento de raciocínios críticos e uma formação cidadã consciente, possibilitada na formação básica. Assim, não é difícil identificar que a pedagogia tradicional está enraizada no chão da escola, fazendo então cada vez mais necessárias reflexões dos fatores que condicionam e contribuem para a permanência desta realidade, a investigação e busca

pela supressão e superação das consequências deste modelo de ensino já ultrapassado.

De acordo com Duarte (2018) nas práticas educacionais guiadas pela pedagogia tradicional, as formulações críticas não são prioridades, os conteúdos são abordados de modo generalista desassociados da realidade e o docente (a) ocupa um papel de dominação do conhecimento, onde os discentes dispõem de uma papel passivo na aprendizagem. Dentro dessa pedagogia liberal, os livros são uma das principais fontes de informações e recursos utilizados pelo corpo docente, que de acordo com Freitas (2020) os livros didáticos em grande maioria apresentam os conteúdos de modo descritivo e acrítico.

Destarte, metodologias de ensino que superem as ditas tradicionais e liberais, são extremamente necessárias para o desenvolvimento educacional e social dos educandos. Assim, metodologias progressistas e crítico-marxistas/reflexivas apresentam um caminho de possibilidades e aperfeiçoamento dos processos educacionais da educação básica. A Geografia por ter seu objeto de estudo o espaço geográfico e as relações ocorrentes no mesmo, de modo conteudista, a problematização direta e transversal dos conteúdos geográficos sob uma perspectiva crítica, tem seu caminho favorecido na superação do ensino tradicional e na formação de cidadãos críticos.

Desta maneira, tendo em consideração os conteúdos programáticos da Geografia na educação básica, a viabilidade de inserção dialógica e objetivada de formulações críticas, por meio da utilização de metodologias crítico-marxistas e ativas com aproximação da realidade vivenciada pelos discentes, conduz o ensino e aprendizagem de modo mais efetivo e proveitoso. Abordar as temáticas ambientais, sociais, políticas e econômicas inerentes a esta disciplina escolar, não deve se limitar ao repasse do conteúdo sem de fato explorar seus condicionantes e os processos que passam os fenômenos e que os fazem se reproduzirem.

Posto isso, as metodologias nas quais discutidas neste texto versam sobre as metodologias ativas e a educação libertadora de Paulo Freire. Embora Freire não se declarasse como marxista, suas ideias e propostas metodológicas de ensino possuem características e influências baseadas nos princípios do marxismo. Assim, suas concepções visam a emanci-

pação dos educandos, ou seja, a consciência social de suas realidades e o poder de agir significativamente no exercício de suas cidadania. Já as metodologias ativas de acordo com Bernardo (2024) possuem características similares, que por meio de seus métodos procedimentais estimulam o raciocínio crítico, a emancipação e a transformação social.

Com isso, o objetivo central desta pesquisa está voltado para estudos destas metodologias didáticas no ensino de Geografia da educação básica. Que por meio do aporte teórico-metodológico e com a elaboração e realização de oficina crítico-reflexiva em uma unidade escolar educacional, foi possível constatar a eficiência desta inserção pedagógica no ensino de Geografia, apresentando alternativas viáveis para superação da pedagogia tradicional e formação de cidadãos conscientes e ativos.

Metodologia

O presente texto compõe-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e prática, tendo o intuito de realizar diálogos teóricos por meio de autores que versam sobre o ensino de Geografia da educação básica, metodologias de ensino, formação cidadã, Marxismo e temáticas transversais e inerentes às discussões aqui levantadas. Sendo assim, objetivando a efetivação da pesquisa de modo contundente e pela busca de seus resultados, foram realizadas consultas e estudos bibliográficos em artigos científicos, livros, teses e dissertações.

Com isso, após os estudos bibliográficos dos conceitos pertinentes a presente pesquisa, foi elaborada em conjunto com o projeto de extensão “A Geografia no e do Cotidiano: A Cidade do Recife como palco de aprendizagens” vinculado ao Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGEP) e seus colaboradores, a oficina didático reflexiva intitulada de “(Rec) conhecendo o Recife Através de Fotografias Cotidianas” que teve como palco de atuação e aplicação a Escola Referência em Ensino Médio Padre Nercio Rodrigues, atendendo a discentes vinculados ao primeiro e segundo ano do ensino médio. Posteriormente a realização da oficina, seus dados foram registrados e discutidos diretamente com o aporte teórico em busca de interpretação e compreensão dos resultados apresentados.

Resultados e Discussões

Metodologias Críticos-Marxistas e Reflexivas no Ensino de Geografia

O século XX foi marcado por diversas proposições teóricas e metodológicas para os processos de ensino e aprendizagem que eram vigentes. Freire (1987) em sua obra discute sobre a pedagogia tradicional e a educação bancária, na qual os discentes não possuem papéis ativos na aprendizagem, sendo esse papel direcionado ao docente (a) dominador dos conteúdos disciplinares. Nesse modelo de ensino, as salas de aula são impregnadas pela “Cultura do Silêncio”, onde a voz ativa pertence ao professor, onde diálogos e proposições críticas não são valorizados. Sendo assim, em sua proposta metodológica de ensino, propunha e “Educação Libertadora” a qual visa empregar aos processos pedagógicos um viés crítico e reflexivo, visando a autonomia intelectual dos educandos.

À vista disso, suas proposições didáticas/pedagógicas versavam sobre a superação do modelo de ensino tradicional e liberal, inserindo um caminho progressista que não se equipara à objetificação apenas da formação de pessoas qualificadas para o mercado de trabalho. Mesmo que Paulo Freire não se autodeclarasse como Marxista, suas concepções possuem bases comuns e semelhantes ao que é defendido por Marx (1996) e seus pensadores. Pois, o Marxismo na educação, de acordo com Pires (2009) apresenta um papel de ruptura com os paradigmas dominantes que perpassam a educação, acrescentando ao cenário educacional a consciência política, social, cultural e etc., visando a transformação social.

Dentro dessa perspectiva, as metodologias de ensino críticos-Marxistas e Reflexivas corroboram com os pontos defendidos pela Educação Libertadora, incorporando um cenário dialógico nas salas de aula, a aproximação dos conteúdos abordados com a realidade dos discentes e reflexões críticas de seus condicionantes e impactos na sociedade. Deste modo, as já conhecidas Metodologias Ativas apresentam diversidade metodológica, que viabilizam aplicabilidade e aperfeiçoamento do processo de ensino aprendizagem, apresentando possibilidades de superação da pedagogia tradicional. Embora já no século XXI, as mudanças das concepções e tendências pedagógicas liberais ainda precisam ser superadas.

As metodologias Ativas e suas bases e proposições marxistas compõem-se de alguns cenários de aprendizagem, onde os alunos apresentam papéis ativos como na Aprendizagem Baseada em Projetos; Sala de aula Invertida; Aulas Dialógicas; Aprendizagem Baseadas em Problemas e Trabalhos Colaborativos. Por isso, Cedro (2019) apresenta como uma das principais metodologias de ensino em que o raciocínio crítico, o empoderamento do aluno e a transformação social são estimulados e favorecidas.

Compreende-se que as metodologias ativas de aprendizagem são o que podemos chamar de educação que visa liberar. São maneiras em que o professor encontra de trabalhar e potencializar o aprendizado do educando, estimulando e buscando formar um ser mais ativo, crítico e reflexivo. É uma concepção educativa que segundo Freire, estimula os processos construtivos de ação-reflexão-ação pois através da interação com outros e a relação professor-aluno, é perceptível que um aprende com o outro, pois ninguém é detentor exclusivo do saber (Cedro, 2019).

No que se refere ao ensino de Geografia da educação básica, tendo em vista os conteúdos programáticos e o objeto de estudos desta ciência, as metodologias críticos-marxistas/reflexivas e ativas apresentam resultados positivos de aplicabilidade metodológica, como aponta Pereira (2019). Os tópicos que compõem a Geografia da educação básica, versam sobre o meio natural, o meio social, o espaço agrário e todas as relações que ocorrem no espaço geográfico, sob diferente óticas, sendo abordar esses conteúdos com base nas metodologias reflexivas, promove um cenário de maior relevância no aprendizado.

Ante o exposto, Cavalcanti (2016) fala que a aproximação dos conteúdos geográficos com a realidade socioeconômica dos discentes, baseadas nas metodologias dialéticas, favorecem a liberdade do pensar e criticar dos alunos, fazendo com que o raciocínio geográfico extrapole a mera observação e descrições acríticas das temáticas abordadas. Sendo assim, como resultado estima-se que os cidadãos que estão em formação ou já formados na educação básica, possam ter consciência política, identificando seus lugares no espaço e reivindicando seus direitos, na busca da transformação social gradativa.

Oficina didático-reflexiva

Levando em consideração a importância das práticas pedagógicas que possibilitem aprendizado significativo e estímulo ao pensamento crítico dos educandos em formação como aponta Cedro (2019), foi realizada na Escola Referência em Ensino Médio Padre Nercio Rodrigues, pelo Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGEP) e seus colaboradores que correspondem a graduandos, graduados, pós-graduandos e pós-graduados em Geografia, a aplicação das atividades práticas propostas pelo projeto de extensão intitulado de “A Geografia no e do Cotidiano: A Cidade do Recife como palco de aprendizagens”.

À vista disso, foram desenvolvidas oficinas que por meio da apresentação sob diversas óticas apresentavam o cotidiano da cidade do Recife, visando a promoção de reflexões dialógicas sobre os variados temas e temáticas vivenciadas na cidade em questão. Sendo assim, a oficina na qual referida aqui neste texto foi intitulada de “(Rec) conhecendo o Recife Através de Fotografias Cotidianas” sendo ela apenas uma das atividades que foram desenvolvidas e realizadas pelo projeto EXT-LEGEP e seus colaboradores. Dentro dessa perspectiva, esta oficina em particular teve como objetivo específico a navegação pela cidade do Recife por meio de fotografias diversas, que correspondem às mais variadas realidades marcadas no cotidiano da cidade, problematizando os indicadores sociais, culturais, econômicos e ambientais do município.

Com isso, levando em consideração a realidade da localização geográfica desta unidade escolar, e seus indicadores, a atividade foi desenvolvida com o intuito de aproximar a discussão para estes. Assim Sendo, foram realizados estudos prévios que apresentavam problemas das periferias do Recife, o que corresponde a localidade da escola e da vida cotidiana dos discentes que a ela estão vinculados. Deste modo, foram capturadas fotografias que compunham os mesmos ou semelhantes problemas que rodeiam a escola, a vida dos educandos e dos cidadãos desta cidade. Assim, fotografias que estampavam enchentes, habitações desordenadas, suscetibilidade a desastres ambientais, saúde, áreas nobres, serviços urbanos e qualidade de vida foram norteadoras para a aplicabilidade da mesma.

De acordo com Cavalcanti (2016) a aproximação dos conteúdos geográficos com a realidade vivenciada pelos discentes em formação, propicia um cenário de maior aprendizagem, pois ao trabalhar os conteúdos geográficos em associação direta os fenômenos em escala local, possibilita maior engajamento dos alunos e o interesse pelo aprendizado, aprimorando então o processo de ensino-aprendizagem na Geografia da educação básica. Conseqüentemente, os registros que foram selecionados, seguiram em maneira de varal de fotos, onde os alunos do primeiro e segundo ano do ensino médio passeavam por eles, observando a cidade do Recife sobre distintos olhares e perspectivas.

Posteriormente a observação das imagens por parte dos discentes, os mesmos foram guiados por meio de perguntas norteadoras a refletir em grupos sobre “o que surgia em suas mentes quando falado sobre a cidade do Recife; o que sentiam ao visualizar as fotografias; quais elementos específicos aguçaram suas atenções; se eles se percebiam ou não nas imagens e o porquê, como apresenta a Figura 27. Logo em seguida eles apresentaram de modo dialógico suas percepções coletivas e individuais, o que espaço para divergência de opiniões apresentadas pelos educandos, que em conjunto com a mediação do conteúdo pelos colaboradores, seguindo um viés crítico e progressista foi instaurado um cenário de debates dialógicos, intrínsecos às metodologias crítico-marxista da Educação Libertadora e das Metodologias Ativas, mediante Pereira (2019).

Figura 27 - Grupos divididos problematizando as fotografias e questões



Fonte: Elaborado por Moura, 2024.

Considerações finais

Com o desenvolvimento da presente pesquisa, em diálogo direto com o aporte teórico foi possível constatar que as metodologias de ensino críticos-marxistas/reflexivas e ativas apresentam um caminho de possibilidades de aperfeiçoamento dos processos educacionais. Assim, fazendo que o modelo de ensino acrítico e ultrapassado da pedagogia tradicional, seja superado, viabilizando um cenário de maior aproveitamento da formação cidadã e social que é ofertada pela educação básica.

Sendo assim, como apresenta Duarte (2018) o modelo ensino tradicional limita as possibilidades de maior efetividade do processo formativo escolar, pois neste modelo o desinteresse pelo aprendizado é propiciado, favorecendo o fracasso escolar. Deste modo, os educadores possuem um papel ativo e de dominação do conhecimento ofertado, já os discentes, dispõem de uma postura passiva na sala de aula, que Freire (1987) denomina de uma “Educação bancária”. Neste modelo de ensino, as formulações críticas não são prioridades e ocorrem baseadas em livros didáticos, que de acordo com Freitas (2020) geralmente apresentam os conteúdos de maneira descritiva e dissociada da realidade dos educandos.

Destarte, inserir nas práticas pedagógicas metodologias de ensino fundamentadas no marxismo, como as metodologias ativas, enriquece o ensino e aprendizagem. Utilizando os seus modelos procedimentais, as aulas passarão a ter um viés dialógico, colaborativo e crítico, onde os discentes passam a ter um papel ativo e significativo na construção do seu saber. No entanto, esmerar o modelo de ensino conduz uma formação mais crítica, ativa e emancipatória, não limitando-se apenas ao melhor aproveitamento dos conteúdos, mas promovendo espaços de intervenção social.

Deste modo, o ensino Geografia da educação básica apresenta caminhos viáveis de aplicabilidade de aulas com metodologias progressistas, tendo em vista seus conteúdos programáticos que cercam o espaço geográfico e as relações que ocorrem no mesmo, como aponta Pereira (2019).

Contudo, com a elaboração e realização da oficina em conjunto com os colaboradores do Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionais

lização Docente (LEGEP), por meio do projeto de extensão, a mesma que foi desenvolvida e baseada nos princípios metodológicos de Marx (1996). Ao estimular, por meio das fotografias da cidade do Recife, a percepção crítica e o diálogo sobre os fenômenos apresentados, apresentou resultados satisfatórios, ressaltando a importância das aulas dialógicas e os caminhos metodológicos para a promoção da emancipação do pensar, e da formação cidadã, por meio das metodologias de ensino progressistas.

Referências

BERNARDO, J. A. dos S.; FALCÃO, C. L. da C. As metodologias ativas como recurso didático para o ensino e aprendizagem de geografia física no ensino fundamental II e médio. **Revista Territorium Terram**, [S. l.], v. 7, n. 12, p. 431-448, 2024. Disponível em: https://seer.ufsj.edu.br/territorium_terrarium/article/view/5423. Acesso em: 5 out. 2024.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de geografia na escola**. 1. ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

CEDRO, A. P. da S. *et al.* O uso das metodologias ativas de aprendizagem para a construção de uma educação libertadora. **Anais VI CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/61713>. Acesso em: 07 out. 2024.

DUARTE, S. M. **Os impactos do modelo tradicional de ensino na transposição didática e no fracasso escolar**. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10284/6624>. Acesso em: 25 set. 2024.

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


FREITAS, F. C. C. de; SOUSA, F. G. A de; FIALHO, Lia Machado Fiuza. Uso de tecnologias nas aulas de geografia no ensino médio. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, [S. l.], v. 7, n. 17, p. 653-671, 2020. DOI: 10.26568/2359-2087.2020.5064. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/5064>. Acesso em: 17 out. 2024.

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

MOURA, C. L. T. **Grupos divididos problematizando as fotografias e questões** [Imagem]. Aplicativo WhatsApp, 2024.

PEREIRA, A. M. de O.; KUENZER, A. Z.; TEIXEIRA, A. C. Metodologias ativas nas aulas de Geografia no Ensino Médio como estímulo ao protagonismo juvenil. **Educação**, [S. l.], v. 44, p. 73/1–23, 2019. DOI: 10.5902/1984644429807. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/re-educacao/article/view/29807>. Acesso em: 7 out. 2024.

PIRES, M. F. de C. . O materialismo histórico-dialético e a Educação. PIRES, M. F. de C. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. Ensaios, **Interface** (Botucatu), v. 1, n. 1, ago. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfr4dmSD/>. Acesso em: 08 out. 2024.



O ensino de Geografia Urbana no Ensino Fundamental: o uso da metodologia de aprendizagem baseada em projetos no 6º ano do ensino fundamental

Juliana Silva Bispo¹

Resumo

As metodologias ativas de aprendizagem surgiram com o objetivo de acompanhar as mudanças educacionais. Estas metodologias tornaram o aprendizado mais significativo e dinâmico. Atualmente, existem 12 metodologias ativas de aprendizagem que auxiliam os alunos no melhor aprendizado dos conteúdos e trazem ao professor aperfeiçoamento da sua didática. É nesse contexto que a metodologia de aprendizagem baseada em projetos se destaca como uma das ferramentas para impulsionar a educação do futuro. Ela se diferencia da abordagem tradicional por colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem. Tradicionalmente, o ensino de Geografia urbana no 6º ano do ensino fundamental tem se caracterizado por aulas expositivas e memorização de conteúdos, o que muitas vezes limita a aprendizagem dos alunos. A proposta conecta os conteúdos curriculares à realidade dos alunos, tornando o aprendizado mais relevante. Este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta didática baseada em projetos para o conteúdo de Geografia urbana no 6º ano do ensino fundamental, tomando como base a habilidade EF06GE07. É no 6º ano que o conteúdo sobre cidades é abordado. Além disso, usando a metodologia baseada em projetos, os alunos conseguiram buscar soluções para explicar as mudanças urbanas. Para a construção deste trabalho, usaremos as bibliografias dispo-

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá. E-mail: julianasilvabispo@yahoo.com.br

níveis que tratam das metodologias ativas de aprendizagem no ensino de Geografia, além disso, buscaremos entender como os conteúdos disponibilizados nos livros didáticos de Geografia do 6º ano abordam o tema sobre as cidades e como o professor pode adaptá-los para a metodologia de projetos. Uma metodologia baseada em projetos faz com que os alunos apliquem seus conhecimentos para solucionar problemas reais, o que os motivam e os ajuda a compreenderem melhor o mundo ao seu redor. No contexto da habilidade EF06GE07, os alunos, através da aprendizagem baseada em projetos, conseguem, em grupo, explicar e propor ações para justificar as mudanças urbanas das cidades. Concluímos este trabalho apontando que a aprendizagem baseada em projetos é uma ferramenta que auxilia não só o aluno a entender os conteúdos, mas também o professor a aprimorar sua didática, possibilitando uma melhor exposição dos conteúdos de Geografia urbana. Através da investigação, da análise espacial e do trabalho em equipe, os alunos desenvolvem habilidades essenciais para a vida em sociedade.

Palavras-chave: Metodologia baseada em projetos. Geografia Urbana. Ensino fundamental.

Introdução

As metodologias ativas de aprendizagem vêm sendo estudadas ao longo do tempo por muitos pesquisadores da área da educação. A partir do século XIX, as ideias do pedagogo John Dewey, foram fundamentais para o desenvolvimento da pedagogia progressista e da aprendizagem ativa. Dewey defendia a importância de conectar a escola com a vida, valorizando a experiência e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem (Palcides; Costa, 2021).

Os educadores como Jean Piaget e Lev Vygotsky contribuíram para a compreensão dos processos de desenvolvimento cognitivo e social, influenciando a forma como pensamos sobre o aprendizado e o papel do professor. A partir da década de 1960, com o movimento da Nova Escola, as metodologias ativas de aprendizagem ganharam força, com destaque para a aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem colaborativa (Lima; Júnior, 2016).

Com o avanço das tecnologias da informação, da comunicação e as novas demandas do mercado de trabalho, as metodologias ativas se tor-

naram ainda mais relevantes, com o surgimento de novas abordagens como a gamificação e a aprendizagem baseada em projetos.

Na perspectiva da metodologia baseada em projetos, assunto abordado neste trabalho, o aluno é colocado no centro do processo de aprendizagem, essa abordagem promove uma experiência educativa mais significativa, engajadora e conectada com o mundo real. Em vez de receber informações prontas, os alunos investigam, pesquisam e constroem seu próprio conhecimento sobre os temas geográficos, tornando a aprendizagem mais duradoura e significativa (Bernardo; Carvalho, 2023).

Ao propor uma intervenção pedagógica baseada em projetos, para o conteúdo de Geografia urbana no 6º ano, tomando como base a habilidade EF06GE07, o professor está colocando o aluno como protagonista na observação e intervenção dos problemas das cidades, na intervenção e na proposta de soluções para a melhoria do espaço urbano. A Geografia Urbana, ao abordar as dinâmicas das cidades, suas relações sociais e espaciais, exige do ensino uma didática que vá além de abordagem tradicional e uma mera transmissão de conteúdo. É nesse sentido que a proposta deste trabalho se fundamenta (BNCC, 2017). Este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta didática metodológica, usando a metodologia baseada em projetos para desenvolver o conteúdo de Geografia urbana ensinado no 6º ano do ensino fundamental.

Como objetivos específicos, este trabalho busca desenvolver uma proposta didático-metodológica, utilizando a habilidade EF06GE07 (BNCC, 2017), estimulando os alunos a analisarem e compararem os problemas urbanos e a proporem soluções para resolvê-los. Promover a investigação e a pesquisa sobre a cidade onde os alunos residem, utilizando diferentes fontes de informação (mapas, imagens, dados estatísticos etc.).

Contextualização

Metodologia Baseada em Projetos

As metodologias ativas representam uma evolução significativa na educação, pois são um modelo de ensino que vem se mostrando eficaz e relevante para os desafios educacionais do século XXI. As metodologias

ativas ganharam maior destaque no período da pandemia, pois a distância dos professores com os alunos forçou a mudança na sala de aula, com isso o ensino deixou de ser uma organização tradicional e passou a ser mais interativa, com o uso das tecnologias, que possibilitaram uma aproximação com o estudante, mesmo com a distância física (Barbosa; Moura, 2013).

Com o uso das metodologias ativas de aprendizagem os alunos desenvolvem novas habilidades, ao invés de serem meros receptores de informações, os estudantes se tornam protagonistas da construção do próprio conhecimento. Essa mudança de paradigma pedagógico impacta positivamente não apenas o aprendizado em si, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais e a preparação para os desafios do mundo contemporâneo. A definição de metodologias ativas apresentada por Rodrigues (2016) captura de forma precisa a essência dessas abordagens pedagógicas. A autora enfatiza o desenvolvimento do processo de aprender através de experiências reais ou simuladas, a autora destaca ainda a centralidade do aluno na construção do conhecimento.

Cada metodologia ativa de aprendizagem existente tem o objetivo de desenvolver o ensino e aprendizagem dos alunos, de forma inovadora e significativa. Cada estratégia pedagógica visa engajar os alunos em atividades que vão além da mera recepção de informações. Ao invés de memorizar conteúdos, os estudantes são convidados a explorar, investigar, experimentar e construir seu próprio conhecimento (Rodrigues, 2016).

A metodologia baseada em projetos incentiva os alunos a desenvolverem uma postura investigativa autônoma, estimulando a aquisição de conhecimentos e habilidades interdisciplinares na busca por soluções para problemas complexos. Para Bender (2014):

A aprendizagem baseada em projetos pode ser definida pela utilização de projetos autênticos e realistas, baseados em uma questão, tarefa ou problema altamente motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto de trabalho cooperativo para a resolução de problemas. [...] A investigação dos alunos é profundamente integrada à aprendizagem baseada em projetos, e como eles têm, em geral, algum poder de es-

colha em relação ao projeto de seu grupo e aos métodos a serem usados para desenvolvê-los, eles tendem a ter uma motivação muito maior para trabalhar de forma diligente na resolução de problemas (2014, p. 15).

Como bem define o trecho apresentado, a aprendizagem baseada em projetos consiste na utilização de projetos reais e significativos para ensinar conteúdo. Nestes projetos os alunos, juntamente com o professor, despertam a curiosidade e o interesse sobre os assuntos, instigando-os a buscar soluções criativas e inovadoras para os desafios propostos. A investigação e a pesquisa são elementos fundamentais, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades de pesquisa, análise e síntese (Bachi, 2019).

A aprendizagem baseada em projetos desafia os alunos a trabalhem em grupos para resolver problemas autênticos e complexos. Para que possa ser aplicada em sala de aula esta metodologia busca em primeiro lugar identificar um problema central, os projetos se iniciam com a definição de um problema real e relevante para os alunos. O segundo passo é o planejamento, os alunos elaboram um plano de trabalho, definindo as etapas, os recursos necessários e os prazos para a realização do projeto.

Após o planejamento os alunos começam a investigação e pesquisa sobre o tema, essa coleta de dados auxilia os alunos a se aprofundarem no tema. O segundo passo é a coleta de dados, eles desenvolvem um produto ou uma solução para o problema identificado. Após as ideias de solução é hora de apresentarem os resultados para todos. A avaliação neste sentido é de forma contínua, considerando tanto os produtos quanto o desenvolvimento das habilidades dos alunos (Rodrigues, 2016).

Geografia Urbana no Ensino Fundamental

A cidade vem sendo trabalhada no ensino fundamental desde o 3º ano. Os conteúdos neste primeiro momento podem não trazer a cidade como foco central, mas as categorias de análise geográficas, como a paisagem e o lugar, estão sendo inseridas neste conteúdo. A locomoção do

aluno de sua casa até a escola é a Geografia urbana. Neste deslocamento estão inseridas as mudanças na paisagem, a concepção de lugar e território, as dinâmicas espaciais e outros aspectos (BNCC, 2017).

Ao abordar a cidade no ensino fundamental dois, onde os alunos já estão inseridos nas cidades e em suas dinâmicas, essa abordagem desempenha um papel importante na formação de cidadãos, pois os estudantes começam a entender que são parte integrante da construção deste espaço. No 6º ano do ensino fundamental a cidade ganha um contexto diferente, sendo estudada a partir de comparações com a paisagem natural e a paisagem modificada, sendo levados em consideração as ações humanas nestas mudanças (BNCC, 2017).

A habilidade EF06GE07 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que os estudantes sejam capazes de explicar estas transformações, na relação entre os seres humanos e a natureza, desencadeadas pelo surgimento e crescimento das cidades (BNCC, 2017).

A criação das cidades representou um marco fundamental na mudança da paisagem e das dinâmicas espaciais como um todo. A concentração populacional em áreas urbanas impulsionou a necessidade de organizar o espaço, construir infraestruturas e adaptar o meio ambiente às novas demandas. Edificações, ruas, sistemas de transporte e saneamento básico são exemplos de como o ser humano moldou a paisagem urbana para atender às suas necessidades.

Ao explorar estas mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades, os alunos conseguem compreender que o ambiente em que vivemos não é algo estático, mas sim resultado de um processo contínuo de transformação moldado pelas ações humanas (Muniz; Gerrero; Fernandes, 2022).

Ao desenvolver a habilidade EF06GE07, os alunos adquirem conhecimentos essenciais que vão lhes auxiliar na transformação cognitiva para atuarem como agentes de transformação social e ambiental. Além disso, os estudantes passam a conhecer a evolução das cidades, com isso os alunos podem identificar as transformações ocorridas na paisagem ao longo do tempo e na organização do espaço.

Todo este estudo, sobre as transformações da cidade, permite também a compreensão sobre os impactos ambientais da urbanização,

quanto mais o aluno analisa os impactos da urbanização, mais ele percebe a importância de cuidar da água, do solo e da biodiversidade, essa reflexão permite aos alunos desenvolverem uma consciência ambiental crítica (Muniz; Gerrero; Fernandes, 2022).

Os alunos terão mais facilidade de identificarem as relações entre a urbanização e os processos sociais, pois a urbanização está intrinsecamente ligada a questões sociais como desigualdade, pobreza, segregação espacial e mobilidade urbana. Ao compreender a história da urbanização e os desafios da vida em sociedade, os estudantes podem contribuir para a criação de cidades mais justas, inclusivas e resilientes.

A Geografia Urbana e as Metodologias Ativas de Aprendizagem Baseadas em Projetos

A metodologia ativa baseada em projetos, é uma das ferramentas para o desenvolvimento da habilidade EF06GE07, pois ela irá proporcionar aos alunos uma pesquisa aprofundada das dinâmicas urbanas que são vivenciadas diariamente (BNCC, 2017).

Alinhando os conteúdos dispostos nos livros didático, com a metodologia baseada em projetos, faz com que os alunos consigam realizar o mapeamento da cidade, identificando os diferentes usos do solo, os problemas urbanos e propor soluções. Essa integração, conteúdo e metodologia, desperta nos alunos o modelo de “cidade ideal” e assim conseguem analisar as políticas públicas e avaliar o impacto destas políticas na vida cotidiana nas cidades.

A metodologia de aprendizagem baseada em projetos, exige um planejamento cuidadoso e a criação de um ambiente de aprendizagem colaborativo, o trabalho em equipe é essencial para que todos possam desenvolver os temas propostos, é importante destacar que para que o conteúdo seja de fato aprendido pelos alunos, o professor deve ter tempo para que o cronograma de atividades seja cumprido à risca (Mamede, 2001).

Para a aplicação desta metodologia sugerimos que o professor escolha temas que sejam significativos para os alunos, no caso das cidades é

importante que o professor saiba um pouco sobre a realidade dos alunos, onde moram, como fazem o percurso da escola para casa etc. Ao criar os grupos de estudo, o professor deve levar em consideração, os alunos com habilidades e realidades diferentes, além de enriquecer o aprendizado os alunos conseguiram perceber que sua realidade pode ser completamente diferente dos outros colegas.

Sabemos que alguns alunos não possuem recursos financeiros para realizarem trabalhos muito elaborados e que às vezes as escolas não possuem recursos financeiros para dispor de materiais, por isso o professor deve propor o uso de materiais alternativos para a exposição dos projetos de intervenção. Isso irá desenvolver a criatividade dos alunos.

O acompanhamento do professor nas atividades auxilia a garantir o desenvolvimento dos projetos, oferecendo suporte e feedback aos alunos. Isso dará aos alunos mais confiança de saberem que estão indo para o caminho certo. Para Moran (2015):

As metodologias precisam acompanhar os objetivos aprendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias que em que o aluno se envolva em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes (2015, p. 17).

Com este acompanhamento, a avaliação das atividades será contínua e focada no processo de aprendizagem, pois o professor verá o desenvolvimento de cada aluno e isso valorizará o desenvolvimento das habilidades de cada aluno.

Sequência Didática

Neste trabalho, propomos uma sugestão de sequência didática, que pode ser realizada no 6º ano do ensino fundamental, tendo como base a habilidade EF06GE07 e a metodologia de ensino baseada em projetos. Ressaltamos que para implementar esta metodologia o professor deverá dispor de tempo para a realização das atividades e lembrar que é o alu-

no que está construindo o seu conhecimento. Além disso, é importante ressaltar que o professor é o mediador do conhecimento, ele trará o direcionamento em todos os momentos da construção do projeto (Muniz; Gerrero; Fernandes, 2022).

A sequência didática que propomos tem como objetivo, promover a investigação e a pesquisa sobre a cidade onde os alunos residem, utilizando diferentes fontes de informação (mapas, imagens, dados estatísticos etc.). O tempo de duração desta atividade pode variar de acordo com as respostas dos alunos frente às atividades, ela pode ser de 2 semanas a 1 mês, vale ressaltar que o professor poderá fazer um planejamento onde consiga alinhar os demais conteúdos com o projeto ou estimular a interdisciplinaridade (Branco; Prado; Campos, 2022).

Nas primeiras aulas o professor deverá contextualizar o tema cidade, para isso ele pode utilizar imagens e vídeos que mostram a evolução das cidades e os impactos da urbanização no meio ambiente. Após esta apresentação o professor abrirá para debate, observando a realidade dos alunos, é neste momento que o professor identificará as questões urbanas de cada aluno. O professor poderá aproveitar este momento para separar as equipes, que podem ser divididas por região ou problemas urbanos comuns.

Para esta sequência didática propomos os seguintes temas a serem trabalhados: Melhoria da acessibilidade para pessoas com deficiência; Criação de espaços verdes em áreas urbanas; Redução da poluição sonora; Implementação de coleta seletiva; Preservação de patrimônios históricos e culturais.

A escolha do tema poderá ser livre, observando a afinidade de cada aluno. O grupo que escolher o tema da acessibilidade poderá realizar pesquisas sobre as necessidades específicas deste público e elaborar um projeto de adaptação dos espaços, eles podem avaliar a acessibilidade da escola, por exemplo, e apresentar suas propostas à direção.

O professor deve informar aos alunos os procedimentos que podem ser usados na

pesquisa e mostrar os recursos que poderão ser utilizados para a construção desta atividade. É importante que o professor oriente os alu-

nos a não ficarem somente no apontamento dos problemas que encontraram na cidade, mas focar nas soluções, trazendo exemplos de outros lugares que utilizam ideias inovadoras para a solução daquele problema urbano apontado (Branco; Prado; Campos, 2022).

O acompanhamento dos projetos é muito importante para o desenvolvimento desta metodologia. Após as pesquisas realizadas o professor poderá marcar a apresentação. Os grupos poderão trazer seus resultados em formato de fotos ou vídeos para mostrarem os problemas encontrados e como solucionar esses problemas. É importante que o professor avalie os alunos quanto a construção e participação na construção dos trabalhos. A avaliação dos projetos deve levar em consideração sua viabilidade.

O professor pode chamar outros colegas professores, ou alguém da comunidade para avaliar os projetos dos alunos. Isso trará aos alunos o senso de responsabilidade social, frente aquela ideia. Após a apresentação, o professor poderá propor uma reflexão sobre a experiência do projeto, destacando os aprendizados e as dificuldades encontradas pelos alunos.

Muitos recursos didáticos podem ser usados para a execução desta metodologia, como pesquisa em materiais como revistas, jornais, internet, fotos antigas, Google Earth. A metodologia de projetos, juntamente com o conteúdo das cidades, permite que os alunos sejam protagonistas de sua própria aprendizagem, desenvolvendo habilidades como: Trabalho em equipe, a pesquisa direcionada, a criatividade, o senso de cidadania e a capacidade de resolução de problemas (Branco; Prado; Campos, 2022).

Ao participar de um projeto de intervenção urbana, os alunos compreendem a importância de sua participação na transformação do espaço em que vivem, tornando-se agentes de mudança em suas comunidades.

Metodologia

A pesquisa terá um caráter qualitativo e exploratório, utilizando alguns a análise documental, a revisão bibliográfica e a análise dos conteúdos. Foram analisados os livros didáticos Telaris e Jornadas do 6º ano do ensino fundamental, com foco nas atividades propostas para o desenvolvimento da habilidade EF06GE07. Para a análise dos livros didático,

foram levados em consideração os livros aprovados no PNDL e as ideias e sugestões de atividades dispostas no livro do professor. Os livros trazem dinâmicas diferentes de abordagem sobre o assunto cidades e a habilidade em questão. A análise permitiu identificar a melhor forma de conciliar a metodologia baseada em projetos e os conteúdos abordados nos livros.

A análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve como objetivo principal aprofundar as orientações curriculares para o ensino de Geografia Urbana, especialmente no que se refere à habilidade EF06GE07. Essa análise permitiu identificar as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, os conhecimentos essenciais a serem trabalhados e as metodologias pedagógicas sugeridas para o ensino dessa temática. Através da análise da BNCC, foi possível estabelecer um marco teórico para a pesquisa, orientando a seleção dos livros didáticos e a elaboração das atividades pedagógicas.

Foi realizada uma revisão da literatura científica, com foco em artigos publicados em periódicos da CAPES e no Google acadêmico, sobre metodologias ativas no ensino de Geografia, especialmente no ensino de Geografia Urbana e nas metodologias ativas de aprendizagem baseada em projetos. Foram analisados estudos que abordaram estes temas como a utilização de projetos colaborativos e o uso desta metodologia no ensino de Geografia urbana. Além disso, a revisão permitiu identificar os benefícios e desafios da implementação dessa metodologia, bem como as contribuições para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas dos estudantes.

Os dados coletados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, buscando identificar padrões, tendências e relações entre as diferentes fontes de informação. Para tanto, foram elaboradas categorias de análise a partir do referencial teórico e dos objetivos da pesquisa.

Considerações Finais

A presente pesquisa demonstrou a potencialidade da metodologia de aprendizagem baseada em projetos, para o ensino de Geografia Urbana no 6º ano do Ensino Fundamental. Ao longo da construção deste trabalho, concluímos que a metodologia de aprendizagem baseada em

projetos, colabora com a construção do conhecimento de forma autônoma, contribuindo significativamente para a compreensão dos processos urbanos e a formação de cidadãos mais críticos e participativos.

Ao desenvolver projetos sobre temas como urbanização, infraestrutura, desigualdades sociais e sustentabilidade, os estudantes são desafiados a investigar, analisar dados, tomar decisões e apresentar soluções para problemas reais. Essa abordagem permite que os alunos se tornem protagonistas de sua própria aprendizagem, construindo conhecimentos significativos duradouros. A sequência didática proposta nesta pesquisa, organizada em etapas, é uma sugestão para o desenvolvimento da competência EF06GE07 prevista na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Ao trabalhar de forma colaborativa em projetos, os estudantes desenvolvem habilidades como comunicação, trabalho em equipe, resolução de problemas e pensamento crítico.

No entanto, é importante ressaltar que a implementação da metodologia de aprendizagem baseada em projetos exige do professor um papel de mediador e facilitador do processo de aprendizagem. É fundamental que o docente ofereça aos alunos um ambiente de aprendizagem seguro, promovendo a autonomia e a criatividade.

Em conclusão, a metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos apresenta-se como uma alternativa inovadora para o ensino de Geografia Urbana no Ensino Fundamental.

Referências

BACICH, L. Aprendizagem baseada em projetos: desafios da sala de aula em tempos de BNCC. **Revista Educatrix**, ano 8, no 14, 2018.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BRANCO, A. L.; PRADO, B.S.; CAMPOS, E. **Teláris Essencial: Geografia**: 6º ano. ed. São Paulo: Ática, 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. PÁGINA 384.

GEOGRAFIA. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 nov. 2024.

DINIZ, D. H. **Pedagogia por projeto**: influência do uso da técnica no aproveitamento acadêmico dos alunos do ensino médio do Colégio São Paulo de Belo Horizonte, MG. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: http://www1.pucminas.br/image-db/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20151119104432.pdf.

LIMA, A. J. A. Panorama da educação brasileira na década de 1960. **Anais III CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/21874>. Acesso em: 02 nov. 2024.


MAMEDE, S. Aprendizagem baseada em problemas: características, processos e racionalidade. *In*: MAMEDE, Silvia; PENAFORTE, J. C. (Orgs.). **Aprendizagem Baseada em Problemas**: anatomia de uma nova abordagem educacional. Fortaleza: Hucitec, p. 25-48, 2001.

MUNIZ, A.C. F; GUERRERO, A.L de A.; FERNANDES, M. **Jornadas**: Novos caminhos: Geografia: 6º ano. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

RODRIGUES, G. S. Análise do uso da metodologia ativa problem based learning (PBL) na educação profissional. **Outras Palavras**, v. 12, n. 2, p. 1-16, 2016. Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao5/article/view/717>. Acesso em: 2 nov. 2024.

PLACIDES, F. M.; COSTA, J. W. da. John Dewey e a aprendizagem como experiência: Uma análise crítica das contribuições do filósofo para a educação contemporânea. *In*: **APOTHEKE**. São Paulo: PUC-SP, v. 10, n. 2, p. 45-62, out. 2021.

VASCONCELOS, J. S.; QUEIROZ NETO, J. P. de. Aplicação da metodologia aprendizagem baseada em projetos de maneira interdisciplinar na educação profissional e tecnológica. **EDUCERE - Revista da Educação**, Umuarama, v. 21, n. 1, p. 47-70, 2021.



O estado do conhecimento dos multiletramentos em pesquisas no ensino de Geografia e um olhar para os memes de internet

*Vitor Colleto dos Santos¹
Eloiza Cristiane Torres²*

Resumo

Este artigo é faz uma discussão prévia sobre os multiletramentos no Ensino de Geografia e sobre como os memes de internet podem se posicionar como tais, buscando contribuir com a fundamentação teórica da Dissertação de Mestrado do primeiro autor que se apoia na Pedagogia dos Multiletramentos, na Memética e na Geografia Crítica e visa desenvolver os memes geográficos ou (geo)memes enquanto prática pedagógica baseada nos multiletramentos para o Ensino de Geografia. Isto, pois, admite-se o contexto atual marcado por uma intensa fase de aceleração contemporânea devido à globalização, e a necessidade de propor metodologias de ensino que atendam às mudanças dessa nova realidade, especialmente com relação à diversidade de linguagens e de culturas. Desse modo, este trabalho tem como objetivo geral conhecer como aparecem os multiletramentos em pesquisas no âmbito do Ensino de Geografia. Para tanto, metodologicamente, apoia-se em uma pesquisa exploratória na qual são realizados procedimentos de revisão de literatura a partir de um estado do conhecimento dos multiletramentos no Ensino de Geografia e da reflexão teórica desse conceito e da pedagogia associada, bem como de considerações acerca dos memes de internet a serem trabalhados na dissertação em andamento. Com base no levantamento teórico realizado em agosto

1 Universidade Estadual de Londrina. E-mail: vitor.colleto.santos@uel.br

2 Universidade Estadual de Londrina. E-mail: elotorres@uel.br

de 2024 no catálogo de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e por meio dos termos de busca “Multiletramentos” AND “Geografia”, foi constatado que esse estado do conhecimento é composto, até o momento, de 04 pesquisas de mestrado e 02 de doutorado no Brasil desenvolvidas entre os anos de 2016 a 2023. Verifica-se, portanto, o caráter incipiente dessas pesquisas em Geografia e um potencial de crescimento. Diante disso e da necessidade das práticas educativas contemplarem a multimodalidade e a multiculturalidade inerentes à sociedade do (ciber)espaço, espera-se contribuir não apenas com a abertura das discussões da dissertação, mas também que esse estado do conhecimento sirva de inspiração para pensar estratégias de desenvolver os (geo)memes, tomados como linguagem com potencial educativo, para alcançar a internalização significativa, apropriada, crítica e criativa e a atuação engajada e emancipada em contextos diversos ao passo em que se anuncia um saber geográfico multiletrado através dos memes (de internet).

Palavras-chave: Multiletramentos. Memes de Internet. Geografia. Ensino de Geografia.

Introdução

Na Geografia, é constatada a importância de estudar o espaço geográfico e as dinâmicas da natureza e da sociedade que não apenas nele ocorrem como são influenciadas pelo mesmo como resultado das condições de (re)produção da sociedade em um momento histórico. Na atualidade, o modo de produção e a formação socioespacial estão situados sob o domínio do capitalismo e da globalização, período que Milton Santos (2013) define como “meio técnico-científico e informacional” e que tem como resultado complexas e significativas transformações nas relações sociais e com a natureza, o que se dá principalmente pelo avanço das novas tecnologias de informação e comunicação. É nesse ponto que se torna necessário reconhecer o ciberespaço também como uma questão de interesse para as análises geográficas na contemporaneidade.

Sendo assim, tomada a consciência de que o (ciber)espaço geográfico decorrente das tecnologias digitais tem propiciado novas formas de se informar, comunicar-se e interagir com o mundo em mudança, é que emerge a Dissertação de Mestrado em Geografia do primeiro autor a

qual está pautada no desenvolvimento dos memes de internet enquanto multiletramento no/para o Ensino de Geografia junto a professores de Geografia que atuam nos níveis de ensino fundamental e médio da educação básica. Para tanto, está concentrada em oferecer uma possibilidade acerca de “como” pode-se valer dos memes para o processo de ensino-aprendizagem em Geografia. Desde já, importa enfatizar que a decisão por considerar os textos multimodais e meméticos (da internet) no universo dos multiletramentos se explica por eles estarem permeados de diferentes formas de linguagem, bem como contemplarem a pluralidade de manifestações sociais e culturais existentes hoje.

Então, o presente artigo trata-se de um trabalho dedicado a uma discussão prévia dos multiletramentos no Ensino de Geografia e de quais formas os memes de internet podem se posicionar como tais, visando assim contribuir com a fundamentação teórica da dissertação em andamento dedicando-se a realizar uma revisão de literatura com relação ao Ensino de Geografia por meio da Pedagogia dos Multiletramentos. Desse modo, apresentam-se três objetivos para essa produção sendo o objetivo geral conhecer como aparecem os multiletramentos em pesquisas no âmbito do Ensino de Geografia. Já os objetivos específicos, por sua vez, requerem entender o que são multiletramentos e refletir sobre a proposição dos memes de internet que se pretende trabalhar na pesquisa em construção.

Assim, o artigo está dividido em cinco seções, contando a introdução. Na sequência, é apresentada a metodologia adotada no trabalho. Após isto, são desenvolvidos os tópicos a respeito do conceito de multiletramentos e sua aproximação com a Geografia e dos resultados narrando como aparecem os multiletramentos em pesquisas no âmbito do Ensino de Geografia até o momento desta redação. Por fim, as considerações finais que sintetizam as arguições teóricas aqui defendidas e incrementando-as com o esforço de pensar como a linguagem dos memes de internet pode ser considerada um multiletramento para a aprendizagem geográfica.

Metodologia

Por se tratar de um trabalho interessado em contribuir com a fundamentação teórica da dissertação de mestrado do primeiro autor, está apoiado metodologicamente em uma pesquisa exploratória na qual são realizados procedimentos de revisão de literatura, a fim de esclarecer e delimitar o que tem sido trabalhado com relação ao tema (Gil, 2008). Desse modo, a revisão bibliográfica é conduzida a partir de procedimentos metodológicos de estado do conhecimento para a apreensão documental de dissertações e teses disponibilizadas em um catálogo pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Cabe esclarecer que a decisão de valer-se da metodologia de estado do conhecimento e não necessariamente de estado da arte é justificada porque “[...] o estado da arte é mais amplo e não se detém apenas aos estudos dos resumos de dissertações e teses, ao passo que o estado do conhecimento privilegia apenas um setor das publicações” (Alves; Ribeiro, 2020, p. 38). Logo, por meio da utilização dos descritores ou palavras-chaves “Multiletramentos” e “Geografia” que melhor representam o foco e a área sob análise nesse trabalho e do indicador booleano “AND”, dedica-se a conhecer como está sendo desenvolvida a perspectiva dos multiletramentos no Ensino de Geografia nas pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas no Brasil a partir da leitura de seus respectivos resumos.

Ademais, na medida em que se constata o caráter incipiente dos multiletramentos em Geografia, com a produção de dissertações e teses no período a contar de 2016 até 2023, é conveniente também a realização de uma reflexão teórica qualitativa a respeito da carga conceitual do que se entende por multiletramentos e como se pretende trabalhar com os memes de internet, objeto da pesquisa do primeiro autor, enquanto prática pedagógica multiletrada para a aprendizagem em Geografia em um contexto de mundo que urge pela experiência situada e plural das aprendizagens.

O conceito de multiletramentos e a aproximação com a Geografia

Em contato com a bibliografia que versa sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, encontram-se autores e autoras de diferentes áreas do conhecimento que se dedicam a pensar as mudanças verificadas em uma época de diversidades tanto de linguagens quanto de culturas e como as práticas pedagógicas podem (e devem) contemplar essas mudanças. Para isso, é tomado como ponto de partida o esforço empregado por um grupo de pesquisadores que, em 1996, reuniu-se em Nova Londres (Estados Unidos) para refletir sobre as novas questões que estavam incidindo sobre o ensino anglo-saxão derivadas de um contexto de mudança social. Com fôlego, as discussões desse grupo culminaram no manifesto “*A Pedagogy of Multiliteracies - Designing Social Futures*” (em português, “Uma pedagogia dos multiletramentos - desenhando futuros sociais”).

Sobre esse novo contexto que estava emergindo na época do encontro e manifesto, tem-se hoje uma variedade de adjetivações que expressam não apenas as suas características como, principalmente, a necessidade em cada vez mais ratificar a importância da Pedagogia dos Multiletramentos para com a educação e o ensino em um período marcado por uma “nova ordem de comunicação” (Street, 1998) e, ao mesmo tempo, de “virada social” (Bevilaqua, 2013). Assim, tem-se a constatação comum à grande maioria dos textos que envolvem essa pedagogia que é o reconhecimento de que trabalhar com multiletramentos é entender que tal como em sua gênese:

[...] deve-se levar em conta as práticas de letramento associadas com as tecnologias da informação e comunicação, e reconhecer que a leitura e a escrita, consideradas tradicionalmente como uma cultura escrita, são somente partes do que as pessoas têm de aprender para serem consideradas letradas. A linguagem nessa ‘nova ordem de comunicação’ compreende um amplo sistema semiótico, no qual são combinados os signos, os símbolos, as imagens, as palavras e os sons (Carvalho, 2012, p. 228).

Como pudera ser apreendido, Carvalho (2012) esclarece sobre a importância de compreender a complexidade das práticas de letramento na contemporaneidade tendo em vista o contexto social definido por Brian Street como uma “nova ordem de comunicação”. Notadamente, esse novo contexto marcado por uma intensa fase de aceleração contemporânea, sobretudo devido à globalização (Santos, 2008), atribui à Geografia e ao seu ensino a necessidade em desvelar as significativas transformações concernentes à relação entre a sociedade e a natureza. Da mesma forma, parafraseando Lévy (1999), quando também considerado que estamos diante do ciberespaço e da cultura digital, são verificadas profundas mutações na relação com o saber graças à inserção de tecnologias digitais nos processos sociais, e também educacionais, do mundo na contemporaneidade. Eis, então, um dos principais desafios do ensinar-aprender Geografia ou de qualquer outra matéria escolar diante dessa nova realidade.

Logo, valer-se dos multiletramentos e de sua pedagogia associada à educação nos dias de hoje significa transcender as composições textuais da leitura, da escrita e da fala, bem como incluir diversas outras formas semióticas de comunicação (Street, 2012) as quais, por sua vez, repercutem em (novas) práticas sociais de perceber e atuar o/no mundo. Além disso, Santos e Batista (2024) ao defenderem uma aproximação entre as práticas multiletradas e os multiletramentos com a Geografia Escolar destacam que:

[...] caminha-se ao encontro do que vem sendo muito discutido na seara do ensino de Geografia sobre (novas) práticas e metodologias de ensino que promovam a superação da aprendizagem geográfica através da “decoreba” de determinados conteúdos e/ou conceitos que a disciplina busca tratar nas aulas da Educação Básica, fazendo com que, conseqüentemente, os alunos se sintam mais “atraídos” pelas aulas de Geografia (Santos; Batista, 2024, p. 220).

Isso porque, em primeiro lugar, “[...] *in a pedagogy of multiliteracies, all forms of representation, including language, should be regarded as dynamic processes of transformation rather than processes of repro-*

duction [...]” (Cope; Kalantzis, 2009, p. 172-173). Ademais, porque o conceito de multiletramentos significa a articulação de dois “multi” que são próprios das relações sociais que ocorrem no ciberespaço mediado pela cultura digital. Esses “multi” no sentido de diversidade são a multimodalidade e a multiculturalidade, portanto falar em multiletramentos “[...] não expressa meramente à ideia de vários letramentos” (Batista *et al.*, 2017, p. 4).

Sobre esses “multi” inerentes aos multiletramentos, Ferreira, Machado e Oliveira (2017) ainda explicam que:

[...] o primeiro corresponde à crescente multiplicidade e integração dos modos de construção de significados e de sentidos, no qual o textual está relacionado com o visual, o áudio, espacial, comportamental, e assim por diante. [...] O segundo, o termo multiletramentos interage com as possibilidades de se mostrar as diversidades locais e, conectá-las, de modo global (Ferreira; Machado; Oliveira, 2017, p. 108).

Nessa seara, simultaneamente ao fato de considerarem as múltiplas formas de expressar uma informação e conhecimentos de maneira a criar diferentes canais (linguagens e mídias) para a comunicação multimodal e multiletrada, os multiletramentos chamam a atenção para as práticas sociais às quais “[...] atribuem significados e conduzem a efeitos e não o canal em si mesmo” (Street, 2012, p. 74). É isto que precisa ser levado em consideração ao se trabalhar com multiletramentos de modo que tanto a diversidade semiótica dos textos quanto a pluralidade cultural sejam contempladas nas práticas multiletradas a serem desenvolvidas.

Assim, educar por meio dos multiletramentos corresponde ao fazer com que as pessoas inseridas em um novo contexto conectado, diverso, multiletrado e em constante mudança compreendam as variadas formas de linguagens e considerem as também variadas influências culturais oriundas das práticas sociais para a internalização significativa, situada e plural dos conhecimentos de um campo específico do saber, em nosso caso de Geografia, bem como sejam capazes de desenvolver a leitura do

mundo - não só numa perspectiva pautada no letramento grafocêntrico, mas multiletrada e multimodalizada (Leal, 2017) - em prol da esperada transformação da realidade em que o sujeito vive.

Desse modo, como explicam Alves e Ribeiro (2020), é que se torna possível alcançar o letramento geográfico o qual uma vez concebido como prática social situada como também preconizado pela Pedagogia dos Multiletramentos:

[...] potencializa o processo de ensino e de aprendizagem da ciência geográfica de forma crítica e contextualizada, uma vez que, a relação e a interação entre os sujeitos envolvidos é facilitada pelas TDIC, as quais, definitivamente, não podem ser entendidas como meras ferramentas transmissoras de habilidades técnicas e neutras (Alves; Ribeiro, 2020, p. 37).

Não se trata, porém, de “inventar a roda” ou de utilizar as tecnologias disponíveis atualmente para inovar a qualquer custo e metodologia as formas de ensinar e aprender. Em síntese, é (re)conhecer as mudanças ocorridas na contemporaneidade, seja nas relações sociais seja na natureza, e pensar e executar práticas de ensino e aprendizagem que estejam atentas a elas. Outrossim, trata-se de considerar o que é cada vez mais presente no cotidiano de estudantes e professores em prol de um Ensino de Geografia mais humano, crítico, criativo e coletivo.

Tendo em mente as arguições conceituais dos multiletramentos e da potencialidade da aproximação de sua pedagogia com a ciência geográfica em particular no âmbito do ensino face ao contexto de/em mudança, importa conhecer como a Geografia enquanto saber sistematizado e produzido com base em pesquisas em diferentes espectros teóricos e metodológicos tem aproveitado o potencial dos multiletramentos para as análises em torno das transformações desencadeadas no espaço tanto físico quanto social e no ciberespaço, bem como para o desenvolvimento de possibilidades de ensino e aprendizagem. Então, inscreve-se a próxima seção deste trabalho com a intenção de desvelar o estado do conhecimento dos multiletramentos em pesquisas na seara do Ensino de Geografia.

Multiletramentos em pesquisas no Ensino de Geografia: um estado do conhecimento

Vivemos em um novo contexto que se apresenta devido a significativas alterações nas relações sociais e nas formas de interagir com o mundo. Na contemporaneidade, elas passam a ser mediadas também pelas novas tecnologias de informação e comunicação que estão cada vez mais ágeis e sofisticadas. Em geral, é assim que iniciam os trabalhos que se debruçam nas premissas da Pedagogia dos Multiletramentos e a aplicação em experiências, práticas e situações de ensino e aprendizagem, a ideia é sempre orientar quem lê para o contexto no qual a pedagogia está inserida e granjeia pensar soluções para atender às necessidades emergentes independentemente com qual componente curricular se está trabalhando.

No caso das pesquisas no âmbito do Ensino de Geografia envolvendo os multiletramentos, o reconhecimento da diversidade de linguagens existente hoje para expressar uma informação e conhecimentos e, por conseguinte, da pluralidade de culturas e práticas sociais, é uma potência. Isso porque não apenas pela Geografia ser a ciência e disciplina que possui o espaço geográfico como conceito-chave ou por angariar compreender as dinâmicas desencadeadas pela relação entre sociedade e natureza, mas também por significar a aproximação com outro espaço no qual também se manifesta e influencia as relações sociais e para com o meio ambiente. Daí é que desponta o ciberespaço como uma questão de interesse para a Geografia.

Todavia, ao buscar contemplar as questões do ciberespaço, irrompe a preocupação acerca de como valer-se das práticas sociais contemporâneas e das diferentes linguagens para com a apreensão significativa do conhecimento geográfico na tarefa do Ensino de Geografia. Nesse sentido, é que os multiletramentos têm despontado como um contributo. Em vista disso, importa conhecer qual é o “estado do conhecimento” dos multiletramentos em pesquisas no Ensino de Geografia, ou seja, revelar quais as linguagens que estão sendo utilizadas sob a ótica dos multiletramentos para ensinar/aprender os conteúdos geográficos. Da mesma forma, apresentar quais as estratégias que vem se adotando para

o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas com base na pedagogia dos multiletramentos.

Para tanto, propõe-se a investigação de dissertações e teses que tratam sobre a temática. A saber, o levantamento ocorreu no mês de agosto de 2024, compreendendo o período de 2016 a 2023, na base de dados do catálogo de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Quanto aos descritores para a busca dos trabalhos, como destacado na metodologia, optou-se por apenas dois pelo fato de representarem, respectivamente, o foco e a área envolvidos no estudo: “Multiletramentos” e “Geografia”. O indicador booleano utilizado foi o “AND”.

Assim, com base nesses critérios de busca, foram apurados 12 trabalhos da modalidade de pós-graduação *stricto sensu*. No entanto, após a leitura atenta dos resumos, mantiveram-se como dados levantados 06 trabalhos que abordaram sobre tanto a Geografia quanto os multiletramentos. Esses trabalhos se enquadram nas seguintes modalidades: 02 dissertações de mestrado profissional, 02 dissertações de mestrado acadêmico e 02 teses de doutorado. Uma vez conhecido o número de trabalhos de mestrado e doutorado que abordam a temática, é importante salientar que a consolidação incipiente dos multiletramentos em Geografia é animadora, pois sua pesquisa tem demonstrado uma tendência de crescimento no período considerado e, por conseguinte, revelado um campo profícuo para os estudos geográficos e em especial nos que concernem ao Ensino de Geografia.

A fim de desvelar o panorama completo dos multiletramentos junto ao Ensino de Geografia, o Quadro 7 apresenta o título das pesquisas de mestrado e doutorado realizadas, a autoria, a modalidade do trabalho e respectiva especialidade e o ano de publicação.

Quadro 7 - O estado do conhecimento dos multiletramentos na pesquisa em Geografia, no período de 2016 a 2023

Multiletramentos em pesquisas no ensino de Geografia: um estado do conhecimento			
Título do trabalho	Autor(a)	Tipo / Especialidade	Ano de publicação
1. “Os multiletramentos no estudo do município em Geografia: uma prática interdisciplinar utilizando fotografia e escrita”	Jaqueline Daniela da ROSA	Dissertação (Mestrado Profissional) Especialidade: Ensino de Línguas	2016
2. “O desenvolvimento de competências textuais multiletradas na área de Geografia: (re) formulando práticas”	Vinicius Leite da Silva CARVALHAES	Dissertação (Mestrado Profissional) Especialidade: Docência e Gestão Educacional	2019
3. “Multiletramentos e leitura de mapas no Ensino de Geografia”	Jeferson Muniz Alves GRACIOLI	Dissertação (Mestrado Acadêmico) Especialidade: Educação	2017
4. “Aprendizagem baseada na resolução de problemas, cibercultura e os multiletramentos: potencialidade para a Alfabetização Científica em Geografia”	Lucas Ayub de MEDEIROS	Dissertação (Mestrado Acadêmico) Especialidade: Educação	2023
5. “Cartografia Escolar, Multimodalidade e Multiletramentos para o Ensino de Geografia na contemporaneidade”	Natália Lampert BATISTA	Tese (Doutorado) Especialidade: Geografia	2019
6. “Multiletramentos na Cartografia”	Rodrigo Batista LOBATO	Tese (Doutorado) Especialidade: Geografia	2020

Fonte: elaborado pelos autores, 2024.

Nas pesquisas que envolvem os multiletramentos no âmbito do Ensino de Geografia, pode-se observar primeiramente não somente o período incipiente no qual tem despontado esses estudos, mas também o perfil interdisciplinar das análises. Sobre isto, se dá pelo fato de as dis-

sertações e teses, que foram encontradas segundo o levantamento realizado, estarem inseridas nas grandes áreas do conhecimento de Ciências Humanas e de Linguística, Letras e Artes e, em específico, nas subáreas de Geografia, Educação e Linguística Aplicada.

Tomado conhecimento desses aspectos, a pesquisa com multiletramentos em Geografia tem notadamente se debruçado em torno do Ensino de Geografia, o que acontece principalmente pela necessidade da educação em contemplar as múltiplas linguagens e diferentes práticas sociais existentes no mundo hoje quando a era digital inscreve o ciberespaço também como um meio de reprodução social. Nesse ínterim, as pesquisas trazem consigo diferentes formas de abordar os conteúdos sistematizados da Geografia por meio de linguagens inseridas no bojo dos multiletramentos, resultando em propostas que envolvem o letramento em palavras, visual e cartográfico e relacionando ao contexto sociocultural seja local ou global.

Um exemplo é a dissertação de Carvalhaes (2019) que se propõe a estudar acerca do desenvolvimento de competências para a leitura de textos multimodais e multissemióticos para a interpretação dos conteúdos geográficos em provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) por parte dos estudantes da educação básica. Por sua vez, Medeiros (2023) defende a alfabetização com relação aos saberes científicos da Geografia e previstos nos currículos das escolas junto às práticas de multiletramentos tendo como base a metodologia de aprendizagem baseada na resolução de problemas, destacando também as influências típicas da cibercultura como motivação para os processos de aprendizagem.

Já em Rosa (2016), os multiletramentos são considerados enquanto uma estratégia pedagógica para o estudo do lugar, nesse caso de um município do interior do estado do Rio Grande do Sul. Essa apropriação do Ensino de Geografia a respeito dos multiletramentos para o estudo do lugar de modo a contribuir com a construção de significados é de grande valia, pois “[...] o mundo atual, cujo meio técnico-científico e informacional, - e a globalização, são a marca maior, são uma possibilidade de refletir os processos geográficos ocorridos no espaço em relação a realidade socioespacial dos sujeitos, em seus múltiplos espaços/tempo possíveis” (Spode *et al.*, 2022, p. 130). No trabalho de Rosa (2016), o es-

tudo do município ou do lugar é facilitado por meio da experiência com a linguagem escrita e não verbal em fotografias.

Outro ponto que tem motivado a intenção de pesquisadores em torno do Ensino de Geografia ao pautarem suas contribuições teórico-práticas para o ensino com base na Pedagogia dos Multiletramentos é a aproximação com a Cartografia. Cartografia que, uma vez considerada uma linguagem através da qual é representado o espaço e as intencionalidades de quem o comunica, possui o mapa enquanto texto que combina signos para apreensão de significados, atravessando diferentes épocas da história. No entanto, atualmente, a sua popularização tem adquirendo novos efeitos “[...] com a cultura digital, que tem a multimodalidade como característica inerente” (Alves; Ribeiro, 2020, p. 38).

Assim, os trabalhos de Gracioli (2017), Batista (2019) e Lobato (2020) se relacionam no sentido de que se apropriam das arguições teóricas e metodológicas dos multiletramentos em prol do ensino da linguagem cartográfica nas aulas de Geografia de forma a desenvolver o pensamento espacial e geográfico nas etapas de mediação didática. Para tanto, propõem práticas de ensino e aprendizagem em Cartografia e Geografia que utilizem as tecnologias digitais dotadas de recursos multimodais e multissemióticos, a exemplo dos mapas híbridos e multimodais de Batista (2019), bem como que considerem a experiência situada dos sujeitos em diferentes práticas sociais, buscando dar um significado real e prático ao que se aprende e angariando a intervenção na realidade.

Por fim, revisitados os trabalhos que até o momento desta redação constituem o estado do conhecimento da pesquisa envolvendo os multiletramentos e sua pedagogia para a ciência geográfica e seu contributo para o ensino, admite-se a relevância em dar continuidade aos estudos sobre o tema, haja vista as necessidades da sociedade na contemporaneidade. Indo além, considerada a importância dessas pesquisas no Ensino de Geografia até então emergentes, questiona-se: quais podem ser as outras (também possíveis) maneiras de oferecer ao Ensino de Geografia possibilidades de trabalhar os conhecimentos geográficos com base nos multiletramentos? Tem-se, então, a motivação da pesquisa de mestrado do primeiro autor que angaria desenvolver o meme de internet enquan-

to múltipla linguagem para o ensino de Geografia pautando-se no que assevera a Pedagogia dos Multiletramentos.

Para não finalizar... os memes de internet para multiletrar geograficamente

Diante da pesquisa de revisão bibliográfica em torno dos multiletramentos e(m) Geografia a qual foi realizada ao longo deste trabalho, constatou-se o papel dos multiletramentos para com o Ensino de Geografia diante de um contexto cada vez mais “(hiper) conectado” (Santaella, 2021) ao passo em que contempla as múltiplas linguagens e a diversidade cultural em práticas pedagógicas atentas à experiência situada e plural dos sujeitos que aprendem e/ou ensinam. Assim, constatada a importância de “[...] saber ler e interpretar esse mundo em suas mais diversas formas de representação” (Alves; Ribeiro, 2020, p. 40), é pretendido trabalhar com os memes para o Ensino de Geografia considerando-os múltiplas linguagens ou modos semióticos de comunicação e educação que cumprem uma intencionalidade e adequados a uma metodologia de ensino inscrevendo-se como multiletramentos.

Por conta disso e da constatação de que os memes estão inseridos cotidianamente nas práticas de interação social, sobretudo digital, dos sujeitos escolares, quer-se desvelar na pesquisa de mestrado em andamento o potencial dos memes de internet³ para a aprendizagem geográfica. Isso porque esses memes tomados como (geo)memes possibilitam a explicação de “[...] por meio de referências a diferentes cenários e culturas bem como da expressão de forma sintética e memorável, algum conhecimento

3 Os memes de internet referem-se aos replicadores culturais disseminados nos ambientes digitais e, portanto, são diferentes dos “primeiros memes” (Leal-Toledo, 2013) ou “memes de Dawkins” (Chagas, 2021). Estes, por sua vez, eram considerados como comportamentos ou ideias replicados na sociedade pela cultura e constituem uma primeira possibilidade dos estudos meméticos. Contudo, serão trabalhados na dissertação do primeiro autor os memes de internet encarados como linguagem, isto é, um texto ou um discurso que possui uma função comunicativa e que, ao se fazer interpretado e compreendido, acredita-se no seu contributo ao Ensino de Geografia de forma a conquistar a aprendizagem significativa.

geográfico, permitindo a compreensão de fenômenos e processos inerentes à organização espacial (Santos *et al.*, 2023, p. 104).

Para tanto, a pesquisa de mestrado introduzida por este trabalho quer atuar junto a professores de Geografia da educação básica no sentido de oferecer uma possibilidade de mediação didática através dos memes em prol da aprendizagem significativa e da compreensão crítica e criativa dos fenômenos sociais e naturais representados nesses textos o que é de grande valia para a formação de uma sociedade multiletrada. Isso porque angaria também oferecer um contributo ao Ensino de Geografia atento à criticidade mediante o exercício de leitura e compreensão dos textos multimodais e meméticos notadamente frequentes em uma sociedade diversificada.

Ou, nas palavras de Vesentini (2020), busca-se aproveitar o potencial dos memes para um ensino (multiletrado) de Geografia próximo à Geografia Crítica, pois é preciso também:

[...] repensar o ensino da geografia numa perspectiva que não limita a escola à reprodução das relações de poder, à sua serventia para o sistema dominante. [...] Elas apontam algumas vezes, de forma correta, para a necessidade de desenvolver a cidadania, de tornar o aluno co-autor do saber [...] (Vesentini, 2020, p. 100).

Com isso, mais do que ter representado o estopim das discussões teóricas da pesquisa de mestrado do primeiro autor, espera-se ter contribuído com a reflexão a despeito de práticas pedagógicas multiletradas as quais por meio dos (geo)memes articulem os conhecimentos sistematizados da Geografia com o cotidiano e as necessidades manifestadas pela sociedade rumando a um saber geográfico multiletrado onde os memes, aplicados com intencionalidade educativa, não fomentarão a mera reprodução, mas a internalização significativa, apropriada, crítica e criativa, além da atuação engajada e emancipada em contextos diversos.

Referências

ALVES, D. C.; RIBEIRO, M. V. G. A questão dos multiletramentos e da cultura digital no ensino superior da ciência geográfica. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 31, p. 377-395, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8333>. Acesso em: 06 ago. 2024.

BATISTA, N. L. **Cartografia Escolar, Multimodalidade e Multiletramentos para o ensino de Geografia na Contemporaneidade**. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. 181 p.

BATISTA, N. L.; BECKER, E. L. S.; CASSOL, R. Reflexões metodológicas sobre Cartografia Escolar, Multimodalidade e Multiletramentos com foco de análise na Educação Básica. **Caderno de Geografia**, v. 29 n. 59, p. 927-953, 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/19486>. Acesso em: 06 ago. 2024.

BATISTA, N. L.; RIZZATTI, M.; BECKER, E. L. S.; CASSOL, R. Multiletramentos e letramentos na cartografia escolar: em busca da compreensão conceitual. *In*: Congresso Internacional de Educação, VII, 10 a 13 mai. 2017, Santa Maria - RS. **Anais do [...]**. Santa Maria: Faculdade Palotina, p. 1-9, 2017.

BEVILAQUA, R. Novos Estudos do Letramento e Multiletramentos: Divergências e Confluências. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 05, n. 01, jan./jul., 2013. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/175.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2024.

CARVALHAES, V. L. da S. **O desenvolvimento de competências textuais multiletradas na área de Geografia: (re)formulando práticas**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, São Caetano do Sul, 2019. 145 p.

CARVALHO, C. Práticas de letramento e a construção discursiva das identidades no contexto virtual de ensino do português. *In*: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012 – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

CHAGAS, V. Da memética aos memes de internet: uma revisão da literatura. **BIB**, São Paulo, n. 95, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/bib9506/2021>. Acesso em: 06 ago. 2024.

COPE, B; KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. **Pedagogies: Na International Journal**, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito-chave da Geografia. *In*: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 2a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

DAWKINS, R. **O Gene Egoísta**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2001.

FERREIRA, A. B. C.; MACHADO, C. S.; OLIVEIRA, G. C. de A. Por uma Pedagogia dos Multiletramentos – Ontem, Hoje e Sempre. **Horizontes**, v. 35, n. 2, p. 108-111, mai./ago. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24933/horizontes.v35i2.490>. Acesso em: 06 ago. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRACIOLI, J. M. A. **Multiletramentos e leitura de mapas no ensino de Geografia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2017. 100 p.

LEAL, L. de F. V. Multimodalidade, multiletramento e hipermídia: construtos para a inserção de crianças nas linguagens do mundo contemporâneo. *In*: Reunião Nacional ANPEd, 38 ed., 01 a 05 out. 2017, São Luís - MA. **Anais do [...]**. São Luís: UFMA, p. 1-11, 2017.

LEAL-TOLEDO, G. Searching for a foundations of memetics. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 36, n. 1, p. 187-210, 2013.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOBATO, R. B. **Multiletramentos na Cartografia**. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. 239 p.

MEDEIROS, L. A. de. **Aprendizagem baseada na resolução de problemas, cibercultura e os multiletramentos: potencialidade para a Alfabetização Científica em Geografia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2023. 210 p.

OLIVEIRA, K. E. de J.; PORTO, C. de M.; ALVES, A. L. Memes de redes sociais digitais enquanto objetos de aprendizagem na Cibercultura: da viralização à educação. **Acta Scientiarum. Education**, v. 41, n. 1, e42469, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/42469>. Acesso em: 06 ago. 2024.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROSA, J. D. da. **Os multiletramentos no estudo do município em Geografia**: uma prática interdisciplinar utilizando fotografia e escrita. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pampa, Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, 2016. 228 p.

SANTAELLA, L. **Humanos hiper-híbridos**: linguagens e cultura na segunda era da internet. São Paulo: Paulus, 2021.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, M. **Técnica, Espaço e Tempo**: Globalização e Meio Técnico-científico-informacional. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

SANTOS, V. C. dos; BATISTA, N. L. Evento de multiletramentos no ensino de geografia por meio de um circuito pedagógico. *In*: KNOLL, G. F.; LONDERO, F. T. (Orgs.). **Upgrade**: jogos, entretenimento e cultura – vol. 2. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. – (Coleção Upgrade: jogos, entretenimento e cultura; vol. 2).

SANTOS, V. C.; LOPES, M. I.; BATISTA, N. L.; RIZZATTI, M.; VIEIRA, V. Da fronteira do cringe ao memorável: os (geo)memes enquanto possibilidade para o ensino de geografia em turmas do ensino médio. **Revista Geonorte**, v. 14, n. 46, p. 90-114, 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/revista-geonorte/article/view/12422>. Acesso em: 06 ago. 2024.

SILVA, R. A. M. S.; VIÑAS, S. P. **Desenvolvimento territorial rural sustentável na agricultura familiar**. Santo Ângelo: Suzana Portuguese Viñas, 2017.


SPODE, P. L. C.; NYLAND, V.; RIZZATTI, M. BATISTA, N. L. Multiletramentos, ensino de Geografia e Lugar: aplicações e possibilidades. **Revista de Ensino de Geografia**, Recife, PE, v. 5, n. 2, p. 117-137, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/253105>. Acesso em: 06 ago. 2024.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramentos: teoria e prática nos novos estudos do letramento. *In*: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012 – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

STREET, B. New literacies in theory and practice. What are the implications for language in education? **Linguistics and Education**, v. 10, n. 1, p. 1-24, 1998.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **The Harvard educational review**, v. 1, n. 66, p. 60-92, 1996.

VESENTINI, J. W. **Para uma geografia crítica na escola**. Editora do Autor: São Paulo, 2008.



Recursos e metodologias didático-pedagógicas na formação docente: proposta da disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia

*Ana Cláudia Araújo Diniz¹
Mircia Ribeiro Fortes²*

Resumo

Em meio ao turbilhão de questões que atualmente envolvem os avanços e melhorias no tocante à Educação Básica no Brasil, pode-se citar a formação inicial docente. E a formação docente, por sua vez, também abre um leque de discussões e proposições que refletem um conjunto de desafios e reivindicações que possam dar conta de atender as demandas contemporâneas relativas ao processo de ensino-aprendizagem na Educação Superior, sendo que este reflete significativamente na Educação Básica. A formação docente, incluindo-se a de Geografia, trata-se de um processo que se estrutura a partir de certa complexidade, uma vez que envolve múltiplos aspectos que se constituem em um processo que tem continuidade e até mesmo uma permanência de um estado de “inacabamento”. Por isso, temos em vista que o processo de ensino-aprendizagem de Geografia, bem como a questão intrínseca que há entre teoria e prática é extremamente importante quando nos referimos à educação. Portanto, a utilização de recursos e metodologias didático-pedagógicas, que exercem um papel significativo na aprendizagem, não apenas na etapa do Ensino Básico, mas também, e principalmente, no Ensino Superior torna-se uma alternativa para que os futuros docentes de Geografia tenham a ca-

-
- 1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e bolsista CAPES. E-mail: ana_adiniz@hotmail.com
 - 2 Doutora em Geografia (USP), Docente do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: mirciafortes@ufam.edu.br

pacidade de proporcionar uma aprendizagem mais “eficaz”. Metodologicamente tendo em vista o exposto, a presente proposta tem por intuito trazer atividades didático-pedagógicas realizadas na disciplina Metodologia do Ensino de Geografia, realizadas no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Amazonas (DEGEO/UFAM), de modo a propiciar a estímulo à interpretação empírica acerca das questões teórico-práticas mediante o uso de metodologias diferenciadas em relação ao processo de ensino-aprendizagem de Geografia no Ensino Superior. Desta forma, as atividades realizadas demonstraram que a educação geográfica mediada através de recursos e metodologias didático-pedagógicas diversificadas possibilita a compreensão de dimensões e possibilidades de diversificação dentro de sala de aula a partir do vislumbre de um conjunto de condições significativas em atendimento a realidades contemporâneas. De modo que possamos concluir que os recursos e metodologias didático-pedagógicas propostos e elaborados ao longo da disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia, contribuem para o desenvolvimento das competências e habilidades geográficas necessárias aos discentes em atendimento as demandas socioespaciais presentes no âmbito da educação geográfica.

Palavras-chave: Recursos e metodologias didático-pedagógicas em geografia. Ensino Superior. Processo de ensino-aprendizagem em geografia. Formação docente.

Introdução

A formação docente se configura enquanto um importante e fundamental aspecto necessário para se garantir a qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a formação docente no Ensino Superior é um significativo elo, no que se refere ao desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas que proporcionem maior eficiência, fato este que não se configuraria diferente no contexto da Geografia. Portanto, enfatiza-se aqui, que a utilização de recursos, bem como práticas didático-pedagógicas diversificadas, tem se mostrado fundamentais para o enriquecimento das aulas de Geografia e desempenham um papel singular para potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

No Ensino Superior é imprescindível que a formação docente contenha reflexões acerca da importância da adaptação de práticas pedagógicas que venham a contribuir para a construção de uma visão crítica

do espaço geográfico em suas mais diversas dinâmicas, bem como promovendo uma conexão dos conteúdos geográficos à realidade nas mais diversas escalas e que também respondam às necessidades presentes no mundo contemporâneo. Uma vez que essas estratégias contribuem para a capacitação dos futuros professores e para a promoção de uma visão crítica do espaço geográfico e conectando os conteúdos à realidade em diversas escalas.

No Componente Curricular de Metodologia do Ensino de Geografia do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Amazonas (DEGEOG/UFAM), as atividades e recursos didático-pedagógicos desenvolvidos visaram à construção de conhecimento significativo, à aplicação de metodologias didático-pedagógicas diversas em concomitância com as normativas presentes na legislação educacional brasileira dadas através da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018).

Outro fator relevante em relação a proposta da formação docente no Componente Curricular de Metodologia do Ensino de Geografia foi a busca de sensibilizar os futuros docentes no tocante à importância da interdisciplinaridade, contextualização dos conteúdos, bem como do desenvolvimento das competências e habilidades cognitivas, sociais e emocionais dos discentes.

De modo geral, a abordagem acerca do desenvolvimento da formação docente é um processo fundamental para a proposição de um ensino-aprendizagem de qualidade na etapa do Ensino Superior, para que este seja capaz de formar profissionais aptos a compreender as dinâmicas socioespaciais presentes no espaço geográfico. Tendo em vista esta perspectiva, enfatiza-se que a proposição de recursos e metodologias didático-pedagógicas desempenham um papel imprescindível quando se refere ao processo de ensino-aprendizagem.

Os recursos e metodologias didático-pedagógicas empregados em relação ao ensino de Geografia no Ensino Superior devem vir a considerar a complexidade dos fenômenos espaciais, promovendo um ensino que articule teoria e prática, propiciando a formação, bem como a construção de uma visão crítica que consiga responder às demandas que há na contemporaneidade em relação ao ensino de Geografia, já

que “A geografia [...], mais do que nunca, deve ser trabalhada de forma a instrumentalizar os alunos para lidarem com a espacialidade e com as múltiplas aproximações: eles devem saber operar o espaço!” (Castrogiovanni, 2007, p. 43)

Portanto, discute-se que, um aspecto centralizador presente na formação docente é a necessidade de adequação dos recursos utilizados em sala de aula, sejam eles recursos multimídia, tecnologias digitais, atlas, mapas ou jogos de estratégia nas aulas de Geografia, não apenas enriquece o conteúdo apresentado, mas também possibilita o favorecimento da formação de competências e habilidades essenciais para a prática docente do futuro educador de Geografia, e a interatividade proporcionada por essas ferramentas estimula a participação dos alunos, e também favorece primordialmente o aprendizado. Por isso,

Na aquisição do conhecimento, devem-se evidenciar as capacidades de raciocínio por meio da interligação entre os conceitos, possibilitando a organização de uma rede de conceitos que estruturam o conceito-chave, que está sendo o principal. Em função disso, a necessidade de aprofundar questões acerca das teorias da aprendizagem para se ter clareza dos caminhos que nortearão o processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, a didática que irá estruturar o passo-a-passo da relação entre a teoria e a prática de sala de aula (Castellar, 2011, p. 99).

Assim, a didática, entendida como parte de uma arte de ensinar, se configura enquanto o importante elo entre a teoria e a prática. Para que os conteúdos sejam efetivamente transmitidos, é necessário que o professor desenvolva metodologias didático-pedagógicas que venham a favorecer uma conexão entre o dito novo conhecimento, ou seja, o sistematizado, em junção com as experiências prévias dos alunos, enquanto que “O espaço vivido é importante para a sobrevivência, relacionamento, para executar as atividades, a movimentação, a organização, e até para a apreciação cultural” (Oliveira, 2017, p. 39). Essas proposições e análises que trazem a necessidade da diversificação em relação aos recursos didáticos e as atividades propostas, para que estas possibilitem um aprendizado mais dinâmico. Tendo isso em mente, a didática se tor-

na um caminho claro e estruturado que guia tanto o docente quanto os discentes em direção à construção do saber.

Isto posto, verifica-se que as propostas de recursos e metodologias didático-pedagógicas que foram apresentadas a partir da disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia, visaram desenvolver professores capazes de ensinar Geografia com inovação e dinamismo. Outro fator sobrepujante, que se enfatiza acerca da Geografia, é sua natureza interdisciplinar, o que a torna um espaço privilegiado para a construção de saberes coletivos, trazendo uma contribuição significativa para a formação crítica e reflexiva. Além disso, também pode-se abordar a importância da flexibilização presente nas propostas didáticas, sendo algo crucial de modo que se possa dar espaço às diversas maneiras de aprender dos discentes, especialmente em um contexto voltado para perspectivas culturais e sociais presentes na atualidade.

Assim, os jogos e as brincadeiras têm funções epistemológicas (para se aprofundar ou mesmo aprender um conteúdo e utilizá-lo para solucionar um problema apresentado), interdisciplinares (pois os conhecimentos necessários para jogar podem estar relacionados) e contestatórias (quando as possíveis soluções dadas pelo grupo de alunos são confrontadas com outros conhecimentos adquiridos) (Castellar, 2011, p. 46).

Deste modo, enfatiza-se aqui, que as atividades realizadas durante a disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia, estavam relacionadas aos conteúdos ministrados ao decorrer do semestre letivo, onde foram abordadas temáticas condizentes aos eixos propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), tanto para a etapa do Ensino Fundamental do Anos Finais, como para a etapa do Novo Ensino Médio (NEM), de modo a capacitar os discentes e futuros profissionais da educação na área de Geografia. Desta forma, é notória a relevância da criação e utilização de jogos interativos voltados para o ensino-aprendizagem de Geografia.

Os jogos podem ser considerados enquanto recursos didático-pedagógicos em geografia a partir de uma abordagem inovadora que possibilita maior eficiência, uma vez que

Os jogos e as brincadeiras são situações de aprendizagem que propiciam a interação entre alunos e entre alunos e professor, estimulam a cooperação, contribuem também para o processo contínuo de descentração, auxiliando na superação do egocentrismo infantil, ao mesmo tempo em que ajudam na formação de conceitos. Isso significa que eles atuam no campo cognitivo, afetivo, psicomotor e atitudinal. Eles permitem integrar as representações sociais adquiridas pela observação da realidade e dos percursos percorridos no jogo. Podemos afirmar que os jogos auxiliam a aprender a pensar e a pensar sobre o espaço em que se vive (Castellar, 2011, p. 44).

Mediante o exposto, entre os diversos recursos didático-pedagógicos, destacamos aqui a proposição de quatro jogos que foram criados, montados e experienciados pelos discentes em sala de aula durante a realização da disciplina. Cada um dos jogos se apresenta enquanto uma metodologia didático-pedagógica que facilita a compreensão de conceitos geográficos de maneira lúdica e envolvente. Assim, abaixo realizaremos um detalhamento acerca da criação, bem como utilização destes quatro jogos geográficos em específico:

a) Jogo Interativo Geográfico

O jogo pode ser desenvolvido através de plataformas digitais ou em formato de tabuleiro físico. A proposta do jogo por sua vez, visa ensinar os alunos através da competitividade juntamente com a ludicidade e o raciocínio lógico-reflexivo de respostas rápidas, já que o jogo tem por finalidade o avanço das casas e a chegada em primeiro lugar, mediante os acertos realizados através das perguntas de múltipla escolha realizadas, sendo estas repassadas aos oponentes caso o jogador da vez não consiga obter êxito na resposta. A interatividade presente na atividade promove um aprendizado ativo, que incentiva os discentes a pesquisarem, bem como discutirem acirradamente os conteúdos de Geografia de maneira colaborativa. Diversos temas/conteúdos podem ser abordados, tais como relevo, clima, população, urbanização, entre outros.

Figura 28 - Utilização do jogo interativo geográfico



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Na atividade realizada com os discentes da disciplina, o jogo foi realizado de modo físico, no qual eles montaram um tabuleiro em tamanho real com colunas quatro colunas enumeradas de um a dez. Os participantes tinham que jogar o dado para saber quantas casas poderiam andar mediante os acertos das perguntas realizadas.

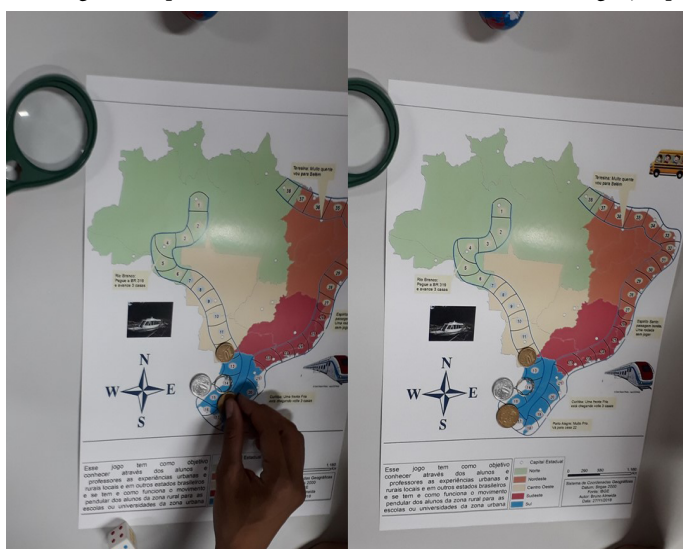
b) Jogo das experiências urbanas e rurais (migração pendular)

O jogo das experiências urbanas e rurais é voltado para uma compreensão lógica das dinâmicas urbanas e rurais, especialmente ligadas ao processo de migração pendular, onde as pessoas se deslocam entre a residência e os locais de trabalho e/ou estudo diariamente, já que a “relação cidade-campo, onde a atração entre subespaços com funcionalidades diferentes atende à própria produção, já que a cidade, sobretudo nas áreas mais fortemente tocadas pela modernidade, é o lugar da regulação do trabalho agrícola” (Santos, 2008, p. 99).

Desta forma, o jogo propõe simulações de situações nas quais os jogadores assumem papéis/perfis de indivíduos em diferentes contextos e cenários urbanos e rurais, onde mediante o deslocamento no tabu-

leiro são apresentadas realidades e especificidades de cada localidade, uma vez que a perspectiva do urbano e do rural se configura de forma distinta de acordo com regiões brasileiras. O recurso possibilita que os discentes discutam as implicações socioespaciais, socioeconômicas e socioambientais da migração, uma vez que a dinâmica das migrações se modifica e/ou se consolida com aspectos distintos, já que o fenômeno se configurará de acordo com as manifestações locais. Sendo assim, o recurso promove uma reflexão crítica sobre a temática, já que reflete como as decisões individuais afetam a coletividade e vice versa.

Figura 29 - Jogo das experiências urbanas e rurais com ênfase na migração pendular



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

A proposta apresentada pelos discentes contava com o objetivo de se conhecer através dos alunos e professores, suas respectivas experiências urbanas e rurais locais, dando-se ênfase para a possibilidade de singularidades em relação ao fenômeno da migração pendular brasileira, uma vez, por exemplo, as formas de deslocamento no país variam entre localidades. Sendo assim, seria possível uma análise e reflexão acerca das distintas realidades, bem como uma verificação da funcionalidade do movimento pendular dos alunos da zona rural para suas escolas e/ou universidades da zona urbana. Processo este, presente em todas as regiões brasileiras, mas que se são com características distintas.

c) Montagem do relógio solar

A montagem do relógio solar se configura enquanto uma atividade didático-pedagógica prática que pode ser realizada em diversos ambientes, sejam eles fechados ou abertos, como por exemplo, ao ar livre. Com a realização da atividade são abordadas e trabalhadas competências e habilidades geográficas voltadas para a passagem do tempo, as estações do ano, os fusos horários, a relação da posição do sol com a Terra, bem como a observação do funcionamento do relógio solar e a relação que a Geografia possui com a Astronomia.

Figura 30 - Montagem do relógio solar



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Além das especificações supracitadas, a construção do relógio solar envolve também a prática e utilização de conhecimentos interdisciplinares voltados para a geometria e a física, além da possibilidade de verificação e observação direta do sol. Ratifica-se que esta experiência prática não está atrelada apenas a ensinamentos de conceitos e teorias, mas também permite aos discentes uma conexão com a natureza e consigam

compreender a influência, bem como importância da luz solar para a manutenção da vida da Terra.

d) Jogo da Memória Geográfico

O jogo da memória geográfico é uma adaptação do modelo tradicional de jogo da memória, onde este é realizado mediante a construção de cartas pares de imagens ou até mesmo conceitos geográficos. O baralho de cartas pode conter imagens, símbolos ou nomes geográficos combinados. Os alunos podem jogar em duplas ou em grupos, de forma a estimular o trabalho em equipe e a memória dos participantes. Sua proposição auxilia na fixação de conteúdos e até mesmo revisão de conteúdos de forma lúdica e dinâmica.

Figura 31 - Jogo da memória geográfico



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Notadamente, estes recursos e metodologias didático-pedagógicas são proposições fundamentais no ensino de Geografia, pois tornam o aprendizado mais acessível e conseguem promover uma aprendizagem ativa e participativa, com o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, como o trabalho em equipe, trazendo uma melhor compreensão crítico-reflexiva dos conceitos geográficos, com um aumento do inte-

resse e engajamento dos discentes em relação a Geografia, bem como em relação a comunicação e resolução de problemas, preparando os alunos para um mundo em constante mudança. Analisa-se, portanto, que ao integrar estes jogos no cotidiano das aulas de Geografia, os docentes podem proporcionar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, adaptando-os conforme a necessidade para diferentes níveis e etapas de ensino, bem como tópicos específicos.

Considerações finais

O ensino de Geografia, em qualquer etapa ou nível, requer uma abordagem didático-pedagógica dinâmica e específica, que venha a considerar as especificidades da Geografia em consonância com as necessidades discentes. Contudo, enfatiza-se aqui que a formação docente em Geografia no Ensino Superior é caracterizada por um processo complexo e contínuo que demanda uma gama de abordagens inovadoras para que esta venha a atender as necessidades altamente dinâmicas da educação no contexto da contemporaneidade, onde Santos (2008, p. 19), enfatiza que “Como a inovação é permanente, todos os dias acordamos um pouco mais ignorantes e indefesos”, e a educação geográfica tem procurado dar conta dessa constante inovação, contudo, sem perder a didática.

Isto posto, é notável que os recursos e metodologias didático-pedagógicas podem ser empregadas no processo de ensino-aprendizagem em Geografia acabam por desempenhar um papel singular na formação docente em Geografia. Esta formação docente em relação a Geografia deve contemplar não apenas o domínio dos conteúdos específicos da área, mas também o desenvolvimento de competências e habilidades didático-pedagógicas que permitam a transmissão desse conhecimento. Isso envolve a utilização de recursos didáticos-pedagógicos variados, mas principalmente com o uso de jogos adaptados para se trabalhar com conteúdos geográficos que possibilitam uma compreensão mais abrangente e aplicada dos conteúdos geográficos.

Mediante o exposto, analisa-se que a disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia no curso de Licenciatura em Geografia da Uni-

versidade Federal do Amazonas (DEGEOG/UFAM), exemplifica essa busca constante por recursos e metodologias didático-pedagógicas eficazes, pois [...] o estímulo à manifestação personalizada do lúdico e da expressividade é um desafio que incita a criatividade e o repensar das questões postas pela indústria cultural. São atividades que podem constituir-se em uma grande estratégia didática, facilitando a adesão dos alunos (Kimura, 2008, p. 150). Assim, as atividades visam: promover a interpretação empírica dos discentes no que concerne as questões teórico-práticas; alinhamento necessário para o cumprimento da BNCC; desenvolver competências e habilidades geográficas associadas ao contexto da interdisciplinaridade; trabalhar a necessária contextualização dos conteúdos geográficos.

Enfatiza-se, portanto, que a formação docente em Geografia deve preparar para as demandas educacionais contemporâneas, de modo que possibilite a integração de conhecimentos teórico-práticos associados a utilização de recursos e metodologias didático-pedagógicas que desenvolvam as competências e habilidades cognitivas, sociais, emocionais e geográficas dos discentes, ao promover uma “ruptura com o ensino frontal e a promoção da diferenciação pedagógica constituem elementos significativos para a promoção de uma educação intercultural (Candau; Koff, 2015, p. 343).

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_sitepdf. Acesso em: 20 de out. de 2024.

CANDAU, V.; KOFF, A. A didática de hoje: reinventando caminhos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329-348, abr./jun. 2015.

CASTELLAR, S. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

CASTROGIOVANNI, A. C. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade. *In*: REGO, N; CASTROGIOVANNI, A. C; KAERCHER, N. A. **Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico:** questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2008.


OLIVEIRA, L. **Percepção do meio ambiente e geografia:** estudos humanistas do espaço, da paisagem e do lugar. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo:** Globalização e Meio Técnico-científico-informacional. Cidade: Editora, 2008.

EPC 5

Didática da Geografia, Ambientes de Aprendizagem e Meios de Ensino

Conceito de ambientes de ensino-aprendizagem. Conceitos de recursos e materiais didáticos. Ambientes tradicionais e ambientes virtuais. Tecnologias educacionais. Seleção de recursos instrucionais. Tipos de recursos instrucionais. Ambientes de aprendizagem e meios de ensino na Didática da Geografia progressiva. Ambientes de aprendizagem e meios de ensino na Didática da Geografia crítico-marxista. Ambientes de aprendizagem e meios de ensino na Didática da Geografia humanística-cultural. Ambientes de aprendizagem, meios de ensino multiculturalismo e inclusão. Meios Relações destes temas com o uso da linguagem comunicativa, informativa ou representativa, enfatizando a fala, o diálogo e/ou a intersubjetividade.



A aula de campo como objeto avaliativo na disciplina de Geografia: relato de experiência com a turma do 1º ano médio do Colégio Educar no município de Belém-PB

Francisco José Silva Vasconcelos¹

Guilherme Amisterdan Correia Lima²

Joscarla da Costa Sousa³

Resumo

Todo processo de ensino-aprendizagem é permeado por avaliações, logo, os professores(as) tendem a classificar os alunos(as), a partir de notas obtidas através de exames quantitativos realizados. Dessa forma, estão sendo reproduzidos dentro das instituições de ensino esses modelos de avaliações como recursos autoritários e impositivos, a fim de obterem resultados satisfatórios a partir dos conteúdos programáticos estudados em sala de aula. Dentre os diversos componentes que permeiam o currículo escolar, a Geografia se destaca pelo seu objeto de estudo, o espaço geográfico, como também pelas possibilidades de avaliações que podem ser desenvolvidas a partir da análise desse objeto de estudo. Sendo assim, os espaços não formais, ou seja, locais que não são entendidos como instituições educacionais, possuem um potencial vasto, a ser explorado pelos professores(as) de Geografia, na construção do senso crítico dos alunos(as), como também na percepção do espaço, no qual estes(as) estão inseridos(as). Em razão

1 Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. E-mail: franciscojosesilvasconcelos@gmail.com

2 Universidade Estadual da Paraíba - UEPB E-mail: amisterdan87@gmail.com

3 Universidade Estadual da Paraíba - UEPB E-mail: josycarla.prof@gmail.com

disso, a aula de campo, pode ser um instrumento utilizado para avaliar os alunos(as), não apenas de forma quantitativa, para obtenção de notas que posteriormente irão compor dados de um sistema e que, na maioria das vezes, não possui significado em relação a aprendizagem dos nossos alunos(as). O objetivo deste trabalho é demonstrar à comunidade acadêmica, mas especificamente, aos professores(as) de Geografia, que a aula de campo pode ser uma ferramenta metodológica bastante significativa na prática pedagógica e avaliativa, afinal, através dela, os alunos(as) podem entender os fenômenos que ocorrem no espaço geográfico, assim como podem desenvolver o senso crítico sobre os diversos fatores e elementos que estão se relacionando no espaço. Para a construção desta análise, a metodologia de pesquisa consistiu na realização de uma atividade de campo na disciplina de Geografia, com a turma do 1º ano médio do colégio educar, no município de Belém-PB. Em seguida, foi solicitado aos alunos(as), um relatório de campo, para que pudessem não apenas descrever o que foi observado na prática, mas correlacionar os conteúdos estudados na teoria com o que foi posto em campo. Portanto, através dessa experiência, a turma foi avaliada em relação aos conteúdos estudados em sala. Logo, podemos considerar que a aula de campo se constitui como uma forma de avaliação que desperta o interesse nos alunos(as), mas também os direciona para fazerem análises mais contundentes sobre o espaço geográfico.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem. Avaliação. Geografia. Aula de Campo.

Introdução

Quando analisamos o contexto escolar, principalmente o processo de ensino aprendizagem, nos deparamos com diversas intenções, finalidades e objetivos que atravessam a educação básica. Diante de todo esse dinamismo, a escola estabelece o cumprimento de metas, entre elas, destacamos a formação cidadã dos(as) alunos(as) para atuarem na sociedade, sendo mediada por avaliações.

Muitos(as) teóricos(as) e pesquisadores(as) têm discutido e refletido sobre como as avaliações encontram-se presentes no cotidiano escolar. Em virtude das rápidas mudanças na sociedade, em tempos de avan-

ços nos campos tecnológicos e informacionais, se faz necessário pensar na escola, pois os públicos que constituem esse espaço, são os(as) mesmos(as) que estão imersos(as) nas transformações atuais.

Se a sociedade e as formas de enxergar o mundo estão em constantes mudanças, como a escola deverá se posicionar diante desse tempo de metamorfose? Permanecer com avaliações tradicionais que não estimulam o raciocínio crítico dos(as) estudantes, é como desencorajar os(as) mesmos(as), em relação às suas capacidades intelectuais e cognitivas de aprendizagem.

As inquietações que surgem diante do cenário atual da educação, buscam compreender até que ponto as instituições de ensino têm exercido uma autêntica “avaliação da aprendizagem”, que supere os limites do tradicionalismo. Para Luckesi (2002, p. 01) essas discussões tem ocupado a atenção de educadores, de formadores de educadores, de gestores de instituições de ensino e de pesquisadores na área do ensino-aprendizagem escolar.

O ato de avaliar pode ser realizado a partir de diferentes perspectivas, a depender do(a) professor(a), da sua formação inicial e continuada ou até mesmo da instituição que ele(a) encontra-se inserido(a). Porém, consideramos que a avaliação que predomina com maior ênfase, são as de caráter classificatório, com um objetivo final: compor notas para determinados sistemas.

Atualmente, conforme Cândido e Freitas (2018, p. 20) as escolas públicas e privadas estão praticando muito mais exames escolares do que a avaliação da aprendizagem. Este fato compromete o desenvolvimento do ensino-aprendizagem daqueles(as) alunos(as) que possuem suas especificidades e dificuldades no decorrer do processo, pois esses exames escolares tendem a rotular e classificar os(as) estudantes entre “bons” e “ruins”.

Os processos de avaliações, de acordo com Hoffmann (1991), são tratados pelos(as) professores(as) como distintos em relação a toda conjuntura educacional e principalmente ao ato de ensinar. A autora supracitada também afirma que, a avaliação é essencial para a educação,

quando concebida para problematizar, questionar e refletir sobre a nossa ação docente e sobre o aprendizado significativo dos(as) discentes.

Dessa forma, não podemos avaliar nossos(as) estudantes apenas com o intuito de obter notas, mas é preciso, a partir das avaliações, refletir se realmente o ensino tem feito sentido para sua(s) vida(s). Portanto, se não nos questionarmos a respeito disso, podemos incorrer no equívoco de estar realizando uma educação que não possui significado para a vida deles(as).

Diante dos diversos componentes que fazem parte do currículo escolar, destacamos a Geografia, principalmente por ter como objeto de estudo, o espaço geográfico. O que faz com que exista uma ampliação nas formas de avaliação dessa disciplina em específico, pois, de acordo com Medeiros e Alencar (2023, p. 07), a Geografia é um saber do espaço vivido.

Em razão disso, os espaços não-formais se constituem como lugares que o saber geográfico pode abranger, ocasionando assim, a construção do sendo críticos dos(as) estudantes. Da mesma forma, Santos e Buriti (2020, p. 181) destacam que, a Geografia tem um papel fundamental para entendermos a relação entre a sociedade e o meio nos diferentes níveis do espaço geográfico.

Nesse trabalho, buscamos elucidar a importância da aula de campo como instrumento metodológico, que pode ser utilizado pelos(as) professores(as) de Geografia na construção de uma alternativa de avaliação, que busca romper com os modelos tradicionais presentes nas instituições de ensino.

A partir da visão de Morais *et al.* (2021, p. 04) ao se trabalhar a aula de campo dentro do ensino de Geografia, conseguimos alcançar resultados positivos dentro do processo educacional. Logo, quando retiramos os(as) alunos(as) da sala de aula e levamos para o campo, estamos construindo a autonomia deles(as), para que a partir da observação do espaço geográfico eles(as) possam fazer correlações entre a teoria e a prática.

O objetivo central deste trabalho, é contribuir com a comunidade acadêmica e com os(as) professores(as) de Geografia da educação básica, em relação aos tipos de avaliações que estamos executando na nossa

prática docente. Tendo em vista, que possuímos um diferencial em relação as demais disciplinas, em virtude do objeto de análise dessa ciência.

Metodologia

A metodologia deste trabalho, baseou-se no primeiro momento, numa abordagem qualitativa, onde foi realizado um levantamento bibliográfico de artigos que discutem sobre a aula de campo no ensino de Geografia, assim como a importância no processo de ensino aprendizagem dos(as) alunos(as). Em relação aos objetivos dessa metodologia, Pizzani *et al.* (2012, p. 54) nos destaca:

A revisão de literatura tem vários objetivos, entre os quais citamos: a) proporcionar um aprendizado sobre uma determinada área do conhecimento; b) facilitar a identificação e seleção dos métodos e técnicas a serem utilizados pelo pesquisador [...] (Pizzani *et al.*, 2012, p. 54).

De acordo com Gil (2002), o levantamento bibliográfico dialoga com outros tipos de pesquisas, a exemplo do estudo de campo. Para o autor supracitado, o levantamento nos garante um maior alcance, em relação as pesquisas que já foram desenvolvidas na área de análise, em contrapartida, o estudo de campo nos fornece profundidade. Sobre essas questões, Gil (2002, p. 11) constata que:

Em termos práticos, podem ser feitas duas distinções essenciais. Primeiramente, o levantamento procura ser representativo de universo definido e oferecer resultados caracterizados pela precisão estatística. Já o estudo de campo procura muito mais o aprofundamento das questões propostas [...] (Gil, 2002, p. 11).

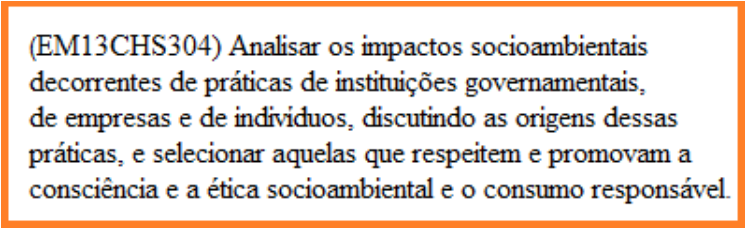
A aula de campo foi realizada após o levantamento bibliográfico, configurando assim o segundo momento deste trabalho. Segundo Guerra (2023, p. 155) a pesquisa de campo é uma forma de investigação que complementa a pesquisa bibliográfica. Portanto, baseados em autores(as) que compõem o arcabouço teórico deste artigo, realizamos um

estudo pré-campo, refletindo sobre a importância dessa metodologia na educação básica.

Em seguida, definimos o local, fazendo a articulação com os conteúdos que estavam sendo abordados. A turma junto à qual foi desenvolvida a pesquisa, foi o 1º ano do Ensino Médio do Colégio Educar, localizado na cidade de Belém no Agreste Paraibano. Em geral, participaram dessa atividade 15 alunos, juntamente com alguns funcionários da escola e da coordenação pedagógica.

Os conteúdos programáticos que estavam sendo estudados pela turma, eram em relação a sustentabilidade e a produção de alimentos, assim como as reflexões sobre a problemática socioambiental. Baseada na competência específica 3, segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 562), propomos aos discentes relacionar a questão ambiental com as práticas sociais dos diferentes atores. A partir da construção desse conteúdo, a habilidade a ser desenvolvida de acordo com a BNCC (Brasil, 2018) é a que podemos observar na figura a seguir:

Figura 32 - Habilidade da BNCC



(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, e selecionar aquelas que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Conforme mencionado anteriormente, a escola encontra-se localizada na região do Agreste Paraibano e, na medida em que avançamos nas discussões sobre o conteúdo em questão, levamos os(as) alunos(as) para um município vizinho a cerca de 20km de distância. O nosso estudo de campo foi realizado no distrito de Roma, que pertence ao município de Bananeiras-PB.

De acordo com De Arruda *et al.* (2022) essa área se configura como Brejo e é ocupada por pequenas cidades, distritos e comunidades agrícolas e pecuárias, que se desenvolvem em meio aos resquícios de matas de altitude. Portanto, esse espaço se destaca por possuir características

suficientes para embasar nossas discussões sobre o conteúdo. Portanto, sobre essa área de Brejo, De Arruda *et al.* (2022, p. 74), destaca:

Os ambientes naturais que se formaram ao longo desse espaço, se diferenciaram em relação ao restante do estado, por comporem um enclave paisagístico, em meio ao agreste paraibano, proporcionando inúmeras transformações socioambientais urbanas e agrárias, ocorridas através da modificação do seu meio natural (De Arruda, 2022, p. 74).

A área possui um diferencial em relação as regiões que estão em seu entorno, pois a agricultura familiar é uma das atividades predominantes, principalmente como meio de sobrevivência e renda. Em contrapartida, existe uma especulação de terras que vem crescendo na região, em virtude dos atrativos paisagísticos que se encontram nessas localidades, assim também como fatores climáticos, por estarem em uma área de altitude elevada.

Essa foi a problemática principal da atividade de campo, onde os(as) alunos(as) puderam, a partir da prática, fazer correlações entre a importância da agricultura familiar naquele local. A partir disso, também puderam refletir sobre até quando esse espaço geográfico conseguirá predominar com essas práticas agrícolas, tendo em vista um considerável crescimento de condomínios fechados na área, justamente por possuir muitos atrativos turísticos.

Referencial Teórico

A educação de modo geral, sempre foi permeada por mudanças e paradigmas diferentes, tudo isso, a depender do período histórico em que se passava na sociedade. De tal modo que, as questões políticas, econômicas e sociais possuem força de manipular o setor educacional e mudar os objetivos do ensino.

Para compreendermos como o processo de avaliação foi institucionalizado, Luckesi (2002) nos remete aos séculos XVI e XVII, onde os Jesuítas eram responsáveis pela formação educacional. Nesse contexto,

a educação se baseava num modelo de ensino tradicional, onde predominava o autoritarismo e a centralidade do professor.

De acordo com Luckesi (2002, p. 3), os padres Jesuítas publicaram um documento intitulado de *Ratio Studiorum*, dando forma à denominada pedagogia tradicional católica. Em uma das partes desse documento, o autor supramencionado, nos afirma que existia um capítulo destinado a como deveria acontecer o processo educacional, assim como, os direitos e deveres dos estudantes e as avaliações, que eles chamavam de exames escolares. Conforme destaca Luckesi (2002, p. 3):

Nesse capítulo do documento, estão estabelecidos os deveres dos educadores e dos estudantes na realização dos exames, assim como as decisões pedagógicas a serem tomadas a partir deles, no sentido de aprovar ou reprovar o educando no que diz respeito ao aproveitamento dos estudos na classe em que se encontra (Luckesi, 2002, p. 3).

Esse era o modelo de ensino e avaliação que se caracterizava naquele momento, onde os exames escolares, de acordo com Cândido e Freitas (2018) eram pontuais e os alunos precisavam de maneira adequada, mostrar o que sabiam sobre determinado conteúdo e o objetivo era especificamente aprovar ou reprovar. Sobre os exames escolares, Cândido e Freitas (2018, p. 22) afirma:

Ao analisar o conceito de exame escolar, vemos que essa ferramenta é utilizada para medir o desempenho do aluno, ou seja, para quantificar seu conhecimento, isso o torna um instrumento de coerção e controle perante os alunos, deixando evidente o poder do professor (Cândido e Freitas, 2018, p. 22).

A reflexão que devemos fazer é se realmente avançamos enquanto educação e professores(as) em busca de superar um modelo de avaliação tradicional, que não contribui para a formação cidadã dos nossos estudantes. Embora tenha sido instituído no século XVI e XVII, ainda permanece presente em pleno século XXI, mudando apenas as nomenclaturas, mas prevalecendo as mesmas características.

Em pleno século XX, em busca de significados para a terminologia avaliação, assim como o seu sentido para os(as) professores(as), Hoffmann (1991) questiona a respeito do que vem em mente, ao interrogar sobre a percepção da palavra. Logo, as respostas se revelam como: dragões, monstros de várias cabeças, túneis escuros e carrascos. Ainda de acordo com Hoffmann (1991, p. 54):

Raras vezes surgem imagens de cunho positivo relacionadas à palavra. As justificativas da escolha dessas imagens, representativas de avaliação, expressam com intensidade e concepção pejorativa inerente ao termo (Hoffmann, 1991, p. 54).

Dessa forma, compreendemos que o processo de avaliação é visto de forma desvirtuada do que ele realmente deveria ser. Assim, Hoffmann (1991) nos afirma que os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados, isto porque as exigências burocráticas da escola e do sistema fazem os(as) professores(as) se equivocarem em relação a essas duas ações. Em relação a essa visão desconfigurada sobre a avaliação, Cândido e Freitas (2018, p. 19) reafirma:

Tem-se em nosso sistema educacional a avaliação como 'vilã' do processo educativo, em que seu principal papel (ou talvez o único) é de excluir àqueles alunos com dificuldades e selecionar os melhores e mais 'inteligentes', além de ser um instrumento de autoritarismo do professor (Cândido; Freitas, 2018, p. 19).

A partir dessas reflexões, destacamos a Geografia enquanto disciplina escolar, que através de seu objeto de estudo, pode favorecer diversas formas de avaliações, que venham a romper com o tradicionalismo que se encontra estruturado tanto na prática docente, como nas instituições de ensino.

O objeto de estudo da Geografia é o espaço geográfico, com todas as suas dimensões, complexidades e principalmente a relação sociedade-natureza. A partir disso, os(as) professores(as) podem se utilizar da

metodologia da aula de campo, para avaliarem os estudantes. Assim, Marques *et al.* (2020, p. 358) salienta que “a aula de campo é um recurso que está estreitamente ligado ao ensino de Geografia”.

A teoria e a prática devem caminhar juntas no processo de ensino aprendizagem, caso contrário, estaremos ofertando uma educação desqualificada. Portanto, quando unimos as duas dimensões, estamos oferecendo aos nossos discentes, uma formação completa, que faça sentido para a sua vida e para a construção do raciocínio crítico.

Quando levamos os(as) alunos(as) para o campo, estamos propondo que eles possam fazer correlações entre o que eles estudaram a partir do livro, ou qualquer que seja o material didático utilizado pelos docentes, com o que está sendo observado na prática. Além disso, a aula de campo pode ser considerada como um complemento da discussão realizada em sala. Sobre a importância da aula de campo, Morais *et al.* (2022, p. 2) afirma:

Permite ao aluno sair das páginas dos livros e partir para o mundo real. É nesse espaço de vivência que as relações sociais estão postas, as dificuldades, desigualdades e injustiças estão instaladas e impactam diretamente na vida de toda a sociedade (Morais *et al.*, 2022, p. 2).

Assim, a aula de campo se configura como uma metodologia extremamente útil no processo de ensino-aprendizagem dos(as) educandos(as). Portanto, devemos sempre pensar na nossa prática como docentes, para que a disciplina de Geografia não seja taxada de enfadonha, por não ofertar um ensino dinâmico e inovador, principalmente porque vivemos em pleno século XXI, momento de grandes mudanças em todos os contextos da sociedade.

Resultados e Discussões

A preparação para a aula de campo, baseou-se primeiramente em um levantamento bibliográfico sobre essa metodologia e sua importância para o ensino da Geografia. Assim como, o estudo sobre a área que

levamos a turma, principalmente por que De Arruda (2022) afirma ser uma área diferenciada em relação ao restante do estado.

O conteúdo que estávamos estudando na teoria, estava relacionado com a sustentabilidade e a produção de alimentos, assim como as reflexões sobre a problemática socioambiental. O principal objetivo, era fazer os(as) alunos(as) relacionarem, dentro dessa discussão, a emblemática complexidade envolvendo a sociedade e suas relações com a natureza.

Ao chegarmos no distrito de Roma, que pertence ao município de Bananeiras-PB, fomos visitar uma cooperativa, onde iniciamos nossa reflexão sobre o uso de terras naquela área. Pois, a importância que aquela cooperativa possui não só reflete para o município, mas para uma grande parte da região, envolvendo o Brejo e o Agreste.

A cooperativa fornece alimentos para as escolas da região e também abastece os comércios locais. Baseado no modelo de agricultura familiar, a cooperativa realiza o uso do solo para o plantio de diversos tipos de frutas, legumes e raízes, sem a utilização de agrotóxico, ofertando assim, alimentos de qualidade para a mesa de diversas famílias e para a alimentação dos(as) alunos(as) das escolas parceiras.

Figura 33 - Roda de conversa com o diretor da Cooperativa



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

A principal reflexão partiu da forte influência do capitalismo e da especulação de terras na região do Brejo Paraibano. Relacionando assim, a importância daquela cooperativa e da agricultura familiar e levando em conta o questionamento a respeito de até quando essa prática permanecerá presente, tendo em vista o cenário atual de altos investimentos da burguesia sobre aquela localidade.

Dentre tantas reflexões, a frase que embora já tenha sido utilizada em várias ocasiões, permaneceu presente no nosso momento de conversa e discussão: “se o campo não planta, a cidade não janta”. Refletimos também sobre o agronegócio, que passa, através de estratégias de marketing, uma impressão distorcida do que realmente ele representa para o Brasil e para a agricultura. Após a conversa, fomos a uma das propriedades que a cooperativa administra e faz a plantação, onde um colaborador nos acompanhou, explicando como acontecia todo o processo, desde o preparo da terra até a colheita. Conforme podemos observar na figura abaixo:

Figura 34 - Propriedade administrada pela cooperativa



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

A aula de campo foi utilizada como metodologia de avaliação para a turma, onde foi solicitado um relatório ao final da aula. Na produção do relatório, não compreendia informações como data, horário de saída ou de chegada, conforme é solicitado numa espécie de relatório tradicional. Porém, foi solicitado aos discentes, que pudessem descrever e relatar a própria experiência que eles(as) puderam experimentar na prática.

A partir da solicitação do relatório, os(as) alunos(as), deveriam fazer correlações entre o conteúdo que estava sendo estudado na teoria, com a prática e a observação que foi realizada na atividade de campo. Resultando assim, em reflexões sobre as problemáticas observadas entre o meio rural, os tipos de produção e o crescimento da especulação de terras naquela região, em detrimento da força do capitalismo e das grandes empresas.

Considerações Finais

Esse trabalho se configura como relevante para o ensino de Geografia, por fornecer uma discussão a respeito do processo avaliativo que vem sendo desenvolvido nesse componente curricular. Diante do objeto de estudo dessa ciência, é possível afirmar que várias são as alternativas de avaliação que podemos desenvolver com os discentes.

Em busca de romper com um tradicionalismo presente nas formas de avaliação, a depender das instituições de ensino e dos docentes, relatamos nesse trabalho, uma experiência exitosa, através de uma metodologia que não é nova, mas que muitas vezes não é explorada como deveria ser pelos(as) professores(as).

Com base nessa experiência, podemos afirmar que a aula de campo é de extrema importância para a formação cidadã dos(as) alunos(as). Através dessa metodologia, podemos desenvolver o raciocínio crítico a partir da observação do lugar, assim como das problemáticas que se encontram presentes no espaço geográfico.

Referências

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

CÂNDIDO, J. P; FREITAS, S. L. Avaliação da Aprendizagem: Instrumento de controle ou de mediação? **Ensino da Matemática em Debate**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 18-26, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emd/article/view/36505>. Acesso em: 06 nov. 2024.

DE ARRUDA, L. V. *et al.* Configuração geoambiental e dinâmica do espaço agrário atual do Brejo Paraibano (PB), Paraíba, Brasil. **Revista Ciência Geográfica**, v. 26, n. 01, p. 72-102, 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4. ed. - São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GUERRA, A. de L. e R. Metodologia da pesquisa científica e acadêmica. **Revista OWL (OWL Journal) - REVISTA INTERDISCIPLINAR DE ENSINO E EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 149-159, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8240361. Disponível em: <https://revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/48>. Acesso em: 7 nov. 2024.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação e construção do conhecimento. **Educação & realidade**. Porto Alegre, v. 16, n. 2 (jul./dez. 1991), p. 53-58, 1991.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo-SP: Cortez, 2002.

MARQUES, A. M. de S.; MOTA, M. de S; SOUZA, M. A. V. F. de. Aula de campo no ensino de Geografia: Uma visão pela literatura científica brasileira. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 10, n. 20, p. 357-372, 2020. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/887>. Acesso em: 06 nov. 2024.

MEDEIROS, T. C. C.; ALENCAR, G. F. Aula de campo em Geografia. **Revista Interface (Porto Nacional)**, [S. l.], v. 23, n. 23, p. 6-28, 2023. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/interface/article/view/16473>. Acesso em: 06 nov. 2024.

MORAIS, J. R. de; LOPES, A. J. G; PIANCÓ, A. R. D.; RODRIGUES, E.; SILVA, H. S. da. A aula de campo na formação de professores em Geografia: um estudo de caso. **Revista GeoUECE**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. e202105, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/GeoUECE/article/view/4485>. Acesso em: 06 nov. 2024.

PIZZANI, L. *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 10, n. 2, p. 53-66, 2012.

SANTOS, A. F. L. dos; BURITI, M. M. dos S. Importância da aula de campo no processo de ensino e aprendizagem de Geografia. **Revista GeoUECE**, [S. l.], v. 9, n. 16, p. 181-194, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/GeoUECE/article/view/3205>. Acesso em: 06 nov. 2024.

Aulas de campo: integrando conhecimentos no Ensino Técnico

Teobaldo Gabriel de Souza Júnior¹

Rafaella de Lima Roque²

Resumo

A presente reflexão aborda a importância das aulas de campo, também conhecidas como visitas técnicas, para o ensino dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal da Paraíba - IFPB, *campus* Cajazeiras. Realizadas de forma interdisciplinar, as referidas aulas tiveram o objetivo de englobar diversas disciplinas, promovendo uma visão crítica dos estudantes com o intuito de alçá-los a autores do próprio conhecimento. Com enfoque qualitativo, as atividades demandaram meticoloso planejamento, além da colaboração entre professores dos seguintes componentes curriculares: Geografia, História, Sociologia, Biologia, Língua Portuguesa, Informática Básica e Educação Física. Executadas entre 2015 e 2022, as diversas visitas técnicas contemplaram locais com reconhecido valor natural, cultural e artístico, como: o Lajedo do Pai Mateus, a Chapada do Araripe, o Museu de Paleontologia de Santana do Cariri e o Memorial do Homem Kariri, da Fundação Casa Grande. As atividades planejadas envolveram estudos prévios em sala e observações *in loco*, com produção de relatórios e apresentações de seminários como forma de avaliação. Essas aulas de campo demonstraram ser uma importante ferramenta para promover a interdisciplinaridade, pois os alunos puderam interligar os conhecimentos teóricos aos de ordem prática/tangível, o que ampliou seu interesse e engaja-

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB. E-mail: teobaldo.souza@ifpb.edu.br

2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB. E-mail: rafaella.roque@ifpb.edu.br

jamento nas disciplinas envolvidas. A interação com diferentes contextos culturais e naturais proporcionou uma aprendizagem significativa e uma compreensão mais holística dos conteúdos abordados. Os resultados evidenciaram maior entusiasmo e coesão dos alunos, bem como um aumento do engajamento geral nas atividades escolares. Observou-se, também, uma melhoria na capacidade crítica e analítica dos aprendizes, que passaram a perceber a interconexão entre as disciplinas e a relevância do conhecimento adquirido em sala de aula. Deduz-se, assim, que as aulas de campo são estratégias eficientes para a educação integrada, apesar das dificuldades de sua execução, que exige planejamento e boa colaboração entre docentes e gestores. A continuidade desse tipo de atividades, com inclusão de novas disciplinas, sobretudo as da base técnica, pode fortalecer ainda mais a formação integral dos alunos. Além disso, recomenda-se a ampliação do escopo das visitas para incluir parcerias com empresas e instituições de pesquisa, oferecendo aos aprendizes uma visão ainda mais abrangente das possibilidades de atuação profissional e científica. Conclui-se, portanto, que a experiência prática e a interação direta com profissionais de áreas distintas podem inspirar os discentes, contribuindo diretamente com as escolhas de suas futuras carreiras, tornando a educação técnica integrada não apenas mais atrativa, mas também mais relevante e conectada com o mundo real.

Palavras-chave: Aulas de Campo. Interdisciplinaridade. Ensino Técnico. Educação Integrada. Formação Crítica.

Introdução

No mês de setembro de 2024 comemoraram-se os 115 anos da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (Figura 35). Apesar de alguns autores considerarem que esse tipo de ensino exista, de fato, desde os tempos da colonização, a exemplo de Lima e Alves (2015) e Bender (2021), a data é comemorada devido ao fato de que foi em 23 de setembro de 1909 que o então Presidente do Brasil, Nilo Procópio Peçanha criou, em todas as capitais do país, por meio do decreto 7.566, as Escolas de Aprendizes e Artífices (Lima; Alves, 2015; Bender, 2021; Souza Júnior *et al.*, 2024).

Figura 35 - Selo comemorativo dos 115 anos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica



Fonte: MEC, 2024.

Constantemente oscilando de um aspecto mais assistencialista-conservador a um projeto de caráter mais emancipador, Lima e Alves (2015), assim como Minuzzi, Machado e Coutinho (2022), elencam em seus trabalhos as distintas fases que esse modelo educacional vivenciou sem deixar, contudo, de creditar a sua devida importância histórica no contexto nacional.

Um marco fundamental no percurso da Educação Profissional brasileira foi, sem dúvidas, a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCT, efetivada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008), a qual também criou os modernos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Para Minuzzi, Machado e Coutinho (2022), o estabelecimento dos Institutos Federais - IFs representou um avanço na busca por uma educação profissional pública, democrática, unitária, politécnica, omnilateral e emancipatória já que o seu próprio dispositivo legal de criação os define como

instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e **multicampi**, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (Brasil, 2008, p. 1, grifo no original).

Além disso, a mesma Lei nº 11.892 também deixa claramente positivado no seu texto que um dos objetivos dos IFs trata-se de “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (Brasil, 2008, p. 2), o que coloca em evidência a categoria “Trabalho” enquanto um “Princípio Educativo” (Mota; Araújo, 2022).

É importante, além disso, destacar que mesmo a educação profissional tendo sido pensada “com a finalidade de treinar uma parcela da população para o desempenho de atividades manuais considerados de nível intelectual inferior” (Leite, 2018, p. 55), consoante as concepções de Saviani (2007), “trabalhar” e “educar” são atividades eminentemente humanas. Ainda segundo supracitado autor, ambas as ações faziam parte de um só processo sendo separadas e adquirindo tal estigma, somente, após a moderna instituição das escolas.

Assim, embora ainda persista, na sociedade contemporânea, certo preconceito entre atividades intelectuais e os trabalhos manuais - talvez, em parte, porque a própria etimologia do termo remeta a *tripalium*, um tipo de tortura medieval -, Nosella (2007, p. 148) faz questão de lembrar que “assim como todos os homens são intelectuais, os intelectuais também são trabalhadores, pois nem o trabalho braçal dispensa o cérebro, nem o trabalho intelectual dispensa o esforço muscular nervoso, a disciplina, os tempos e os movimentos”.

Diante disso e com certa similaridade, Barato (2008) destaca não ser concebível a ideia de subordinação de conhecimentos práticos aos teóricos. Entende o autor, que essas duas categorias devem se inscrever em um mesmo contexto, sobretudo quando se trata de educação profissional.

Consequentemente, apesar da evolução dessa modalidade de ensino no Brasil documentar desde momentos do seu preterimento por parte da sociedade, em prol de uma formação de cunho mais propedêutico, até a compulsoriedade de sua oferta, durante o período de ditadura militar (Moura, 2007), concorda-se com Barato (2004) ao colocar que o conhecimento técnico/profissional trata-se de uma forma particular de saber, com existência de epistemologia própria.

Sendo assim, o presente manuscrito pretende discutir a respeito de como as aulas de campo podem contribuir para prover uma formação mais completa e, portanto, integrada com a realidade, quando aplicada em alunos do ensino técnico/profissional.

A metodologia utilizada é de natureza qualitativa e suas principais análises recaem sobre uma série de experiências interdisciplinares ocorridas entre os anos de 2015 e 2022 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB *campus* Cajazeiras, vivenciadas em diversas turmas dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Eletromecânica - INTEL -, Edificações - INTED - e Informática - INTIN.

A seguir o texto se divide nos seguintes itens: “Interdisciplinaridade e aulas de campo”, onde se discorre de forma mais geral a respeito de ambos os temas; “O IFPB *campus* Cajazeiras”, no qual se caracteriza a instituição e os cursos por ela ofertados; “Aulas de campo interdisciplinares no IFPB *campus* Cajazeiras”, cerne do estudo e item onde se explica e discute a execução das atividades; “Considerações finais”, em que (não) se conclui o texto; e, por último, as “Referências”.

Interdisciplinaridade e aulas de campo

Embora o tema da interdisciplinaridade não seja recente, as discussões sobre ele surgiram na França e na Itália na década de 1960, chegando logo ao Brasil, datam dos anos 1960 (Oliveira; Moreira, 2017; Feitosa, 2019), este ainda é um assunto carente de ampla aplicação sendo bastante discutido.

Souza Júnior *et al.* (2024) explicam, em seu trabalho, que a fragmentação do conhecimento em disciplinas justapostas - a disciplinaridade -, surge no contexto do século XVII, durante um período de grandes transformações da Idade Moderna: Revoluções Francesa, Inglesa, Movimento Iluminista e Revolução Científica. Na tentativa de melhor explicar o mundo de uma maneira racional, tais movimentos acabaram rompendo com a antiga “Cultura Geral”, estabelecida na Grécia antiga, e alavancou a separação do conhecimento em diversas áreas.

Para os autores é inegável que essa especialização do conhecimento em áreas distintas trouxe benefícios, entretanto a pouca comunicação inter áreas do processo chegou a tal ponto que o conhecimento gerado dessa maneira passou a não dar conta da complexidade dos fenômenos que compreendem a realidade, donde emergiu a necessidade da interdisciplinaridade (Souza Júnior *et al.*, 2024).

Nesse sentido, é importante destacar que aulas de campo podem ser instrumentos ideais para promover movimentos interdisciplinares, considerando que são uma excelente forma para se averiguar, no mundo real, aquilo que foi primordialmente debatido em sala, além de potencializar a edificação novos saberes (Sousa *et al.*, 2016).

Para reforçar essa afirmação, vale citar o livro ‘Aulas de campo para alfabetização científica: práticas pedagógicas escolares’, organizado por Campos (2015), que menciona o termo ‘interdisciplinaridade’ mais de 30 vezes ao longo de seus 12 capítulos, o termo “interdisciplinaridade”, deixando patente essa relação intrínseca com as aulas de campo.

Conforme Compiani (2015, p. 13) “aulas de campo apresentam um grande potencial como metodologias adequadas para a interdisciplinaridade” ao passo que Sgarbi (2015, p. 7) complementa que é “mais difícil de esquecer aquilo que se vive junto e quando a vivência é plena de significados, de boas experiências, sentimos vontade de partilhar o vivido”.

Assim, ao considerar-se que objetivo principal de um curso integrado seja o de se proporcionar uma formação que combine a educação básica com a educação técnica e profissional, preparando os estudantes tanto para o mercado de trabalho quanto para a continuidade dos seus estudos, julgam-se, as aulas de campo, como essenciais para a consecução desse intento, ainda mais em instituições que propugnam tal modelo de ensino, como é o caso do IFPB *campus* Cajazeiras, sobre o qual o item a seguir irá discorrer brevemente.

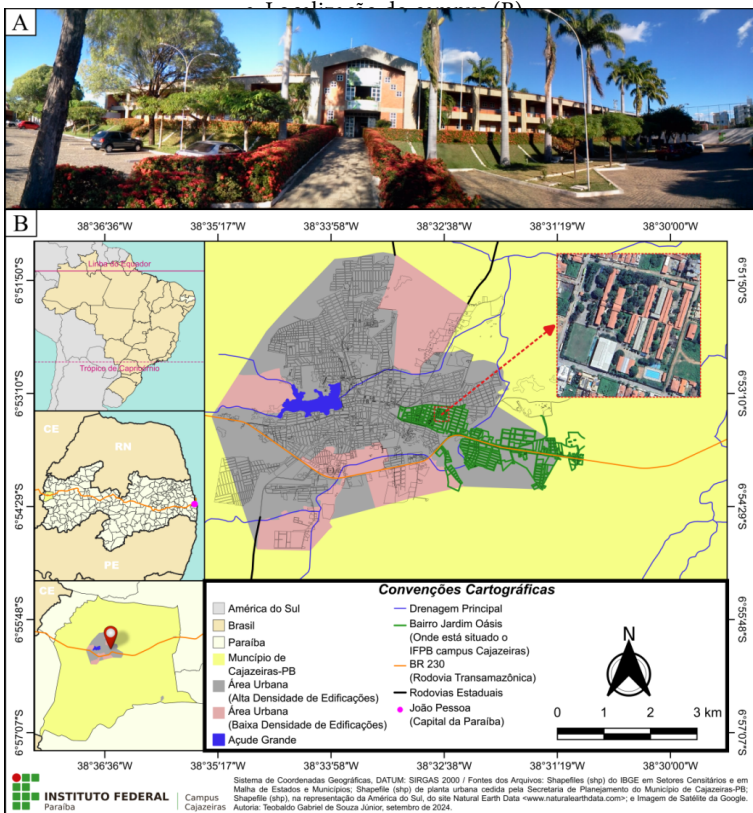
O IFPB *campus* Cajazeiras

Com três décadas de existência, o IFPB *campus* Cajazeiras (Figura 2A) é um dos maiores do Estado da Paraíba em número de alunos matriculados, totalizando 2.690, ficando atrás apenas de João Pessoa

(8.937), Campina Grande (4.300) e Cabedelo (3.035) (Souza Júnior *et al.*, 2024).

Instalado à Rua José A. da Silva, nº 300, Bairro Jardim Oásis, CEP 58.900-000, zona urbana da Cidade de Cajazeiras-PB, conforme Souza Júnior *et al.* (2024, p. 8-9), graças à sua localização geográfica (Figura 5B), “referida unidade tem auxiliado não só na formação profissional, técnica e superior das cidades circunvizinhas da Paraíba, mas, vem também atendendo a alunos vindos de municípios dos estados do Ceará, Rio Grande do Norte e Pernambuco”.

Figura 36 - IFPB campus Cajazeiras / Imagem frontal da Instituição (A);



Fontes: Valéria Maria Bezerra Cavalcanti Maciel, 2012 (A) / Composição de autoria própria, 2024 (B).

Segundo informações disponibilizadas pelo *site* institucional oficial,

A Unidade de Ensino Descentralizada, como era inicialmente chamada, foi criada para atender as necessidades da região, dentro da perspectiva de interiorização da educação profissional. Cajazeiras foi a segunda cidade paraibana a receber um campus do IFPB.

[...]

O Campus do IFPB em Cajazeiras tem contribuído para a transformação da realidade social, não só da cidade em que está instalado, mas de toda a região [...], centenas de profissionais foram capacitados pelos cursos técnicos, desde o primeiro de Agrimensura até os atuais de Informática (Integrado ao ensino médio), Eletromecânica e Edificações (Integrados e Subsequentes ao ensino médio), além do Técnico em Meio Ambiente (PROEJA).

Nos últimos anos, através dos cursos superiores de Tecnologia em Automação Industrial e Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Licenciatura em Matemática e os Bacharelados em Engenharia Civil e Engenharia de Controle e Automação, a mão de obra qualificada formada pelo IFPB, no coração do sertão, tem garantido seu espaço em todo o Brasil e até fora dele (IFPB, 2016, n.p.).

Assim, fica evidente a relevância do IFPB campus Cajazeiras para a formação profissional da população da área onde está situado, para esse propósito, a busca por uma boa qualidade da natureza do seu ensino deve ser a baliza principal dessa entidade, portanto, atividades como aulas de campo, geridas de modo interdisciplinar, são importantes ações nessa direção, sendo tratadas no item adiante.

Aulas de campo interdisciplinares no IFPB *campus* Cajazeiras

Considerando o que foi explicado até aqui, entre 2015 e 2022, um grupo de professores, composto principalmente pelas disciplinas que integram a “Formação Geral” [...], resolveu planejar e executar diversas aulas de campo.

Assim, destaca-se que as atividades realizadas pela instituição, ao longo dos anos mencionados — com abrupta interrupção durante o período de distanciamento social devido à pandemia de Covid-19, entre 2020 e 2021 — envolveram disciplinas das seguintes áreas: *Ciências Humanas* (Geografia, História e Sociologia), *Ciências da Natureza* (Biologia) e *Linguagens e Códigos* (Língua Portuguesa, Informática Básica e Educação Física).

O planejamento de tais atividades envolveu uma logística complexa, uma vez que foram necessários vários agendamentos — como nos locais a serem visitados, no veículo e motorista do transporte, no estabelecimento de um cronograma adequado com as turmas participantes etc. —, comunicação aos pais e/ou responsáveis pelos discentes, com as respectivas autorizações devidamente assinadas, disponibilização de recursos, encaixes de horários entre professores, já que nem todos lecionam para todas as turmas, entre outros.

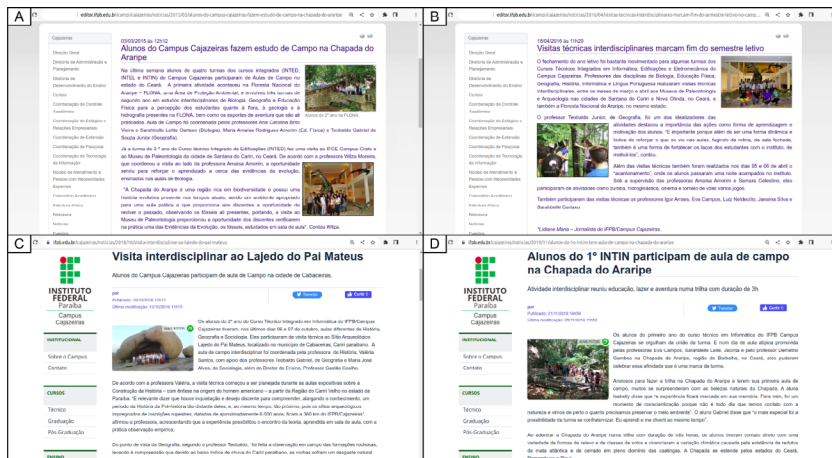
Assim, para fortalecer a realização das aulas, os professores das disciplinas envolvidas se comprometeram a, no início de cada ano letivo, contribuir com o projeto, indicando rotas a serem seguidas, turmas a serem atendidas, objetivos das atividades em suas respectivas disciplinas e critérios de avaliação a serem utilizados. Essas ações visaram embasar a realização das aulas de campo interdisciplinares, além de dar ciência à gestão do planejamento destas garantindo a alocação dos recursos necessários para a sua concretização.

Ao longo do período de execução das atividades, os docentes foram responsáveis por, individualmente ou em parceria com os colegas, propor pesquisas, levantamento de dados, apresentação de seminários e outras atividades que julgassem necessárias sobre os pontos de visitação. Além disso, nas datas das visitas, sempre se tomou o cuidado de garantir que nenhum professor estivesse sozinho como responsável por toda uma turma.

Abaixo a Figura 3 ilustra algumas das atividades realizadas em reportagens sob os títulos: “Alunos do Campus Cajazeiras fazem estudo de Campo na Chapada do Araripe” - Figura 37A -, “Visitas técnicas interdisciplinares marcam fim do semestre letivo” - Figura 37B -, “Visita interdisciplinar ao Lajedo do Pai Mateus” Figura 37C -, e “Alunos

do 1º INTIN participam de aula de campo na Chapada do Araripe” - Figura 37D.

Figura 37 - Reportagens do site oficial do IFPB campus Cajazeiras sobre aulas de campo/visitas técnicas realizadas



Fonte: Souza Júnior; Roque, 2024, p. 7.

Todas as visitas contemplaram locais com reconhecido valor natural, cultural e artístico, quais sejam: o Lajedo do Pai Mateus, a Chapada do Araripe, o Museu de Paleontologia de Santana do Cariri e o Memorial do Homem Kariri, da Fundação Casa Grande de Nova Olinda-CE.

Ao final das ações, a despeito das dificuldades elencadas, percebeu-se a empolgação dos professores — ao ponderar todas as possibilidades de avaliação, algumas listadas nos trabalhos de Souza Júnior *et al.* (2024) e Souza Júnior e Roque (2024) —, dos gestores — diante do alcance dos objetivos propostos — e dos discentes, evidenciada pela baixa taxa de ausências na execução das atividades.

Destaca-se, ainda, que o entusiasmo dos discentes veteranos impactou positivamente as novas turmas que ingressaram na instituição e que buscaram rapidamente se engajar na aprovação de projetos desse tipo.

Acredita-se, portanto, que tais aulas ‘diferenciadas’, nas palavras de Souza Júnior *et al.* (2013), oferecem ampla oportunidade de enriquecer as experiências e o conhecimento de mundo dos educandos, comprovando serem excelentes formas de complementar sua formação, ao

promover o trabalho em equipe e incentivar a dedicação às atividades e projetos.

Considerações finais

A interdisciplinaridade é um paradigma de bastante valia no que concerne à educação, sobretudo quando se trata da sua vertente profissional. Portanto, conforme mencionado no decorrer do texto, para além das disciplinas técnicas, as demais áreas têm a sua devida importância, quando se trata de formar cidadãos capazes de atuar profissionalmente compreendendo o mundo circundante e as suas velozes interações e transformações.

Morin (2007, p. 37), ao discutir a complexidade dos fenômenos que devem permear o ensino e, de certa forma, tratando da interdisciplinaridade, coloca que tal movimento “deve originar-se dos próprios professores e não do exterior”, situação que, conforme posto, vem ocorrendo com parte dos docentes da chamada “Formação Geral” do IFPB *campus* Cajazeiras.

Além do desafio de dar continuidade às atividades cabe agora, ao corpo docente, encontrar os pontos de interface entre áreas aparentemente disjuntas, algo que não é de tão simples execução, mas que não se trata de algo impossível.

Para exemplificar, toma-se uma passagem de Saviani (1989, p. 21) que consegue colocar, sob a mesma égide, as áreas da Saúde e da História ao afirmar que se um professor de História ensinar apenas o currículo tradicional - História Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea -, sem conectar os conteúdos ao objetivo específico de um curso voltado para a Saúde - as mudanças da área em cada um desses períodos -, a relevância da disciplina se perde, deixando ao aluno a responsabilidade de fazer essa ligação, o que pode não ocorrer.

Sendo assim, é essencial que as aulas de campo no ensino técnico sejam planejadas de forma interdisciplinar, conectando as diversas áreas do saber com os objetivos práticos da formação profissional.

Ao integrar conhecimentos teóricos e práticos, os docentes permitem que os estudantes possam compreender, de maneira mais completa,

a relação entre os conteúdos acadêmicos e sua aplicação no mundo real, superando a fragmentação do conhecimento e estabelecendo o desenvolvimento de uma visão holística e contextualizada, algo essencial na formação de qualquer indivíduo.

Referências

BARATO, J. N. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a Educação Profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, [S. l.], v. 34, n. 3, p. 4-15, 2008. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/262>. Acesso em: 29 set. 2024.

BARATO, J. N. Em busca de uma didática para o saber técnico. **Boletim Técnico do SENAC**, [S. l.], v. 30, n. 3, p. 47-55, 2004. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/502>. Acesso em: 29 set. 2024.

BENDER, A. B. Trabalho e educação profissional: refletindo sobre os conceitos de técnica e tecnologia. **Laborare**, São Paulo, Brasil, v. 4, n. 6, p. 142-151, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33637/2595-847x.2021-69>. Disponível em: <https://revistalaborare.org/index.php/laborare/article/view/69>. Acesso em: 29 set. 2024.

BRASIL, Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2008, Seção 1, nº 253, terça-feira, 30 de dezembro de 2008. p. 1-3. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=30/12/2008&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=120>. Acesso em: 29 set. 2024.

CAMPOS, C. R. P. **Aulas de campo para alfabetização científica**: práticas pedagógicas escolares. Vitória-ES: IFES, v. 6, 2015. Disponível em: <https://educimat.ifes.edu.br/images/stories/Publica%C3%A7%C3%B5es/Livros/Aulas-de-Campo-para-Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-Cient%C3%ADfica-978-85-8263-092-1.pdf>. Acesso em: 29 set. 2024.

COMPIANI, M. **Prefácio**. *In*: CAMPOS, C. R. P. **Aulas de campo para alfabetização científica**: práticas pedagógicas escolares. Vitória-ES: IFES, v. 6, 2015. p. 9-14. Disponível em: <https://educimat.ifes.edu.br/images/stories/Publica%C3%A7%C3%B5es/Livros/Aulas-de-Campo-para-Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-Cient%C3%ADfica-978-85-8263-092-1.pdf>. Acesso em: 29 set. 2024.

FEITOSA, R. A. Uma crítica marxista à interdisciplinaridade. **Acta Scientiarum. Education**, v. 41, jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v41i3.37750>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-52012019000100114&script=sci_arttext. Acesso em: 29 set. 2024.

IFPB - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, campus Cajazeiras. **Sobre o Campus**. 2016. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/cajazeiras/institucional/sobre-o-campus>. Acesso em: 29 set. 2024.

LEITE, P. de S. C. Materialismo Histórico-Dialético e suas relações com a pesquisa participante: contribuições para pesquisas em Mestrados Profissionais. **Revista Anhanguera**, v. 18, n. 1, p. 52-73, 2018. Disponível em: <https://unigoias.com.br/revista/edicao-2018-especial/>. Acesso em: 29 set. 2024.

LIMA, C. C. P.; ALVES, J. M. Ensino técnico no Brasil: breve histórico. **Educação & Tecnologia**, [S.l.], v. 20, n. 3, jan. 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/701>. Acesso em: 29 set. 2024.

MEC - Ministério da Educação. **MEC divulga selo que celebra os 115 anos da Rede Federal**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/julho/mec-divulga-selo-que-celebra-os-115-anos-da-rede-federal>. Acesso em: 29 set. 2024.

MINUZZI, E. D.; MACHADO, L. R. de S.; COUTINHO, R. X. A relação entre o ensino técnico e o propedêutico nas reformas e contrar-reformas da educação brasileira. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 37, n. 119, p. e13135, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2022.119.13135>. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/13135>. Acesso em: 29 set. 2024.

MOTA, K. R.; ARAÚJO, C. H. dos S. Trabalho como princípio educativo no Instituto Federal de Goiás: formação docente, planejamento e práxis. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba-PR, v. 22, n. 74, p. 1121-1150, jul. 2022. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.22.074.ds06>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-1981-416x2022000301121. Acesso em: 29 set. 2024.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Tradução e Organização por Edgard de Assis Carvalho e Maria da Conceição Xavier de Almeida. 4. ed. São Paulo-SP: Cortez, 2007.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, v. 2, p. 4-30, 2007. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2007.11>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 29 set. 2024.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 137-151, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8dNYBcjfPKZL4js8xWbhpijv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2024.

OLIVEIRA, L. M. S. R. de; MOREIRA, M. B. Da disciplinaridade para a interdisciplinaridade: um caminho a ser percorrido pela academia. *Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco - REVASF*, Petrolina-PE, v. 7, n. 12, p. 06-20, abril, 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/22>. Acesso em: 29 set. 2024.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/>. Acesso em: 29 set. 2024.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro-RJ: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.


SGARBI, A. D. **Apresentação**. In: CAMPOS, C. R. P. **Aulas de campo para alfabetização científica**: práticas pedagógicas escolares. Vitória-ES: IFES, v. 6, p. 5-7, 2015. Disponível em: <https://educimat.ifes.edu.br/images/stories/Publica%C3%A7%C3%B5es/Livros/Aulas-de-Campo-para-Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-Cient%C3%ADfica-978-85-8263-092-1.pdf>. Acesso em: 29 set. 2024.

SOUSA, C. A. de; MEDEIROS, M. C. S.; SILVA, J. A. L.; CABRAL, L. N. A aula de campo como instrumento facilitador da aprendizagem em Geografia no Ensino Fundamental. **Revista Educação Pública**. Rio de Janeiro-RJ, DOI: <https://doi.org/10.18264/REP>, 2016. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/22/a-aula-de-campo-como-instrumento-facilitador-da-aprendizagem-em-geografia-no-ensino-fundamental>. Acesso em: 29 set. 2024.

SOUZA JÚNIOR, T. G. de; FREITAS, L. da S.; SILVA, T. T. da; CARVALHO, J. L. A. S.; SOUSA, M. A. R. de. A contribuição das aulas diferenciadas no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Geografia. **Enciclopédia Biosfera**, v. 9, n. 17, 2013. Disponível em: <https://conhecer.org.br/ojs/index.php/biosfera/article/view/3262>. Acesso em: 29 set. 2024.

SOUZA JÚNIOR, T. G. de; MOURA NETO, L. G. de; ROQUE, R. de L.; LUCENA, D. B. Abordagem interdisciplinar no PROEJA: Uma proposta para mitigação da evasão escolar. **Cadernos Cajuína**. v. 9, n. 1, p. 1-24, 2024. DOI: <https://doi.org/10.52641/cadcajv9i1.153>. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/153>. Acesso em: 29 set. 2024.

SOUZA JÚNIOR, T. G. de; ROQUE, R. de L. Na trilha da interdisciplinaridade: Um ensaio sobre a importância das aulas de campo no Ensino Integrado. **Cadernos Cajuína**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. e249214, 2024. DOI: <https://doi.org/10.52641/cadcajv9i2.217>. Disponível em: <http://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/217>. Acesso em: 29 set. 2024.



Cartografia escolar e oficinas didáticas: conhecendo o Mar do Leste/Mar do Japão por meio da leitura de mapas

Mircia Ribeiro Fortes¹

Amélia Regina Batista Nogueira²

Marinês Silva Pereira³

Resumo

Este artigo apresenta um relato de experiência sobre uma ação de extensão interdisciplinar desenvolvida com alunos da Escola Municipal Professor Joaquim Gonzaga Pinheiro, situada na cidade de Manaus/AM. O objetivo das oficinas didáticas foi enfatizar a cartografia escolar, contextualizando os mapas político, físico e histórico do Extremo Oriente ou Ásia Oriental, de modo que os alunos compreendessem a relevância da representação cartográfica e identificassem as diferentes escalas espaciais e outros elementos cartográficos, potencializando a compreensão dessas noções por meio de atividades lúdicas e práticas sobre o Mar do Leste/Mar do Japão. A ação contou com a participação de 127 alunos de quatro turmas do componente curricular História, do 6º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais - e quatro alunos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Amazonas. Para desenvolver a ação interdisciplinar foram realizadas sete oficinas didáticas e uma excursão ao Museu da Cidade de Manaus, no segundo semestre de 2023. A ação de extensão demonstra a importância de se discutir a relação interdisciplinar entre o componente curricular História e o componente curricular Geografia, através da mediação das

1 Universidade Federal do Amazonas. E-mail: mirciafortes@ufam.edu.br

2 Universidade Federal do Amazonas. E-mail: ameliabatista@ufam.edu.br

3 Secretaria Municipal de Educação de Manaus. E-mail: marinespereira@semed.am.gov.br

representações cartográficas, que são fundamentais para a compreensão do tempo histórico e da organização espacial. As oficinas didáticas com uso de mapas, globos geográficos e atlas, foram significativas, pois diminuíram a barreira da fragmentação do conhecimento e permitiram que os alunos tivessem contato com a cartografia escolar, tanto para a disciplina de História quanto de Geografia, criando possibilidades para o aprendizado.

Palavras-chave: Cartografia Escolar. Mar do Leste/Mar do Japão. Oficinas Didáticas. Interdisciplinaridade.

Introdução

Uma das vantagens das oficinas didáticas aplicadas aos componentes curriculares de Geografia e de História no Ensino Fundamental - anos finais - é a sua possibilidade de potencializar o processo de ensino e aprendizagem e ensinagem.

Além de ser uma estratégia didática prática e coletiva, é adequada para desenvolver o raciocínio geográfico, despertar o pensamento espacial, através das habilidades e conhecimentos do mundo vivido, e estimular a criatividade dos alunos. A partir do espaço vivido, os alunos podem fazer uma leitura do espaço globalizado e da temporalidade histórica, especialmente utilizando o mapa como ponto de partida.

Nesse sentido, este artigo trata do ensino da cartografia escolar, e apresenta uma experiência realizada pelas autoras no projeto de extensão intitulado “Oficinas Pedagógicas como alternativa para o ensino da Cartografia Escolar: Conhecendo o Mar do Leste/Mar do Japão através do uso de mapas geográficos e históricos”.

O projeto foi desenvolvido sob a forma de oficinas didáticas com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor Joaquim Gonzaga Pinheiro, localizada no bairro Vila da Prata, na cidade de Manaus/AM (Figura 38). O objetivo foi desenvolver oficinas didáticas focadas na cartografia escolar, contextualizando os mapas históricos e geográficos do Extremo Oriente ou Ásia Oriental, para que os alunos compreendessem a importância dos mapas como linguagem das representações espaciais, potencializando a compreensão da alfabetização

cartográfica e o tempo histórico através de atividades lúdicas sobre o Mar do Leste/Mar do Japão.

Figura 38 - Localização da Escola Municipal Professor Joaquim Gonzaga Pinheiro (Manaus/AM)



Fonte: Google Earth, 2024. Elaborado pelas autoras, 2024.

É importante salientar a importância de realizar oficinas com conteúdo que envolva a interdisciplinaridade entre as ciências humanas no ensino básico, ou seja, entre o componente curricular Geografia e História, uma vez que diminui a barreira da fragmentação do conhecimento e permite que os alunos entrem em contato com a cartografia escolar, o que contribui para estimular a reflexão e compreensão da realidade e a efetivação do aprendizado.

Por que utilizar mapas históricos e geográficos como ferramentas de ensino nas aulas de História, por meio de oficinas didáticas e cartográficas? Para proporcionar aos alunos uma experiência lúdica na historicidade (fatos históricos) e interpretá-los espacialmente (escala geográfica), sobretudo em relação ao Mar do Leste/Mar do Japão, de modo a que eles sejam sujeitos da produção do conhecimento e não apenas recebedores de informações dos livros didáticos ou atlas.

As representações dos lugares: os mapas e a interdisciplinaridade

De acordo com Frixia (2018) o mapa, no sentido etimológico e nas implicações do uso desta palavra, é derivado do latim *màppa*, embora sua origem seja fenícia. O referido autor, afirma que Quintiliano utilizou o termo para designar a toalha de mesa ou o guardanapo usado pelos convidados para embrulhar sobras que seriam levadas com eles. Por séculos, esses panos de linho, mais resistentes que o papel, serviram como base para representar o espaço terrestre. Apesar de o material usado para mapas tenha mudado, o significado da palavra permanece a mesma até hoje.

Como material que representa o espaço terrestre, o mapa pode ser utilizado em sala de aula em diversas disciplinas do ensino básico, sobretudo na Geografia e História. A representação dos lugares e/ou dos espaços (cidades, países, continentes, oceanos, ilhas, rios, estradas, etc.), não é exclusiva da ciência geográfica. Os professores de História usam mapas históricos como documentos, fonte e instrumento de compreensão dos processos históricos. No que diz respeito à educação histórica e geográfica, tanto nos livros didáticos quanto nos atlas, as razões para representar/reproduzir mapas e fatos são variadas, assim como as maneiras como são representados. Através de oficinas didáticas, seja nas aulas de Geografia ou História, os alunos podem compreender melhor a sociedade, as grandes civilizações, os lugares, as cidades, os conflitos geopolíticos, os países e os continentes, por exemplo. Essa possibilidade de interdisciplinaridade é o “espaço de experiência”, que segundo Gomes (2009, p. 2), é onde o passado torna-se atual, “na perspectiva de que no espaço do presente convivem simultaneamente diversos tempos anteriores preservados na memória e incorporados no cotidiano”.

Oliveira (2019), ao abordar os conteúdos ligados à cartografia e sua interdisciplinaridade, ou seja, entre a geografia e outras disciplinas curriculares, afirma que

As imagens têm um apelo perceptivo muito maior que a linguagem verbal. Quando bem trabalhada, a comunicação visual consegue ser extremamente eficaz na trans-

missão de informações, valendo-se de qualidades como a instantaneidade e rapidez (capta-se a imagem como um todo, a princípio), a síntese (diferente de um texto, que é sempre analítico, e exige uma linearidade no uso e leitura dos signos empregados – as letras, palavras, orações etc.) e a “universalidade” (entre aspas, porque imagens podem ter sentido universal apenas dentro um contexto histórico e sociocultural específico) (p. 142).

Por sua vez, Oliveira Filho (2014, p. 12) salienta que “o ensino da cartografia nas séries iniciais não deve ter a preocupação de ensinar o aluno a “ler um mapa”, ler o mundo real, mas sobretudo ensinar o aluno a ser um agente, um construtor de seu próprio aprendizado”.

Dessa forma, o aprendizado sobre mapas e o aprendizado pelo mapa, como bem argumenta Oliveira (2019), permite a geografia trabalhar de forma interdisciplinar. Por sua vez, Fazenda (2003, p. 61) ao discutir a interdisciplinaridade no cotidiano escolar, fala que “a história, vista sob perspectiva interdisciplinar, deve ser mais que simples ordenação sequencial e manuseio de certos materiais para consulta, deve plantar a “semente” do futuro pesquisador e do cidadão que luta por seus direitos e deveres, enfim, por sua liberdade”. E a geografia, “vista interdisciplinarmente, ao lado das habilidades de descrever, observar e localizar pode contribuir também para o processo de comparação que conduza a novas explicações” (p. 62).

Para tanto, as oficinas didáticas foram organizadas com base nas unidades temáticas do 6º ano, da Base Nacional Comum (BNCC). As unidades de Geografia foram “Conexões e escalas”, “O sujeito e seu lugar no mundo” e “Formas de representação e pensamento espacial”. Já a unidade de História, foi “História: tempo, espaço e formas de registros”.

A leitura e interpretação de mapas a partir do Mar do Leste/Mar do Japão

A ação de extensão foi realizada por professoras do curso de Geografia da Universidade Federal do Amazonas, professora de História da instituição escolar municipal e quatro licenciandos/extensionistas do

curso supracitado. Participaram das oficinas didáticas 127 (cento e vinte e sete) alunos do 6º ano, das turmas A, B, C e D. É importante salientar, que desses 127 alunos, 5 (cinco) são de nacionalidade venezuelana.

No 6º ano do ensino fundamental II, os alunos têm dificuldade nas disciplinas de História e Geografia, principalmente nos conteúdos relacionados à cartografia (leitura, linguagem e interpretação de mapas) e ao conhecimento temporal dos fatos históricos, sejam locais, regionais ou globais, pois de acordo com Pina (2017, p. 2) “por trás do mapa há também uma conjuntura temporal que permeia uma dinâmica social, política e econômica, fundamentais para a construção do saber histórico escolar”.

De acordo com Freitas (2017, p. 137), alguns temas podem ser estimulantes para professores e alunos “se as ações educativas se desvinculam do formato tradicional de condução das aulas expositivas e são centradas em atividades práticas realizadas de forma lúdica e informal, tendo como material didático mapas, maquetes e jogos”. Por isso, as oficinas didáticas contribuíram para a reflexão das práticas pedagógicas interdisciplinares e permitiram aos alunos caminharem na interdisciplinaridade e ludicidade.

Fortes e Diniz (2023, p. 60) apontam que a proposta lúdica é importante na sala de aula, tanto para desenvolver o raciocínio geográfico como para potencializar qualquer outro tema, “pois somente haverá possibilidade da construção do conhecimento mediante a utilização de metodologias didático-pedagógicas com uma abordagem elaborada a partir da ludicidade”.

A ludicidade, no ensino interdisciplinar de geografia e história, tem o papel de estimular os alunos a desenvolverem o raciocínio geográfico e assumirem uma atitude historiadora. Dessa forma, podemos utilizar estratégias ativas, como jogos cartográficos, mapas mudos, visita técnica, imagens em movimento (documentários, filmes), mapas mentais, entre outros recursos visuais, para que haja um aprendizado emancipador.

As oficinas didáticas foram organizadas de acordo com os conteúdos dos livros didáticos de Geografia e História do 6º ano. O livro didático de Geografia, no ensino básico, desempenha um papel importante

na construção de conceitos espaciais, e o de História, na capacidade de pensar historicamente. As ilustrações e os mapas contribuem na reflexão do contexto socioespacial e nos diferentes momentos históricos. Dessa forma, utilizamos o livro didático adotado na escola, “Histórica sociedade & cidadania”, de Alfredo Boulos Júnior (Ed. FTD), e as unidades “História e Tempo” e “Fontes e conhecimento em História”. O livro didático de Geografia escolhido foi “Araribá Plus – Geografia”, da Editora Moderna, e as unidades “A Geografia e a compreensão do mundo” e “Cartografia”. É importante salientar, que também foram utilizados mapas (Figura 39), o atlas Geográfico Escolar do IBGE e o globo geográfico, disponíveis na biblioteca da escola, e o The National Atlas of Korea 2022.

Figura 39 - Atividades com os tipos de mapas



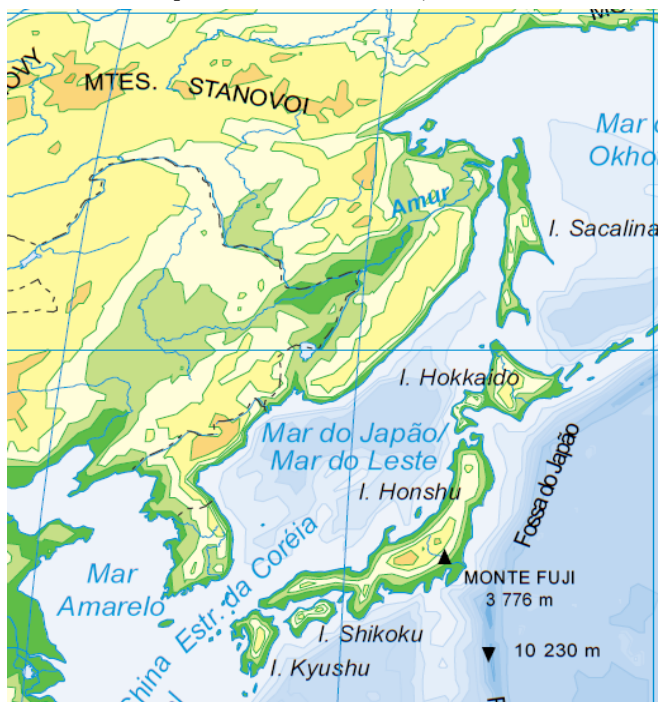
Fonte: As autoras (2023).

Como os livros didáticos são repletos de imagens e figuras, sobretudo de mapas, a leitura e interpretação deles é uma forma de adquirir conhecimento sobre lugares, paisagens, países, etc., além de fornecer orientação, observação de distâncias, localização de elementos espaciais, o conhecimento de toponímias e reconstruir o passado para compreender a organização socioespacial e a dimensão temporal. Nesse contexto, para a leitura e interpretação de mapas, usamos como exemplo os mapas do

Extremo Oriente ou Ásia Oriental, mais especificamente os mapas digitais do Mar do Leste/Mar do Japão.

O Mar do Leste (Donghae, em coreano) (Figura 40), também conhecido como Mar do Japão, está circundado pelo Krai de Primorsky, ao norte, pela península coreana, a oeste, e pelo arquipélago japonês, a leste e a sudoeste (Fortes; Diniz, 2024). Em grande parte dos mapas dos livros didáticos brasileiros, este corpo d'água é nomeado apenas como Mar do Japão, o que não fornece uma compreensão do contexto geohistórico, sociocultural e geopolítico desse espaço marítimo.

Figura 40 - Recorte do mapa Ásia-Físico e a localização do Mar do Leste/Mar do Japão



Fonte: Atlas Geográfico Escolar/IBGE, escala aprox. 1:58.600.000 (2015).

Com base em diversos materiais bibliográficos (mapas, atlas, livros e artigos publicados em periódicos), as aulas foram apresentadas de forma expositiva-dialogada, com questionamentos aos alunos, abordando as seguintes temáticas, usando o PowerPoint com imagens e exemplos (Tabela 4):

Tabela 4 - Temas desenvolvidos em sala de aula

Tema	Conteúdo
O que é mapa	<ul style="list-style-type: none">- O conceito de mapa- História dos mapas- Tipos de mapas- O mapa histórico como fonte de conhecimento
O tempo histórico	<ul style="list-style-type: none">- Tempo histórico e espaço
A cartografia escolar e alfabetização cartográfica	<ul style="list-style-type: none">- Orientação e localização geográfica- Elementos que compõem um mapa
Os continentes do mundo	<ul style="list-style-type: none">- Os seis continentes- Breve historiografia da Ásia- Localização da Ásia Oriental
Oceanos e mares	<ul style="list-style-type: none">- Diferença entre oceano e mar- Os principais oceanos e mares- As rotas das Grandes Navegações
O Mar do Leste/Mar do Japão	<ul style="list-style-type: none">- Localização do Mar do Leste/Mar do Japão- Conhecendo o topônimo Donghae (Mar do Leste)- Características naturais e socioculturais

Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).

As oficinas didáticas foram desenvolvidas de forma coletiva (grupos de alunos) e individual, através de oito ações propositivas, seguindo os conteúdos previamente discutidos em sala de aula. A seguir apresentamos algumas ações propositivas

1. Atenção, detetive!

Os alunos foram motivados a ler o poema “Atenção, detetive”, de José Paulo Paes, com o objetivo de compreender para que serve o mapa. Após a leitura, foram feitas as seguintes perguntas: Quem é o personagem principal deste poema? O que faz um detetive? Do que o detetive precisa para descobrir tesouros e resolver problemas? Um mapa poderia ajudar o detetive a encontrar um tesouro perdido numa ilha deserta? O que você acha que deveria ter no mapa?

2. Mapa mental: trajeto casa-escola

Como um mapa mental “é a grafia dos lugares e paisagens vividas” (Nogueira, 2020, p. 18), sendo tão importante quanto os mapas geometricamente representados porque representa a relação que cada um tem com o seu lugar de existência (idem, loc. cit.), esta oficina consistiu na criação de um desenho individual do trajeto que o aluno faz todos os dias de casa para a escola. O objetivo foi representar a percepção dos elementos espaciais, como caminhos e pontos de referências (Figura 41).

Figura 41 - Mapa mental de uma aluna do 6º ano, retratando o caminho casa-escola



Fonte: As autoras (2023).

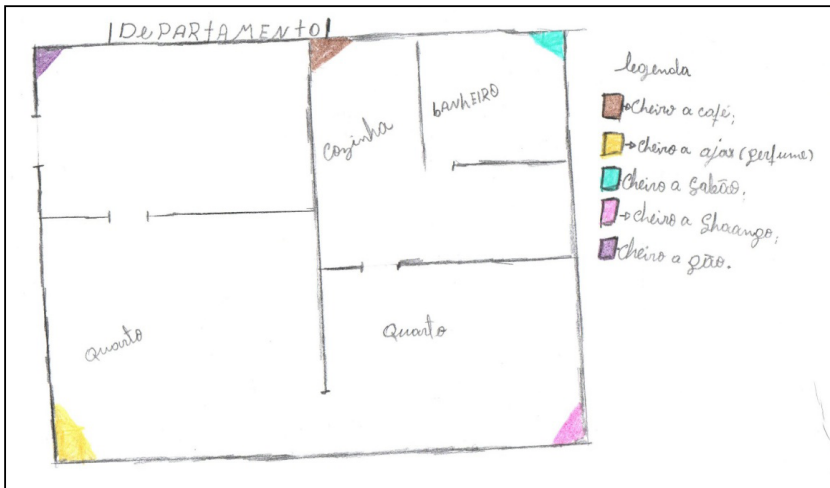
3. Cartografia dos aromas (mapa mental sensorial)

Esta oficina didática consistiu em destacar o papel do cheiro/aroma como elemento espacial, a partir da percepção olfativa, com o objetivo de que os alunos representassem/retratassem memórias afetivas ou não

do lugar de vivência familiar. Frixia (2018) salienta que a espacialização no papel, com o auxílio da memória, preserva algumas características dos lugares. O “mapa do lugar” é uma projeção do indivíduo, um ato de imaginação mediado pela memória que combina lembranças e imaginação. Dessa forma, nos concentramos nas características perceptivas e experienciais, incentivando a forma gráfica e sensorial. O “mapa do lugar” revela um espaço vivido que surge da reconstrução de um discurso mais amplo a respeito das características do lugar.

Com o título “Os cheiros da minha casa”, solicitamos que os alunos desenhassem um mapa dos cheiros da casa onde moram, e para cada cheiro usassem uma cor e criassem uma legenda, para que compreendessem a construção de convenções gráficas (legendas com cores) (Figura 42).

Figura 42 - Mapa mental sensorial, de uma aluna venezuelana do 6º ano A



Fonte: As autoras (2023).

4. O trajeto do “Lobinho Devagar”

Foi realizada a leitura de um trecho do livro “Escola de Enganação”, de Ian Whybrow, que conta a história de um lobinho bem-comportado, chamada Lobinho Devagar que viaja para a Escola de Enganação, situada na Floresta Assustadora. Depois, foi repassada uma figura ilustrativa

do trajeto de Lobinho Devagar do covil à escola. Os alunos deveriam acompanhar o percurso do lobinho e responder as seguintes perguntas: Para que serve esse tipo de mapa? De onde Lobinho Devagar partiu? Quais são as formas naturais representadas no mapa? Em relação às Colinas da Onça-Pintada, onde fica a Planície Secante? Quais foram as construções que Lobinho Devagar encontrou ao longo do caminho?

4. O Mapa do Tesouro

Com o objetivo de desenvolver as habilidades de leitura de mapas e o raciocínio geográfico, os alunos receberam um mapa fictício que mostrava a trilha a partir do ponto de partida dos piratas até o local onde o baú com o tesouro foi enterrado. Posteriormente, solicitou-se que os alunos criassem uma legenda com cores ou desenhos para representar os símbolos presentes no mapa (Figura 43). Para compartilhar a atividade, os alunos fixaram os mapas em um mural na sala de aula.

Figura 43 - Atividade com o Mapa do Tesouro



Fonte: As autoras (2023).

5. Globo terrestre em balão

Usando balão azul, os alunos criaram uma réplica do globo terrestre, para localizar os continentes e oceanos. A atividade envolveu recorte dos continentes, colagem e observação do globo geográfico. Os continentes recortados foram fixados no balão (Figura 44).

Figura 44 - Globo terrestre em balão



Fonte: As autoras (2023).

Além das oficinas didáticas, foi exibido aos alunos um vídeo clip intitulado “Mar do Leste, o nome mais antigo para este mar”, no qual os alunos reconheceram mapas históricos do Mar do Leste e compreenderam que o nome Donghae (Mar do Leste) foi usado na Crônica dos Três Reinos para descrever eventos históricos que ocorreram em torno do ano 50 a.C.

Outra atividade desenvolvida foi uma visita ao Museu da Cidade de Manaus, com o objetivo de mostrar os mapas históricos e os aspectos

culturais da cidade de Manaus, para que os alunos compreendessem que o mapa é uma representação gráfica de um espaço real e que é possível realizar uma análise espacial e histórica a partir da visualização de mapas. Na sala *Afluentes do Tempo* os mapas mostram a história de Manaus a partir dos rios Negro e Solimões, através de imagens projetadas e refletidas na água (Figura 45). Na sala *Anéis de Crescimento*, os mapas que foram projetados no tronco de uma árvore regional mostram o crescimento espacial da cidade.

Figura 45 - Visita ao Museu da Cidade de Manaus – Sala Afluentes do Tempo



Fonte: As autoras (2023).

As oficinas didáticas organizadas e desenvolvidas para esta ação de extensão buscou a interdisciplinaridade entre a educação geográfica e educação histórica, e se mostraram um desafio, pois os alunos do 6º ano estão na transição de um ciclo para o outro. No entanto, segundo Diniz, Fortes e Oliveira (2024) a atividade lúdica no processo de ensino e aprendizagem pode contribuir significativamente para estimular a curiosidade, proporcionar novas descobertas de conhecimento e habilidades.

Considerações finais

Consideramos que as oficinas didáticas atenderam às expectativas dos alunos do 6º ano, uma vez que demonstraram interesse pelo tema em questão. A metodologia aplicada e os objetivos do projeto de extensão foram adequados para a faixa etária e o ano escolar.

Os alunos, após as atividades, compreenderam a relevância dos mapas na análise do espaço geográfico e do tempo histórico, especialmente no que diz respeito à toponímia Mar do Leste. Também conheceram a localização do Mar do Leste, tornando-se cidadãos críticos em relação ao “espaço-mundo” em que vivem. Ou seja, despertaram “a experiência que cada um tem com a Terra e seus lugares e paisagens, lembrando que a Geografia é o saber e o conhecimento científico que ao longo da história da Terra a descreve e a representa, desvelando inúmeros lugares e paisagens” (Nogueira, 2020, p. 13).

Durante as atividades lúdicas desenvolvidas em sala de aula, na visita ao Museu da Cidade de Manaus e na socialização final, percebemos que o conhecimento adquirido sobre o tema foi importante, uma vez que foi vivenciado de forma significativa, pois reconhecem que temas como mapas, continentes, oceanos, mares e cultura são importantes para a educação geográfica e educação histórica.

Os alunos demonstraram criatividade ao desenharem mapas mentais e sensoriais (olfativos), explorando diferentes formas, cores e desenhos, o que auxiliou na compreensão de elementos básicos da cartografia escolar. A atividade do mapa do tesouro despertou a curiosidade sobre exploração e descoberta, apresentando ao aluno a ideia de orientação e criação de legendas.

Portanto, a linguagem e a leitura de mapas históricos e geográficos permitem estudar o lugar, as paisagens, as regiões, ou, melhor, o mundo e o além-mar, tomando como referência o espaço-vivido.

Referências

- DINIZ, A. C. A.; FORTES, M. R. F.; OLIVEIRA, P. S. Ludicidade e o processo de ensino-aprendizagem: o uso da plataforma Scrath para o ensino da temática sobre meio ambiente. *In: Anais do Amazonas: o agrário, o político e o urbano na contemporaneidade. Anais... Manaus(AM) UFAM, 2024.* Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/amazonas-o-agrario-o-politico-e-o-urbano-na-contemporaneidade-467757/903454-ludicidade-e-o-processo-de-ensino-aprendizagem--o-uso-da-plataforma-scrath-para-o-ensino-da-tematica-sobre-meio-a/>. Acesso em: 30 set. 2024.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.
- FORTES, M. R.; DINIZ, A. C. A. A importância das águas sem fronteiras e o aspecto cultural do espaço marítimo no Mar do Leste/Mar do Japão. *In: Revista Geopolítica Transfronteiriça*, v. 8, n. 1, 2024. p. 01-20 ISSN: 2527-2349.
- FORTES, M. R.; DINIZ, A. C. A. Reflexões sobre as estações do ano: do livro didático à vida cotidiana na Amazônia. *In: Boletim Paulista de Geografia*, n. 109, p. 40-64 (ISSN: 2447-0945), jan.-jun. 2023.
- FREITAS, M. I. C. Cartografia escolar e inclusiva: construindo pontes entre a universidade, a escola e a comunidade. *In: Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 7, n. 13, p. 135-157, jan./jun., 2017. Disponível em: www.revistaedugeo.com.br. Acesso em: 09 set. 2024.
- FRIXA, E. The representation of the places of origin: A geographical perspective. *In: PIOZZATO, M. P. Visual and Linguistic Representations of Places of Origin*. Cham, Suíça, Springer International Publishing, p. 49-77, 2018.
- GOMES, D. C. S. Temporalidade e História. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10357>. Acesso em: 10 set. 2024.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Atlas geográfico escolar**. 8. ed., Rio de Janeiro: IBGE, 2018.
- NOGUEIRA, A. R. B. Geografia e a experiência do mundo. *In: Geografia*, v. 45, n. 1, jan./jun., 2020. p. 9-23. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/15396/11792>. Acesso em: 14 jun. 2024.

OLIVEIRA, I. J. Os mapas e a interdisciplinaridade no ensino aprendizagem de Geografia. *In*: MENEZES, P. K.; PEREIRA, B. M.; CORREA, A. P. S. **Desafios da cartografia escolar no ensino de geografia**. Anápolis: Editora UEG, p. 139-158, 2019.

OLIVEIRA FILHO, J. A. **Novas perspectivas para o ensino da cartografia nas séries iniciais** - 2ª fase. 2014, 24 p. Disponível em: http://nupex.cesed.br/public/uploads/NOVAS_PERSPECTIVAS_PARA_O_ENSINO_DA_CARTOGRAFIA_NAS_SERIES_INICIAIS_-_2_FASE.PDF. Acesso em: 13 set. 2024.

PINA, C. T. Os mapas e o ensino da História. *In*: III Seminário Internacional História do Tempo Presente. Florianópolis: **Seminário Internacional História do Tempo Presente**, 2017. 12 p. Disponível em: <https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/IIISIHTP/paper/view/594/373>. Acesso em: 10 set. 2024.

Ensino de Geografia e tecnologias digitais: promovendo aprendizagens significativas

Hellen Victoria Leal Santos¹

Naiara da Silva Araújo²

Anízia Conceição Cabral de Assunção Oliveira³

Resumo

Com base nos avanços das tecnologias da informação e comunicação na área da Educação, este artigo objetiva analisar o potencial das tecnologias digitais no ensino de Geografia, visando refletir sobre o ensino na contemporaneidade e como novas formas de ensinar-aprender, baseadas na valorização da construção de aprendizagens significativas em sala de aula, são incorporadas ao movimento de renovação da Geografia Escolar. Por meio de uma revisão bibliográfica com autores que estudam a Didática e a Didática da Geografia, a metodologia adotada consistiu em revisão bibliográfica e análise de produções acadêmicas sobre os benefícios e desafios do uso de recursos didáticos para tornar as aulas mais interativas e participativas, sobretudo associados à utilização de recursos digitais no ensino de Geografia. Os resultados indicaram que essas ferramentas aumentam o interesse dos estudantes pelas aulas, pelo potencial de geração de maior curiosidade pelos conteúdos trabalhados, permitindo representações visuais precisas e interativas, facilitando a compreensão de fenômenos espaciais complexos. Além disso, promovem uma aprendizagem ativa e exploratória, estimulando atitudes investigativas e o pensamento crítico sobre questões geográficas.

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. E-mail: hellensantos12@gmail.com

2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. E-mail: naiaraaraujo495@gmail.com

3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. E-mail: aniziacaoliveira@gmail.com

cas. No entanto, são muitos os desafios dos educadores para a integração dessas ferramentas em suas práticas pedagógicas, como a necessidade de formação continuada e a deficiência de infraestrutura nas escolas, especialmente nas públicas, onde há falta ou escassez de equipamentos adequados e conexão de internet de qualidade. Ademais, destaca-se que a integração das tecnologias digitais no ensino de Geografia deve ser cuidadosamente planejada para que os recursos empregados estejam alinhados aos objetivos pedagógicos, promovendo, assim, uma aprendizagem mais dinâmica, interativa e envolvente.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Ferramentas Tecnológicas. Práticas pedagógicas.

Introdução

O ensino na contemporaneidade enfrenta desafios significativos devido às transformações geradas pela globalização, pelas novas tecnologias e pelas telecomunicações (Diniz; Fortes, 2019). Estes fatores têm produzido uma imensa quantidade de informações que circulam rapidamente, em um ritmo muito mais dinâmico do que o ambiente tradicional das salas de aula. Além disso, o acesso a essas informações tem se tornado cada vez mais amplo, embora ainda limitado a uma parcela considerável da população. Nesse contexto, a sociedade do século XXI exige novas configurações educacionais que acompanhem as transformações socioespaciais em curso, o que implica a necessidade de adoção de metodologias e recursos didático-pedagógicos diversificados no ensino da Geografia, visando tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e significativo.

Entretanto, observa-se que muitos professores encontram dificuldades em superar as práticas tradicionais de ensino e em desenvolver abordagens pedagógicas que atendam às demandas da pós-modernidade. No ensino da Geografia, são muitas as preocupações quanto à necessidade de um bom tratamento teórico e metodológico dos conteúdos que possibilite explorar em sala de aula a dimensão e o potencial do conhecimento geográfico para a construção pelos estudantes de conhecimentos significativos. A utilização de diferentes recursos didáticos e a

diversificação das metodologias de ensino são caminhos possíveis para a efetivação de práticas que, na mobilização dos conteúdos, oportunizem aos estudantes a construção de raciocínios geográficos fundamentais à leitura crítica da realidade.

Pontuschka (2010) defende que o uso de diferentes linguagens na Geografia – como obras literárias, cinema, vídeos e fotografias – pode ser um importante recurso para a compreensão crítica da produção do espaço, desde que tais elementos não sejam utilizados de forma superficial, apenas como ilustrações. De forma semelhante, Castellar e Vilhena (2012, p. 66) destacam a importância de incorporar no ensino de Geografia diversas formas de expressão e diferentes gêneros textuais, incluindo literatura, textos científicos, materiais audiovisuais e a linguagem cartográfica.

O incremento de diferentes abordagens a partir da utilização de variados recursos de ensino pode proporcionar uma visão mais ampla, rica e problematizadora das questões concernentes ao conteúdo, enriquecendo as possibilidades pedagógicas de trabalho com os conteúdos da Geografia, de forma a explorar, por exemplo, o conhecimento prévio e a dimensão da realidade próxima dos estudantes, o que permite a superação de um ensino tradicional que, muitas vezes, é centrado em práticas que valorizam a descrição e a memorização dos conteúdos, bem como a reprodução do que consta nos livros didáticos, aspectos que contribuem para o distanciamento do conteúdo à realidade. A utilização de recursos didáticos no ensino da Geografia tem potencial para romper com abordagens de ensino frequentemente consideradas monótonas pelos estudantes e promover um processo de ensino e aprendizagem participativos.

No entanto, o avanço de tecnologias como computadores, smartphones, tablets e sistemas de informações geográficas ampliou as possibilidades de abordagem nesse campo. Esses recursos tecnológicos vêm permitindo a visualização 3D de paisagens, a análise de dados georreferenciados, o acesso a informações em tempo real e uma interação mais imersiva com os conteúdos geográficos.

Com o avanço e a intensificação do uso das tecnologias na Educação, o ensino de Geografia passa a se beneficiar da incorporação de recursos

digitais em sala de aula, os quais, quando bem incorporados e alinhados aos objetivos das ações didáticas, contribuem por proporcionar processos de ensino e aprendizagens efetivos, com construção de conhecimentos significativos.

De acordo com Kenski (2007), o avanço tecnológico transcende o simples uso de novos dispositivos e ferramentas, pois impacta diretamente em nossos comportamentos, provocando mudanças significativas na interação com o mundo. Esse desenvolvimento tecnológico molda atitudes e influencia profundamente as formas de aprendizado e de construção do conhecimento. Essas transformações refletem o papel das tecnologias em diferentes esferas da sociedade, incluindo, de modo especial, o campo educacional.

Diante desse contexto, a integração eficaz das novas tecnologias no processo educacional tem o potencial de transformar as práticas de ensino, criando ambientes interativos e colaborativos que tornam o aprendizado mais dinâmico e acessível. O professor, ao explorar essas ferramentas de maneira criativa, poderá diversificar os métodos de ensino e tornar a abordagem mais visual, prática e envolvente. Ao adotar essas alternativas, o professor não apenas facilita a compreensão dos conteúdos, mas também estimula o pensamento crítico e a participação ativa dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e conectada com as demandas da contemporaneidade.

Diante disso, o objetivo deste artigo é analisar o potencial das tecnologias digitais no ensino de Geografia, explorando tanto os benefícios quanto os desafios para sua integração nas práticas pedagógicas. Ao investigar como as ferramentas tecnológicas podem enriquecer o ensino-aprendizagem e estimular uma abordagem crítica e ativa por parte dos estudantes, busca-se destacar recursos e abordagens metodológicas fundamentais ao desenvolvimento de processos de ensino e mediações didáticas coerentes com os objetivos educacionais da Geografia.

A metodologia adotada consistiu em uma revisão bibliográfica, com foco na análise de produções acadêmicas sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de Geografia e suas implicações na prática pedagógica. A pesquisa envolveu uma revisão da literatura especializada, a partir de autores que abordam as temáticas da Didática, Didática da Geografia

e da utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no contexto educacional. Entre os principais autores trabalhados, destacam-se Pontuschka (2010), Castellar e Vilhena (2012), e Schuck *et al.* (2020), cujas obras discutem as metodologias de ensino de Geografia, as dinâmicas pedagógicas contemporâneas e os desafios da integração tecnológica nas salas de aula. A revisão abrangeu também estudos sobre o impacto das tecnologias digitais no interesse dos alunos e na promoção de uma aprendizagem mais ativa e investigativa, como explorado por Azevedo e Viana (2021) e Freire (2007).

Tecnologias digitais na escola

Segundo o sociólogo Zigmunt Bauman (2009), no século XXI vivemos a modernidade líquida, influenciada pelas mudanças culturais, sociais e principalmente tecnológicas. Para o autor, a solidez de ideologias e princípios humanos esvaiu-se e deu lugar a volatilidade e incerteza, sendo a aprendizagem e o ensino reflexos de uma sociedade impactada pelas transformações socioculturais ocasionadas pela revolução das tecnologias da comunicação (Bauman, 2009).

Nesta transição de século, vivemos um cenário complexo, caracterizado por termos como sociedade pós-industrial, sociedade pós-capitalista, pós-moderna, revolução informacional, terceira revolução industrial e revolução tecnocientífica, que procuram descrever os fenômenos socioeconômicos, culturais e políticos da sociedade contemporânea. Esse novo período histórico, marcado pela “era da internet” ou “era digital”, é caracterizado pela presença dos computadores e suas redes de conexão pela Internet (Filé, 2011).

Frente ao contexto da modernidade, surge a necessidade de reflexão sobre se as práticas escolares conteudistas são as melhores alternativas para as demandas sociais, ou se tais demandas exigem da escola e dos seus professores novas metodologias para dinamizar e atualizar a relação entre professor-aluno e construção significativa de conhecimentos.

Um dos principais desafios dos professores nos processos de ensino e aprendizagem é a promoção de ambiente motivacional em sala de aula. A depender da metodologia, das práticas pedagógicas e dos recur-

so utilizados, a sua ação pode incitar seus estudantes à participação e envolvimento nas aulas, aproximando-os e integrando-os à dinâmica e objetivos da aula, como também pode desmotivar, causando desinteresse e distanciamento dos estudantes.

De acordo com Marques (2002), as informações estão mais acessíveis.

As informações antes raras e a poucas reservadas se fazem superabundantes e acessíveis, transformando conhecimentos fixos e imutáveis, na necessidade de transmutar a informação em conhecimento, fazendo-a significativa ao referir-se às experiências de vida e aos saberes anteriores de quem aprende (Marques, 2002, p. 13).

Contudo, mesmo com tantas transformações, as escolas continuam em sua maioria utilizando metodologias conteudistas. Essas mudanças sociais exigem a inserção de novas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), como uma ferramenta para auxiliar o ensino e aprendizagem, fomentando uma prática nas aulas de Geografia mais contextualizada com a realidade dos estudantes.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular BNCC (2018), cultura digital envolve:

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. 09).

É essencial que a instituição escolar mantenha seu compromisso com o incentivo à reflexão crítica e análise profunda, estimulando uma postura crítica dos estudantes em relação aos conteúdos e à vasta gama de ofertas midiáticas e digitais. Simultaneamente, a escola deve reconhecer e integrar as novas linguagens e suas dinâmicas, explorando as possibilidades de comunicação e as potenciais manipulações, e educando para o uso democrático das tecnologias, promovendo uma participação mais

consciente na cultura digital. Ao utilizar as capacidades comunicativas do universo digital, a escola pode estabelecer novas formas de aprendizado, interação e compartilhamento de significados entre educadores e estudantes (Brasil, 2018).

Entretanto, a maioria das escolas permanece aplicando métodos que excluem a tecnologia da vida escolar. Conforme Schuck (2020), os avanços tecnológicos vão além da mera introdução de novos dispositivos e ferramentas, eles promovem transformações significativas nas práticas e comportamentos de indivíduos e grupos. Embora os recursos tecnológicos tenham o potencial de alterar as dinâmicas de ensino e aprendizagem, essa transformação só ocorrerá se houver uma análise crítica de sua aplicação e uma revisão dos métodos tradicionais de educação.

É importante que os professores analisem suas práticas pedagógicas e incentivem seus alunos a participarem ativamente e desenvolvem pensamento crítico. Segundo Marcelino (2018).

É necessário promover discussões, possibilitando aos professores reflexões sobre sua prática, de modo que suas aulas sejam menos tradicionais, possibilitando um ensino mais condizente com a realidade, que leve o aluno a ser participativo e crítico, além de ter capacidade de argumentar e participar em tomadas de decisões, para que haja uma aprendizagem mais significativa (Marcelino, 2018, p. 27).

Nesse sentido, é essencial que a escola deixe de ser apenas um espaço reprodutor de informações, adotando abordagens que favoreçam a construção ativa do conhecimento.

Ensino de Geografia e utilização de tecnologias digitais para a construção de conhecimentos significativos

No ensino de Geografia, o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) pode trazer avanços para o processo educacional, permitindo que os estudantes se apropriem dos conceitos tra-

balhados de maneira interativa e contextualizada, podendo assim fazer uma leitura de mundo mais contextualizada e crítica.

A Geografia, como ciência, está intrinsecamente ligada ao aspecto visual, o que torna essencial a utilização de metodologias que integrem representações gráficas, mapas, imagens e outras formas de ilustração. Seu objetivo central é a análise crítica do espaço geográfico, dos processos e dinâmicas espaciais que se dão a partir da interrelação entre sociedade e natureza, e o desenvolvimento do pensamento espacial. Ao observarmos uma paisagem, estamos não apenas percebendo o que está visível, mas também interpretando as transformações e as relações que a configuram, o que exige uma compreensão profunda dos processos geográficos em curso. Assim, recursos visuais como mapas e imagens ajudam a ilustrar, representar e mapear essas dinâmicas, facilitando o aprendizado e promovendo uma abordagem mais analítica e crítica dos conteúdos.

Entretanto, é comum a subutilização desses recursos no ensino, o que resulta em práticas pedagógicas tradicionais, onde o professor assume um papel de expositor e o aluno permanece passivo. Para superar essa abordagem, é fundamental que o ensino de Geografia busque inovar constantemente, utilizando tecnologias e recursos diversificados que favoreçam uma aprendizagem ativa e contextualizada. Isso exige uma reconfiguração das metodologias pedagógicas, com o objetivo de garantir que o estudante não só se aproprie de informações, mas a partir delas, desenvolva a capacidade de analisar, criticar e compreender as complexas dinâmicas espaciais que moldam o mundo ao seu redor.

Algumas formas de incorporação da tecnologia no ambiente escolar são as plataformas de aprendizagem digitais, como o *Google Classroom*, *Moodle* ou *Khan Academy*, essas ferramentas associadas à metodologias como sala de aula invertida, pode ser uma boa combinação para a contribuição do ensino e aprendizagem dos estudantes no ensino de Geografia. Com o *Google Earth*, que oferece uma visão tridimensional do globo terrestre, os estudantes podem desenvolver o estudo de diversos tipos de paisagens.

Por meio dessas plataformas, os alunos acessam leituras, vídeos e mapas interativos, permitindo que percebam a relação entre os conteúdos lecionados e o seu espaço fora da sala de aula. Essa prática transfor-

ma o tempo em sala em um espaço para debates sobre questões geográficas locais e globais, além de atividades práticas, como análise de mapas e discussão de fenômenos climáticos. Esse modelo favorece a autonomia e o pensamento crítico, ao mesmo tempo em que aprofunda o conhecimento por meio de discussões mediadas pelo professor. Ferramentas como o Google Maps, útil para o estudo cartográfico e o aplicativo Google Search, por meio da funcionalidade Google Goggles, permite a busca de informações sobre lugares com base em imagens, ampliando o alcance de pesquisa geográfica (Gabriel, 2013).

Outra forma de aderir à metodologia de sala de aula invertida e o uso das tecnologias são os projetos que usam ferramentas de colaboração em tempo real, como Google Docs associado a essa abordagem eficaz para o estudo de questões geográficas complexas. Em projetos que buscam estudar recursos hídricos ou mudanças climáticas, os alunos podem colaborar em tempo real para coletar e analisar dados, criar mapas temáticos e desenvolver relatórios. A metodologia permite que os alunos compreendam os fenômenos geográficos por meio da prática de resolução de problemas, estimulando a pesquisa, a análise crítica e o trabalho em equipe.

Podemos trabalhar a Geografia através da gamificação pelo uso de aplicativos como Kahoot, que torna o estudo de Geografia mais envolvente e dinâmico. E pode ser usado para estudar os conceitos de relevo, demografia e localização com jogos interativos, permitindo aos estudantes uma experiência lúdica e participativa, que facilita o aprendizado. Com a gamificação, é possível revisar conteúdos de maneira divertida e competitiva, mantendo o engajamento e promovendo uma melhor apropriação dos conhecimentos através de recompensas imediatas e feedback rápido.

A Geografia, como ciência dinâmica, tem como foco de estudo o espaço geográfico, compreendido como um conjunto inseparável de sistemas de objetos e sistemas de ações, em que se destacam as relações entre instrumentos de trabalho e práticas sociais (Santos, 2014). A Geografia Escolar tem, portanto, o propósito de promover a construção do pensamento geográfico, desenvolvendo nos alunos as competências para refletir sobre a dimensão espacial (Callai, 2005).

Dessa maneira, a integração das TDICs no ensino de Geografia possibilita um acesso mais amplo a registros e informações geográficas em formato digital, facilitando a análise de conceitos e categorias da área por meio de fotografias aéreas, imagens de satélite, cartas geográficas e mapas. Além desses recursos, elementos culturais como filmes, músicas e outros conteúdos audiovisuais também enriquecem a abordagem geográfica. Com a convergência tecnológica atual, esses materiais estão disponíveis em computadores e dispositivos móveis com acesso à internet, tornando o acesso a informações geográficas mais dinâmico e diversificado.

A utilização de tecnologias digitais pode transformar o processo de ensino e aprendizagem na Geografia, visto que as aulas tradicionais, baseadas em memorização, tendem a ser desmotivadoras e menos atrativas para os estudantes. No entanto, é essencial que a abordagem tecnológica vá além de um uso meramente instrumental; os alunos devem ser incentivados a interagir e a engajar-se socialmente, compreendendo criticamente o mundo em que vivem e integrando-se a novos espaços digitais.

Atualmente, professores têm à disposição uma ampla gama de sites, programas e aplicativos para enriquecer suas aulas. Plataformas como as do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama) fornecem dados valiosos para o estudo da Geografia.

Outras tecnologias, como os videogames, também podem atuar como ferramentas educacionais, considerando o potencial desses jogos para promover a colaboração e a resolução de problemas. Segundo Gabriel (2013), os jogos incentivam a interação e motivam os estudantes a buscar soluções, o que possibilita a inclusão de temas geográficos complexos, como fome, pobreza e questões ambientais, em um formato que promove a análise crítica.

A popularidade dos vídeos digitais é outra tendência significativa no ambiente educacional. O professor pode incorporar vídeos em suas aulas, indicando conteúdos que os alunos possam acessar em casa ou produzindo vídeos com eles. O YouTube EDU, por exemplo, oferece uma plataforma especializada para conteúdos educacionais, onde as escolas podem disponibilizar vídeos didáticos (Gabriel, 2013).

Nesse cenário, é crucial que o professor esteja apto a explorar essas inovações tecnológicas, que já fazem parte do cotidiano dos alunos, assumindo uma postura aberta às novas possibilidades das TDICs. Conforme Silva (2011), é necessário superar o modelo tradicional centrado na exposição do mestre, oferecendo aos alunos ferramentas que permitam sua participação ativa e autoral no processo de aprendizagem.

Todavia, a implementação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas práticas pedagógicas enfrenta desafios estruturais significativos nas escolas, especialmente nas redes públicas de ensino. Um dos principais obstáculos está na desigualdade no acesso a dispositivos como smartphones e à internet, o que limita a participação de todos os alunos em atividades digitais. Estudos apontam que, mesmo quando alguns estudantes possuem dispositivos, a falta de acesso à internet de qualidade impede o pleno aproveitamento das TICs para fins educacionais (Gomes, 2019).

Além disso, muitas escolas não dispõem de infraestrutura adequada, como laboratórios de informática com computadores funcionais ou projetores em quantidade suficiente para atender à demanda das turmas. Essa escassez de recursos impacta diretamente a capacidade dos professores de planejar e realizar atividades interativas e digitalmente mediadas, uma vez que as tecnologias disponíveis são frequentemente insuficientes ou inadequadas para o uso simultâneo de grandes grupos (Silva e Araújo, 2020). Portanto, sem uma estrutura de suporte eficiente e igualitária, a proposta de utilizar TICs no ambiente escolar permanece um desafio, prejudicando a inclusão e a inovação no processo de ensino-aprendizagem.

Considerações Finais

A educação no Brasil ainda carrega métodos pedagógicos concebidos em épocas de rígido controle institucional, isso aponta para uma desconexão significativa entre os modos de ensinar e as realidades vividas pelos estudantes. A análise do uso das TDICs no ensino de Geografia permite perceber que essas ferramentas devem ser integradas ao ambiente escolar de maneira natural e intencional, reconhecendo que

educar uma geração digital com métodos tradicionais tende a tornar o processo educativo menos eficaz e pouco atraente.

Embora os professores busquem adaptar-se às TDICs, as práticas muitas vezes refletem uma abordagem “bancária” de educação, na qual o conhecimento é transferido de maneira unilateral, ignorando as experiências e conhecimentos prévios dos estudantes. Este estudo reforça que, para muitos estudantes, o uso de tecnologias em sala de aula é uma experiência de conexão com seu próprio mundo, o que facilita o aprendizado e promove uma interação mais dinâmica com o conteúdo. Por outro lado, os professores enfrentam desafios ao integrar essas ferramentas, necessitando de suporte contínuo para a criação de um ambiente verdadeiramente interativo e colaborativo.

Assim, pode-se concluir que a integração bem planejada e organizada das TDICs no ensino de Geografia pode estimular a motivação e o interesse dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa. A geração “detentora da sabedoria digital” (Prensky, 2012) é beneficiada por práticas pedagógicas que considerem sua realidade tecnológica, e, quando essas ferramentas são utilizadas de forma adequada, têm o potencial de transformar a educação, favorecendo a construção do conhecimento de maneira crítica, colaborativa e efetiva.

Referências

AZEVEDO, B.; VIANA, S. Aplicação da metodologia dos três momentos pedagógicos com TDIC no ensino de Geografia no primeiro ano do Ensino Médio. **Revista Eixo**, v. XX, n. XX, 2021. Disponível em: <https://arquivorevistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/884/578>. Acesso em: 28 jul. 2024.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

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

CALLAI, Helena C. Aprendendo a ler o mundo: A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. CEDES [online]**, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

DINIZ, A. C. A.; FORTES, M. R. A importância das práticas e recursos didático-pedagógicos para o ensino de Geografia. **Revista Ensino de Geografia (Recife) V**, v. 2, n. 1, 2019.

FILÉ, Valter. Novas Tecnologias, antigas estruturas de produção de desigualdades. *In*: FREIRE, W. (Org.). **Tecnologia e Educação**: as mídias na prática docente. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GABRIEL, M. Educar: a revolução digital na educação. 1. ed. São Paulo: **Saraiva**, 2013.

GOMES, A. B. A inclusão digital no ensino público brasileiro: desafios e possibilidades. São Paulo: **Editora Educação**, 2019.

MARCELINO, V.; SILVA, P.G.S. **Metodologias para o ensino**: Teorias e exemplos de sequência didática. Campos dos Goytacazes, 2018.

MARQUES, M. O. **Educação nas ciências**: interlocução e complementaridade. Ijuí: Unijuí, 2002.

PONTUSCHKA, N. N. A Geografia: pesquisa e ensino. *In*: CARLOS, A. F. A. (Org.). **Novos caminhos da Geografia**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2010.


PRENSKY, M. B. **Technology and the quest for digital wisdom**. New York, NY: Palgrave Macmillan. 2012. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt=-BR&lr=&id=Y0MxBevvcC&oi=fnd&pg=P1P&dq=brain+gain+prensky&ots=VOIyWfjC0x&sig=QEEN5CTiRAHMRrKc-v41lftK9zOw#v=onepage&q=brain%20gain%20prensky&f=false>. Acesso em: 28 jul. 2024.

SANTOS, M. **A Natureza do espaço**: Técnica e tempo, Razão e emoção. 4. ed. 8 reimpressões. São Paulo: Edusp, 2014.

SILVA, M. Os professores e o desafio comunicacional da cibercultura. *In*: FREIRE, W. (Org.). **Tecnologia e educação**: as mídias na prática docente. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

SILVA, M. C.; ARAÚJO, R. T. Infraestrutura e tecnologia na educação: um estudo sobre a realidade das escolas públicas. **Revista de Educação e Tecnologia**, v. 12, n. 3, p. 45-60, 2020.

SCHUCK, R. J; CAZAROTTO, R. T.; SANTANA, E. L. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental. **Ensino em Re-Vista**, v. 27, n. 3, p. 1131-1154, 2020.



Inteligências artificiais no ensino de Geografia: potenciais e perspectivas para a didática da Geografia

*Ronaldo Antônio Ramos Filho¹
Lyssandra Karoliny França de Oliveira²
Francisco Kennedy Silva dos Santos³*

Resumo

O avanço das tecnologias digitais e o surgimento de Inteligências Artificiais (IAs) impactaram diversos setores da sociedade contemporânea, incluindo a área educacional. No contexto brasileiro, a incorporação desses agentes inteligentes no Ensino de Geografia oferece oportunidades significativas para melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. A metodologia adotada é qualitativa, permitindo uma compreensão profunda dos significados, motivos, valores e atitudes envolvidas. Para isso, esta pesquisa tem como objetivo avaliar o impacto da integração de Inteligências Artificiais no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, com ênfase na promoção do pensamento autônomo e da capacidade de análise crítica dos estudantes. A abordagem qualitativa é adequada para essa investigação, pois permite uma compreensão mais profunda dos significados, motivações, valores e atitudes dos sujeitos envolvidos. Para responder, será realizada uma revisão bibliográfica sobre a utilização de IAs na educação, com foco em suas aplicações no ensino de Geografia. Serão consultados livros, artigos científicos e dissertações que tratam da integração das IAs no ambiente educacional, especialmente aqueles que abordam

1 Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. E-mail: ronaldo.ramos@ufpe.br

2 Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. E-mail: lyssandra.karoliny@ufpe.br

3 Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. E-mail: francisco.kennedy@ufpe.br

a personalização da aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades críticas. Os dados coletados serão analisados seguindo a técnica de análise de conteúdo. Nesse sentido, a utilização de IAs no ensino de Geografia pode enriquecer as aulas com recursos interativos, como simulações e modelos tridimensionais de características geográficas, que podem facilitar a compreensão de conceitos complexos. As ferramentas de realidade aumentada e virtual, impulsionadas por IA, permitem que os estudantes explorem ambientes geográficos de forma imersiva, o que pode aumentar o engajamento e a motivação dos alunos. Outro aspecto relevante é a capacidade das IAs de analisar grandes volumes de dados educacionais, fornecendo insights importantes para professores e gestores escolares sobre o progresso dos alunos e a eficácia das estratégias de ensino empregadas. Isso pode levar a intervenções pedagógicas mais precisas e baseadas em evidências, contribuindo para a melhoria contínua do processo educativo. Conclui-se que a integração de IAs no ensino de Geografia tem potencial para transformar a educação, tornando-a mais interativa, envolvente e personalizada. Essa abordagem pode não apenas facilitar o acesso rápido às informações, mas também promover uma formação mais atualizada com as demandas da sociedade atual, contribuindo para a construção de um ensino de Geografia mais relevante e significativo.

Palavras-chave: Tecnologias educacionais. Revoluções educacionais. Formação de professores.

Introdução

Num mundo atrelado à pós-modernidade, as tecnologias tornam-se realidade em diversos âmbitos. Com a educação não seria diferente, visto que é distópico pensar na separação total entre esses dois temas (Souza, 2011), levando em consideração como a tecnologia e a digitalização têm transformado as práticas pedagógicas (Do Monte Júnior, 2021; Dos Santos, 2021; Da Silva Costa, 2022).

As transformações no mundo do trabalho têm demandado do professor um conjunto diversificado de habilidades e competências, capazes de sustentar a construção de novos conhecimentos em suas múltiplas dimensões (Souza, 2017; Rocha, 2016; Martins Junior, 2023, entre outros).

O desenvolvimento de estratégias pedagógicas que integrem as Tecnologias Digitais ao processo educacional emerge como uma solução promissora, destacando-se a possibilidade de oferecer elementos norteadores que auxiliem a atuação docente de maneira mais eficiente e significativa.

Um ponto central dessa discussão é a compreensão dos princípios formativos que embasam o uso das redes digitais no contexto escolar. Quando esses princípios são compreendidos e aplicados adequadamente no “chão” da sala de aula, abrem-se possibilidades para a construção de referenciais metodológicos que posicionam essas tecnologias como mediadoras pedagógicas no trabalho docente, particularmente para os professores de Geografia da educação básica.

Essa abordagem tem como objetivo romper com a concepção de que as Tecnologias Digitais são ferramentas meramente instrumentais ou isoladas do processo de ensino-aprendizagem (Canto, 2018). Pelo contrário, a proposta defende que o “uso” das redes digitais deve ser visto como parte integrante e significativa da prática pedagógica, um dispositivo didático-pedagógico que contribui para mediar o conhecimento e promover interações mais ricas e dinâmicas entre professores e alunos.

Ao considerá-las como um princípio de mediação pedagógica, reconhece-se o seu potencial para reconfigurar o papel do professor e o modo como o conteúdo é apresentado (Basílio, 2020). Essa metodologia, portanto, não apenas insere as tecnologias no cotidiano escolar, mas busca dar sentido ao seu uso, criando conexões mais profundas entre o saber geográfico e as novas possibilidades de interação e aprendizagem proporcionadas pelo ambiente digital. Desse modo, o trabalho docente se torna mais adaptado às exigências contemporâneas, sem perder de vista a complexidade do processo educativo.

De toda forma, é importante ressaltar que a prática docente emerge entre inúmeras complexidades (Carpim, 2014) - o que deixa claro que as tecnologias não inserem-se com a funcionalidade de solucionar todos os problemas apresentados, mas sim como recurso capaz de somar a realidade da sala de aula (Filho, 2024).

As Inteligências Artificiais (IA) emergem como ferramentas inovadoras no ensino. No campo da geografia, a IA pode oferecer métodos

dinâmicos e interativos que enriquecem o aprendizado, favorecendo a personalização da experiência educativa. Segundo Silva (2021), o uso de ferramentas baseadas em IA pode facilitar a compreensão de conceitos geográficos complexos, proporcionando aos alunos um acesso mais eficiente a informações e recursos.

A personalização da aprendizagem é uma das principais contribuições da IA no campo educacional. Segundo Bonacina, Barvinski e Odakura (2014), esse processo envolve o ajuste do conteúdo conforme o ritmo e as necessidades de cada aluno, por meio de tecnologias que monitoram o desempenho individual e fornecem feedback em tempo real. Isso é particularmente relevante no ensino de Geografia, onde conceitos como escalas espaciais e temporais podem ser desafiadores. Ferramentas baseadas em IA podem apresentar esses conceitos de forma visual e interativa, adaptando-se ao nível de compreensão dos alunos.

Além disso, a integração da IA nas práticas pedagógicas desafia a visão tradicional de que as tecnologias digitais são apenas instrumentos complementares. Como argumenta Castells (2002, 2005), vivemos em uma “sociedade em rede”, na qual a tecnologia é um componente essencial para o desenvolvimento econômico e cultural.

No campo educacional, isso significa que as redes digitais e as IAs devem ser vistas como parte integrante do processo pedagógico, atuando como mediadoras do conhecimento e permitindo novas formas de interação e aprendizado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) já ressalta a importância de promover o uso das novas tecnologias para melhorar a qualidade do ensino, o que alinha-se com essa necessidade de adaptação às demandas da sociedade contemporânea.

Para isso, a presente pesquisa, de natureza qualitativa (Poupart, 2008), tem como objetivo avaliar o impacto da integração de Inteligências Artificiais (IAs) no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, com ênfase na promoção do pensamento autônomo e da capacidade de análise crítica dos estudantes. A abordagem qualitativa é adequada para essa investigação, pois permite uma compreensão mais profunda dos significados, motivações, valores e atitudes dos sujeitos envolvidos.

Para responder aos objetivos de pesquisa, será realizada uma revisão bibliográfica sobre a utilização de IAs na educação, com foco em suas

aplicações no ensino de Geografia. Serão consultados livros, artigos científicos e dissertações que tratam da integração das IAs no ambiente educacional, especialmente aqueles que abordam a personalização da aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades críticas.

Os dados coletados serão analisados seguindo a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Essa análise permitirá identificar e categorizar as principais tendências, temas e padrões emergentes a partir das observações realizadas. Além disso, a análise de conteúdo possibilitará uma interpretação crítica sobre o papel das IAs na construção de uma aprendizagem significativa. A integração dessas etapas permitirá uma avaliação abrangente sobre o impacto das IAs no ensino de Geografia, fornecendo insights relevantes tanto para a prática pedagógica quanto para a reflexão teórica sobre as novas dinâmicas educacionais.

Desenvolvimento

A incorporação de tecnologias digitais no ambiente educacional vem transformando a forma como o conhecimento é produzido, distribuído e assimilado pelos alunos, e as Inteligências Artificiais, em particular, têm potencial para proporcionar um salto qualitativo nesse processo. Esse fenômeno está alinhado às transformações mais amplas da educação na Era Digital, como discutido por autores como Moran (2000) e Bonacina *et al.* (2014), que defendem a necessidade de novas abordagens pedagógicas frente à inserção de ferramentas tecnológicas inovadoras no ambiente escolar.

No campo da Geografia, a IA pode atuar como mediadora de metodologias mais dinâmicas e interativas, capazes de personalizar a experiência educacional e adaptar o processo de ensino às necessidades individuais dos estudantes. Segundo Antunes *et al.* (2018), a utilização de ferramentas como chatbots educacionais permite aos alunos acessar conteúdos de forma autônoma, proporcionando respostas rápidas e feedback imediato, o que pode intensificar o engajamento e a motivação dos estudantes. Nesse sentido, a IA não apenas automatiza processos,

mas também estimula uma aprendizagem mais ativa, onde o estudante passa a ter um papel central na construção de seu conhecimento.

A personalização da aprendizagem é um dos principais benefícios trazidos pela integração de IA na educação. Bonacina, Barvinski e Odakura (2014) enfatizam que a personalização permite que o processo de ensino se ajuste ao ritmo e às necessidades de cada aluno, potencializando suas capacidades cognitivas e permitindo que avancem em seu próprio tempo. Em Geografia, essa personalização pode ser especialmente útil para o entendimento de conceitos abstratos ou de difícil visualização, como a dinâmica das paisagens, fenômenos climáticos e interações espaciais. Ferramentas de IA, como sistemas de tutoria inteligente, podem fornecer mapas interativos, simulações espaciais e outros recursos que ajudam a contextualizar esses conceitos de forma mais concreta e intuitiva.

Além disso, as tecnologias de IA favorecem o desenvolvimento da capacidade de análise crítica, um aspecto central para o ensino de Geografia. A Geografia é uma disciplina que exige o desenvolvimento de habilidades críticas para a compreensão das interações entre o meio físico e as ações humanas, e a IA pode ajudar a aprofundar essa análise ao fornecer ferramentas que automatizam a coleta e análise de dados geoespaciais, permitindo que os estudantes se concentrem na interpretação crítica dessas informações. Bondarenko *et al.* (2020) ressaltam o potencial didático dos ambientes virtuais informacionais, que oferecem aos alunos uma vasta quantidade de dados para análise, simulação e visualização de processos geográficos, fortalecendo o pensamento crítico e a capacidade de tomada de decisão baseada em evidências.

Outro ponto importante a ser abordado é como a IA pode promover o pensamento autônomo. Ferramentas de IA, como chatbots e sistemas de tutorias inteligentes, podem atuar como facilitadores do processo de aprendizado, permitindo que o estudante faça perguntas, explore caminhos alternativos de aprendizado e construa seu conhecimento de forma independente. Esse aspecto é fundamental em um contexto educacional que valoriza a autonomia e a capacidade de autoaprendizado, habilidades essenciais para os desafios da sociedade contemporânea, conforme defendido por Moran (2000). Nesse sentido, a IA não se apre-

senta apenas como uma ferramenta tecnológica, mas como um recurso que permite a reorganização do papel do professor, que passa a atuar como mediador e facilitador, enquanto o estudante assume uma postura mais ativa e protagonista.

No entanto, a integração de IA no ensino também apresenta desafios significativos. A implementação eficaz dessas tecnologias depende de fatores como o acesso à infraestrutura adequada, a capacitação dos professores e a superação de barreiras culturais e institucionais relacionadas à adoção de novas tecnologias. De acordo com Camada e Durães (2020), o ensino de Inteligência Artificial na educação básica ainda enfrenta obstáculos no Brasil, especialmente em termos de formação docente e adaptação curricular. Para que a IA realmente contribua para a transformação do ensino de Geografia, é essencial que os professores estejam preparados para utilizar essas ferramentas de forma crítica e pedagógica, e que o currículo seja adaptado para incluir o uso dessas tecnologias de forma integrada e não apenas como um recurso instrumental.

Essa pesquisa também busca identificar as possíveis limitações do uso da IA no contexto educacional. Apesar dos avanços significativos que a tecnologia pode trazer, é importante refletir sobre os riscos de sua aplicação indiscriminada, como a possível perda da dimensão humana do ensino e a supervalorização da tecnologia em detrimento das relações interpessoais entre professores e alunos. Boulay (2023) alerta para as questões éticas envolvidas no uso de IA na educação, destacando a necessidade de equilibrar a automação com a manutenção de uma abordagem pedagógica que valorize o pensamento crítico, a criatividade e a empatia.

Na prática, as IAs podem ser usadas de várias formas no ensino de Geografia. Segundo Bondarenko, Pakhomova e Lewoniewski (2020), o uso de ambientes virtuais de aprendizagem, apoiados por IA, permite que os alunos simulem e analisem fenômenos geográficos complexos em tempo real.

Essa abordagem não apenas facilita a compreensão de conceitos teóricos, mas também promove a aprendizagem ativa, na qual os estudantes são incentivados a explorar, investigar e construir o próprio conhecimento. Além disso, chatbots educacionais, como explorado por

Antunes *et al.* (2018), podem ser integrados ao processo de ensino para responder a dúvidas e orientar os alunos, criando uma experiência de aprendizado mais interativa e personalizada.

Isso está alinhado com as tendências da Educação 4.0, que, segundo Pancreobutr (2016), privilegia uma aprendizagem centrada no aluno, integrando tecnologias digitais de forma significativa para desenvolver as competências necessárias para o século XXI.

Considerações finais

As conclusões deste estudo ressaltam a importância das tecnologias digitais, especialmente das Inteligências Artificiais (IA), na transformação e aprimoramento do ensino de Geografia. A pesquisa indica que a IA não apenas tem o potencial de personalizar o aprendizado, mas também de estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo dos alunos, alinhando-se à proposta de uma educação mais significativa e adaptativa.

Um dos principais aspectos discutidos é a capacidade da IA de personalizar conteúdos e metodologias de ensino, ajustando-se às necessidades individuais de cada estudante. Essa personalização, conforme destacado por Costa (2018), permite que os alunos avancem em seu próprio ritmo, respeitando suas particularidades cognitivas e sociais. Em um contexto geográfico, onde a compreensão de fenômenos complexos, como mudanças climáticas, migrações e geopolítica, é crucial, a IA pode proporcionar uma abordagem adaptativa e contextualizada que enriquece a aprendizagem.

Segundo Lima (2017), “a personalização do ensino coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, permitindo uma maior apropriação dos conteúdos e desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico”. Assim, a integração da IA no ensino de Geografia pode não apenas facilitar a compreensão dos conteúdos, mas também promover uma reflexão mais profunda sobre questões sociais e ambientais.

Além disso, a reconfiguração do papel do professor na era digital é um aspecto fundamental a ser considerado. O educador passa de

mero transmissor de conteúdo a um mediador do conhecimento, um papel que exige novas competências tecnológicas e pedagógicas (Dewey, 1970). Perrenoud (2000) enfatiza que a inovação tecnológica deve ser acompanhada de uma renovação das práticas docentes para que a aprendizagem significativa realmente ocorra. Castellar (2006) complementa essa ideia ao afirmar que “o currículo de Geografia deve ser constantemente revisitado e adaptado para incorporar novas metodologias e tecnologias”, destacando que a IA é uma dessas ferramentas revolucionárias capazes de promover mudanças substanciais na educação.

Contudo, a implementação da IA no ensino de Geografia também enfrenta desafios significativos. Parreira *et al.* (2021) observam que muitos professores ainda se deparam com barreiras na utilização dessas novas tecnologias, que podem incluir falta de formação específica ou resistências institucionais. Para garantir a eficácia da integração da IA, a capacitação contínua dos educadores e o suporte pedagógico são essenciais. Além disso, é crucial abordar as questões de desigualdade no acesso à tecnologia em diferentes contextos educacionais. Xavier (2005) discute a importância da inclusão digital no combate às desigualdades educacionais, enfatizando que as políticas públicas devem priorizar o acesso à tecnologia para todos os estudantes, independentemente de seu contexto socioeconômico.

As implicações éticas do uso da IA na educação também emergem como uma preocupação relevante. Boulay (2023) alerta sobre os limites e responsabilidades que envolvem a adoção da IA no processo educacional, enfatizando que, embora a tecnologia ofereça grandes avanços, é essencial que os valores humanos, como a empatia e o pensamento crítico, permaneçam centrais na educação. Nicéas (2023) argumenta que a adoção desenfreada da IA, sem uma reflexão ética cuidadosa, pode levar à “robotização da educação”, resultando em uma diminuição da autonomia do educador e na desumanização do processo de ensino-aprendizagem. Esse alerta reforça a necessidade de um diálogo constante sobre as práticas éticas no uso da IA, visando sempre o bem-estar e o desenvolvimento integral do aluno.

Outro ponto a ser considerado é a forma como a IA pode facilitar a coleta e análise de dados educacionais. Através de Learning Analytics,

a IA pode auxiliar os educadores na identificação de padrões de aprendizado e na personalização de intervenções pedagógicas (De Campos; Cazella, 2018). Isso não apenas potencializa a eficácia do ensino, mas também permite um acompanhamento mais próximo das dificuldades enfrentadas pelos alunos, possibilitando intervenções mais rápidas e assertivas.

Mas além de todas essas implicações que atravessam ao Letramento Digital (Freitas, 2010), a bagagem principal das problemáticas implicadas são os aspectos que envolvem a vulnerabilidade social entranhada de forma estrutural no ambiente escolar (Filho; Santos, 2023). Em todo contexto em que se considera a inserção da tecnologia enquanto recurso a somar no processo de ensino e aprendizagem, é preciso observar que nem toda escola vai disponibilizar esses equipamentos, sobretudo, nem todo aluno terá condições de fazer uso dessas tecnologias (Pereira, 2023).

Isso leva à necessidade de analisar que, ao pesquisar e refletir sobre o ensino de Geografia, o mundo idealizado pode ser utópico - principalmente tratando da escala nacional. Essa problematização não pode existir apenas por si. De forma análoga, o que resta é pensar se, essa ação está sendo um mergulho raso numa piscina profunda.

Por fim, este estudo conclui que a IA, quando utilizada de forma consciente e contextualizada, pode enriquecer o ensino de Geografia, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e engajadora. No entanto, é imperativo que as políticas educacionais sejam atualizadas para acompanhar esse avanço, garantindo formação adequada para os professores e infraestrutura tecnológica adequada para as escolas, conforme defendido por Moran (2007). Somente dessa maneira será possível garantir que a IA beneficie todos os estudantes, promovendo uma educação geográfica crítica, inclusiva e adaptada às demandas do século XXI.

Dessa forma, a integração da IA no ensino de Geografia se apresenta não apenas como uma oportunidade, mas como um desafio que exige compromisso e reflexão de todos os envolvidos no processo educacional. A formação contínua dos professores, a inclusão digital e a ética no uso da tecnologia são pilares essenciais para a construção de um ambiente de aprendizagem que verdadeiramente prepare os alunos para os desafios contemporâneos.

Referências

- ADELL SEGURA, J. *et al.* Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. **EDUTEC: Revista electrónica de tecnología educativa**, 1997.
- ANTUNES, C. A. *et al.* Chatbots na educação: uma Revisão Sistemática da Literatura. **RENOTE: Novas Tecnologias na Educação**, v. 16, n. 1, p. 123-132, 2018.
- BASÍLIO, E. F. *et al.* **Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) numa perspectiva interdisciplinar no ensino de geografia: uma análise socioespacial de Limoeiro do Norte-Ceará**. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 11, p. e86091110525-e86091110525, 2020.
- BATES, A. W. **Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning**. Vancouver BC: Tony Bates Associates Ltd, 2015.
- BONACINA, G. Y.; BARVINSKI, C. A.; ODAKURA, V.. **Personalização da aprendizagem: tendências**. *Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE*, p. 546-549, 2014.
- BONDARENKO, O.; PAKHOMOVA, O.; LEWONIEWSKI, W. **The didactic potential of virtual information educational environment as a tool of geography students training**. arXiv:2002.07473 [cs], 18 fev. 2020.
- BOULAY, B. du. Inteligência artificial na educação e ética. **RE@D – Revista de Educação a Distância e eLearning**, e202301, 2023.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- CANTO, T. S. do. Os mapas e as tecnologias digitais: novos letramentos em pauta no ensino de Geografia. **Perspectiva**, v. 36, n. 4, p. 1186-1197, 2018.
- CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. Vol. 1: A sociedade em rede.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- DA SILVA COSTA, D. V.; BEZERRA, T. C. G. **Utilização das tdics como força motriz para o ensino de geografia: uma análise crítico-reflexiva**.

DO MONTE JÚNIOR, T. A.; DOS SANTOS, F. K. S. Metodologias ativas no ensino remoto emergencial (ERE) em Geografia. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, V, v. 4, n. 3, 2021.

FILHO, R. A. R.; SANTOS, F. K. S. dos. Geotecnologias no ensino de geografia: um olhar a partir da gamificação. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 89-107, 2024. DOI: 10.51359/2594-9616.2024.263366.

MARTINS JUNIOR, L.; MARTINS, R. E. M.W; DIAS, J. Tecnologias digitais da informação e comunicação: o ensino de geografia e a apropriação conceitual. **Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 32, n. 69, p. 223-237, 2023.

PANCREOBUTR, V. **Education 4.0: New Challenge of Learning**. St. Theresa Journal of Humanities and Social Sciences, Lecturer-Faculty of Education, St. Theresa International College, Thailand, v. 2, n. 2, July-December, 2016.

PEREIRA, A. M. **O protagonismo do jovem na relação com o conhecimento geográfico**: possibilidades e limitações no uso das tecnologias digitais nas aulas. Tese (PPG Diversidade Cultural e Inclusão Social), Universidade FEEVALE, 2017.

PEREIRA, M. R. A. de Araújo. **Professores de Geografia conectados?: interseções entre formações e vivências**. 2023. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2023.

POUPART, J. *et al.* A pesquisa qualitativa. **Enfoques epistemológicos e metodológicos**, v. 2, 2008.

ROCHA, M. A.; SALVI, R. F. O conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo como aporte para o emprego das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino de geografia. **Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, v. 3, n. 5, p. 57-68, 2016.

SILVA, G. M.. **Uso de tecnologias digitais no ensino de geografia escolar**: potencialidades e limitações. 2017.

SILVA, R. C. O uso de inteligência artificial no ensino de Geografia: potencialidades e desafios. **Boletim Geográfico**, v. 22, n. 5, p. 34-48, 2021.

SOUSA, R. P. de *et al.* **Tecnologias digitais na educação**. Eduepb, 2011.

O ensino de Geografia a partir do Pibid: desafios e possibilidades

Robertinho Júnior Cipriano da Silva¹

Andreza Tacyana Felix Carvalho²

Resumo

O ensino é uma das principais ferramentas de propagação da educação, servindo como meio para formar e desenvolver cidadãos críticos. O ensino de Geografia, por exemplo, se insere nessa vertente, mas vivencia algumas dificuldades, principalmente no que diz respeito à prática docente. Nesse contexto, surge a abertura de programas que têm como objetivo aperfeiçoar e melhorar a formação dos professores, como é o caso do Pibid. De acordo com Brasil (2024), o Pibid tem como objetivo principal incentivar a formação de professores da educação básica, fomentar um maior enriquecimento teórico-prático dos graduandos e fortalecer a relação da esfera da universidade com a educação básica. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é analisar o impacto do Pibid no ensino de Geografia, destacando os desafios enfrentados pelos futuros professores e as oportunidades de desenvolvimento pedagógico que o programa oferece. A metodologia adotada baseia-se em um relato de experiência, refletindo sobre as práticas pedagógicas realizadas durante o período de participação no Pibid, entre 2022 e 2024, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no subprojeto de Geografia. As atividades aconteceram com turmas do 9º ano de uma escola estadual localizada em Pau dos Ferros, RN. As análises são fundamentadas nas vivências do autor e no impacto direto delas em seu processo de formação. Dentre os principais resultados encontrados, desta-

1 Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: robertinhojunior@alu.uern.br

2 Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: andrezaefelix@uern.br

cam-se os desafios do ensino em tempo integral, os problemas estruturais da escola e o acesso à internet, que limitaram a realização de atividades que poderiam ser melhor exploradas durante a regência. Em contrapartida, surgem as possibilidades que o Pibid oferece, como a interdisciplinaridade, a participação em eventos acadêmicos e o desenvolvimento de atividades práticas, como aulas de campo. Além disso, o programa proporciona uma melhor inserção do graduando no universo escolar e acadêmico, principalmente pela participação nos planejamentos e decisões na escola. O Pibid se configura como uma experiência enriquecedora para os licenciandos, permitindo-lhes uma melhor compreensão dos desafios e das possibilidades que o ensino oferece. O programa não se limita a uma formação complementar, mas sim a um processo contínuo de aperfeiçoamento, que conecta a universidade, os professores, as escolas, os licenciandos e os alunos em um esforço coletivo pela melhoria da educação.

Palavras-chave: Aprendizagem. Didática. Escola. Ensino. Resiliência.

Introdução

A educação tem no ensino sua principal ferramenta de propagação; é a partir dela que o conhecimento é levado até as pessoas e permite que seja criado o pensamento crítico e conceitual. É nesse momento que surge, então, o ensino da Geografia. Partindo do pressuposto de uma educação crítica, Cavalcanti (2012) argumenta que a Geografia tem como base de estudo o entendimento do espaço geográfico, compreendendo as relações do ser humano com o meio ambiente, para assim poder analisar a realidade do todo em que está inserido.

Zuba (2003) compartilha dessa perspectiva ao explicar que o ensino de Geografia tem como objetivo levar os alunos a compreender o espaço geográfico e observar sua realidade de forma crítica, o que se torna essencial para a formação cidadã dos alunos.

Contudo, o ensino de Geografia passa por algumas dificuldades, cabendo ao professor ter uma preparação cada vez mais qualificada em sua formação. Para Guerra (2020), é necessária uma maior preparação do professor com base nos materiais que ele utiliza para ministrar suas

aulas, sendo responsabilidade do professor procurar melhores soluções para seu aperfeiçoamento.

Dentre essas soluções para aprimorar a formação do professor, Silva *et al.* (2014) destacam o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) como uma possibilidade de propiciar uma melhor formação do graduando, além de permitir uma troca de conhecimentos com os demais profissionais.

A vida do acadêmico em formação de Geografia é repleta de oportunidades, desafios e sonhos, principalmente quando chega o momento de se deparar com a sala de aula e assumir seu papel enquanto professor regente de uma turma. Assim, o Pibid surge como um programa importante na formação do graduando, valendo destacar que esse programa é uma formação extra do licenciando, principalmente voltada para o aperfeiçoamento do seu campo prático enquanto futuro professor.

De acordo com Brasil (2024), o Pibid tem como objetivo principal incentivar a formação de professores da educação básica, fomentar um maior enriquecimento teórico-prático dos graduandos e fortalecer a relação da esfera da universidade com a educação básica.

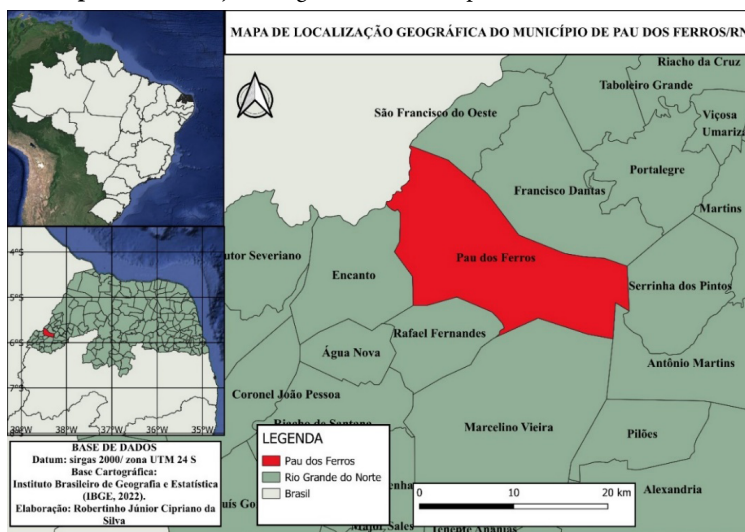
Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo geral destacar o ensino de Geografia a partir do Pibid, evidenciando as possibilidades e os desafios que o professor em formação precisa viver na educação. Lembrando que o formato do artigo é com base em um relato de experiência a partir das vivências do autor dentro do programa.

As atividades ocorreram dentro do Pibid edição (2022-2024), vinculado à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, a partir do subprojeto de Geografia, Campus Pau dos Ferros. As turmas nas quais as práticas aconteceram foram do 9º Ano em tempo integral, numa Escola Estadual da rede pública situada no município de Pau dos Ferros (ver no Mapa 1).

Este estudo se justifica pela relevância de investigar temas voltados à educação, principalmente devido às atuais mudanças que o ensino vem passando. Além disso, o trabalho tem um valor pessoal, uma vez que os autores já participaram do programa formativo. O trabalho também

servirá como base teórica para futuros estudos na área que desejem se aprofundar em temáticas como as estudadas.

Mapa 1 - Localização Geográfica do Município de Pau dos Ferros-RN



Fonte: Elaboração do autor, 2024.

Desafios

Ensino Integral

Um dos grandes desafios vivenciados durante o Pibid foi a questão do ensino em tempo integral. Ao chegar à escola, havia um grande debate em andamento entre a comunidade escolar sobre como se procederia o ensino, uma vez que a escola havia sido escolhida pelo programa estadual de educação para receber o ensino em tempo integral. No entanto, havia alguns dilemas, como a falta de preparação física para o recebimento desse modelo.

O receio teórico se confirmou na prática: ao iniciar as aulas, observou-se nos alunos uma constante reclamação de terem que passar os dois turnos na escola. As reclamações eram principalmente relacionadas à infraestrutura, como a falta de banheiros suficientes, a ausência de refeitório e a inexistência de salas climatizadas. Quando se pensa em

educação, não se trata apenas da relação professor-aluno, mas também de outros elementos essenciais, como destaca o autor Karnal (2015), em relação à infraestrutura da escola.

Somadas a essas constantes reclamações, foi observado um baixo número de alunos no turno da tarde durante as aulas de Geografia, além de uma baixa participação, especialmente devido ao cansaço. Era possível ver alguns alunos dormindo durante as aulas. Os desafios estruturais do ensino integral levaram muitos alunos a migrarem para outras escolas, o que reduziu a turma para uma média de 10 a 12 alunos no final do ano.

Acesso à Internet

Outro desafio vivenciado foi a baixa qualidade de internet na escola. Esse problema não é exclusivo da instituição onde ocorria o Pibid, mas ainda assim pode ser considerado um grande desafio, pois a ausência de internet prejudica diretamente a realização de atividades de ensino que envolvem as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Segundo Lima e Araújo (2021), as TICs são recursos fundamentais na educação, principalmente por proporcionarem uma comunicação diversificada e otimizar o processo de ensino. É importante lembrar que a atual geração cresceu com o uso constante dessas tecnologias. Disponibilizá-las de forma consciente dentro da sala de aula é fundamental para o processo de aprendizagem.

O uso de atividades como Kahoot, filmes e mapas online (ver na imagem abaixo) se tornou bastante difícil devido à conexão de internet precária. Contudo, sempre que as atividades eram realizadas, percebia-se uma grande participação dos alunos, até mesmo aqueles que normalmente não interagem tanto nas aulas, demonstrando um grande engajamento.

Figura 46 - Alunos respondendo atividade com base em mapa online



Fonte: Acervo do autor, 2024.

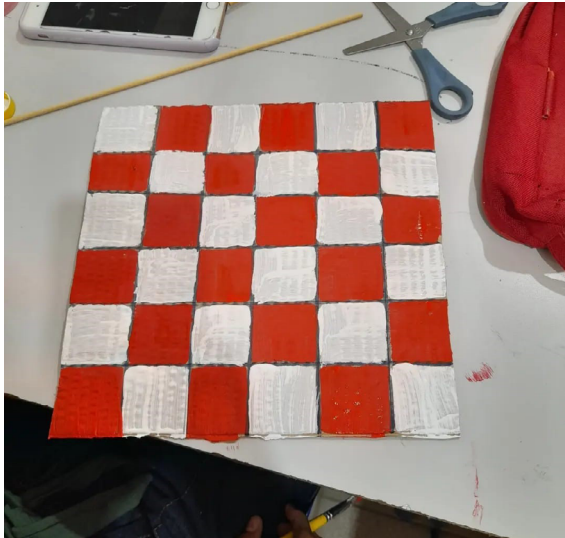
Possibilidades

Interdisciplinaridade

Morin (2005) afirma que a interdisciplinaridade, aliada a uma visão holística, é fundamental para o desenvolvimento pleno da educação, principalmente por permitir que o conhecimento de diversas áreas seja integrado. Essa abordagem se concretiza no Pibid, uma vez que já faz parte do programa. Na escola onde acontecia o estágio, havia uma interação constante entre os professores das diversas disciplinas, que trocavam conhecimentos e colaboravam em aulas práticas.

Por exemplo, nas aulas de campo, os professores de outras matérias faziam conexões entre seus conteúdos e o conteúdo de Geografia. Isso se revelou muito valioso, pois permite a integração de diferentes áreas do conhecimento. Outro ponto importante foi a elaboração de materiais práticos, como jogos educativos (ver na figura abaixo), nos quais todas as disciplinas se uniam para desenvolver produtos que ligassem as áreas, como o tabuleiro de damas, que incluía a Geografia ao trabalhar o reaproveitamento de materiais descartados e a Matemática ao associar o tamanho e a montagem do jogo.

Figura 47 - Produção de jogos para uso em sala de aula



Fonte: Acervo do autor, 2024.

Aula de Campo

A aula de campo se caracteriza como outra possibilidade dentro do ensino de Geografia no Pibid. Inicialmente, é necessário destacar esse ponto, a partir de Passini (2007), que considera a aula de campo indispensável para o ensino participativo e interativo, o que é fundamental, especialmente no ensino de Geografia. O campo ajuda no desenvolvimento e explicação dos conteúdos.

Na realidade da escola, havia um grande incentivo para esse tipo de atividade. As turmas eram reunidas, e com a presença de alguns professores, os alunos eram levados para pontos do município, conectando a teoria vista em sala com a prática vivenciada fora dos muros da escola.

Durante as ações do Pibid, as turmas foram direcionadas a diversos locais, como a Barragem Municipal de Pau dos Ferros, o centro da cidade, a exposição de fotografias e uma visita ao lixão municipal (ver na Figura 48). Essa última visita foi especialmente destacada, pois uniu as disciplinas de Geografia, História e Ciências, permitindo que os alunos fizessem uma análise crítica da problemática do lixão dentro dessas

matérias. Além disso, elaborou-se um questionário aplicado no local, que posteriormente serviu de base para um portfólio produzido pelos alunos do 9º ano sobre o tema.

Figura 48 - Alunos realizando aula de campo ao lixão Municipal de Pau dos Ferros-RN



Fonte: Acervo do autor, 2023.

Participação no Planejamento

Quando pensamos em ensino, não devemos apenas nos concentrar na sala de aula, mas também entender o planejamento que ocorre antes da execução das aulas. Ao integrar os licenciandos ao planejamento escolar, o Pibid permite uma aproximação com a realidade da prática pedagógica. Antes de ministrarem as aulas de Geografia, os Pibidianos eram convidados a participar de reuniões de planejamento, jornadas de educação, elaboração de materiais e outros; dessa forma, o licenciando é inserido diretamente no contexto escolar.

O Pibid possibilitou não apenas conhecer a sala de aula, mas também todo o arcabouço metodológico e estrutural que a antecede, proporcionando uma melhor integração na realidade prática da escola. Além disso, o programa ofereceu encontros formativos que ajudaram na preparação dos futuros professores para o contato com as turmas, permitindo uma troca contínua de experiências e a verificação constante das atividades que estavam sendo desenvolvidas.

Figura 49 - Pibidianos participando de reunião de planejamento com a supervisão e a coordenação do programa



Fonte: Acervo do autor, 2023.

Participação em Eventos

O Pibid também contribui para a formação científica dos licenciandos, o que é fundamental, pois não os limita apenas à sala de aula, mas os condiciona a participar de eventos, escrever trabalhos acadêmicos e se articular no meio acadêmico, expandindo suas redes de conexão.

O Pibid ajuda e orienta a formação de jovens pesquisadores, proporcionando um olhar crítico, especialmente dentro do ensino. Ao ter contato com a sala de aula, os graduandos podem observar os problemas vivenciados nas escolas e, a partir disso, tentar entender as causas e buscar soluções para essas situações.

Durante o período de participação no programa, foi possível participar de eventos importantes que oferecem uma imersão cada vez maior no mundo da pesquisa. Dentre os eventos, destacam-se: Ciclos Formativos I e II do Pibid, o XI Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão do Centro de Ensino Superior do Seridó-UFRN (SEPE), o XXVII Encontro Estadual de Geografia do Rio Grande do Norte (EGEORN), o IX Encontro Nacional das Licenciaturas, o Seminário Nacional do Pibid, o

Seminário Nacional do Programa Residência Pedagógica (ENALIC), e o próprio evento que originou este trabalho: o I Congresso Brasileiro de Didática da Geografia.

Figura 50 - Pibidiano participando do XXVII EGEORN



Fonte: Acervo do autor, 2023.

Considerações finais

Diante do exposto, destaca-se que o Pibid é uma ferramenta indispensável na formação do futuro professor, proporcionando experiências que ajudam a entender as dificuldades reais do “chão de sala”, algo nem sempre discutido durante a graduação.

O programa possibilita muito mais do que uma formação voltada exclusivamente para a sala de aula. Ele proporciona uma imersão no universo escolar e acadêmico, permitindo que os bolsistas vivenciem atividades que os conectam à comunidade escolar.

O Pibid capacita os licenciandos, desenvolvendo habilidades fundamentais, como o senso crítico e a reflexão sobre a prática pedagógica. O programa permite que o graduando compreenda os desafios que o

aguardam como professor e identifique possibilidades para construir uma carreira acadêmica mais sólida. O Pibid, portanto, não se restringe a uma formação complementar, mas constitui um processo contínuo de aperfeiçoamento, que liga a universidade, os professores, as escolas, os licenciandos e os alunos em um esforço coletivo para a melhoria da educação.

Referências

BRASIL, **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/Pibid/Pibid>. Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)**. 2024. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 20 nov. 2024.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

GUERRA, M. **A formação do professor e os desafios do ensino no Brasil: novas abordagens e perspectivas**. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2020.

KARNAL, L. **A escola e seus desafios: reflexões sobre a educação brasileira**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.


LIMA, M. F. de; ARAÚJO, J. F. S. de. A utilização das tecnologias de informação e comunicação como recurso didático-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 23, 22 de junho de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/23/a-utilizacao-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-como-recurso-didatico-pedagogico-no-processo-de-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 07 mar. 2024.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência?** 82.ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. (Org.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007. Disponível em: <http://ria.ufrn.br:8080/handle/1/134>.

DEIMLING, N. N. M.; REALI, A. M. de M. R. O programa institucional de bolsa de iniciação à docência, as escolhas profissionais e as condições de trabalho docente. **Educação em revista**, v. 33, p. E143999, 2017.

ZUBA, M. **Ensino de Geografia**: desafios contemporâneos para a formação do aluno. São Paulo: Editora Ática, 2003.



O uso das TICs no 5º ano do Ensino Fundamental: uma proposta pedagógica com o uso do *Google Maps*

Marcus Vinícius dos Santos Silva¹

Resumo

Pensar no ensino de Geografia na atualidade é pensar nas exigências do mundo contemporâneo para o desenvolvimento de novas propostas de atividades didático-pedagógicas ou a reformulação de estratégias de aprendizagem já estabelecidas que motivem os alunos e os tornem agentes ativos e autônomos na construção do saber. O uso das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) é indispensável nesse processo ao mesmo tempo que ajudam os alunos a melhor compreenderem os conceitos e categorias geográficas, o que os ajuda a pensar espacialmente. De tal modo, a pesquisa em tela tem como objetivo sistematizar uma experiência pedagógica por intermédio do *Google Maps* no ensino de Geografia no 5º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), a ser desenvolvida na Escola Municipal José Virgolino de Aguiar, localizada no município de Orobó-PE. Este trabalho adotou uma metodologia de abordagem qualitativa a partir de relatos e experiências da literatura acadêmica. A atividade propiciará aos alunos uma oportunidade fecunda para trabalhar conteúdos cartográficos com o uso do *Google Maps*.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs). Experiência Pedagógica.

Introdução

As Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) consistem no conjunto de tecnologias que permitem a produção, acesso, armazena-

¹ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: marcusvinicius.silva@ufpe.br

mento, disseminação de informações e formas de comunicação entre pessoas (Rodrigues, 2016). No campo educacional, são ferramentas metodológicas auxiliares que agregam e disseminam possibilidades de acesso a dados e informações que são úteis às aprendizagens essenciais dos arranjos disciplinares ofertados pela escola básica. No entanto, para Linhares e Linhares (2018) é preciso estar atento aos seus efeitos de luz e sombra e de suas possibilidades reguladoras ou liberadoras. Os resultados de sua utilização sempre são condicionados pelo foco, lugar onde as informações são propaladas e as condições de acesso e de sua utilização.

De tal modo, as TICs quando bem utilizadas no ensino de Geografia, podem possibilitar aos alunos o acesso a informações de escalas próximas e longínquas e assim ajudá-los na compreensão do mundo e no pensar espacialmente, com vista a elevação da qualidade escolar. Para Cavalcanti (2015), a tecnologia em sala de aula é necessária não apenas por ser um elemento da cultura digital a qual os alunos estão imersos e assim motivá-los. É ainda mais necessária por ser uma metodologia didático-pedagógica que tenciona a aprendizagem geográfica de distintas perspectivas, seja pelo acesso à informação e pelo intercâmbio que oferecem, seja pela possibilidade de interagir e simular exercícios, o que contribui para a exploração da construção mental.

Considerando que a simples presença das TICs na escola não é garantia de uma maior qualidade na educação e que é preciso pensar em experiências alternativas que façam dos alunos protagonistas do seu conhecimento, esta pesquisa tem como objetivo sistematizar uma proposta pedagógica por intermédio do *Google Maps* no ensino de Geografia no 5º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), a ser desenvolvida na Escola Municipal José Virgolino de Aguiar, no município de Orobó-PE. Este trabalho adotou uma metodologia de abordagem qualitativa a partir de relatos e experiências da literatura acadêmica com o intuito de permitir uma contextualização dos conteúdos trabalhados na escola.

A escolha dos anseios desta pesquisa se enquadra no propósito de subsidiar experiências pedagógicas com o auxílio das TICs no ensino básico em razão do seu poder de fomentar aulas inovadoras no campo educacional. Soma-se a isso, o entendimento de que o uso das TICs na sala de aula é uma exigência contemporânea para motivar os alunos na

busca do saber escolar e por agregar possibilidades didático-pedagógicas que contribuem para a leitura, a compreensão e a posterior atuação dos alunos no mundo com um viés crítico e emancipatório.

As TICs e o Ensino da Geografia Escolar

A pandemia da Covid-19 foi causada por uma doença infecciosa causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2 que desrespeitou os limites fronteiriços entre países e alcançou todo o mundo. A partir desse fenômeno que não deixa de ser geográfico, todas as esferas da vida tiveram que se adaptar ao novo contexto de insegurança e medo obrigando a paralisação das atividades presenciais, como medida de contenção epidemiológica. No contexto escolar, a pandemia obrigou até mesmo quem não interessava saber buscar formas de manusear as TICs no ambiente de aula virtual indispensáveis à manutenção do vínculo professor e aluno e para motivação dos últimos na construção do conhecimento geográfico.

Após a vacinação em massa da população brasileira e a reabertura das escolas para alunos, professores e toda a comunidade escolar, as TICs não podem, nem devem, ser desprezadas, mas, ao contrário disso, devem ser ainda mais disseminadas no meio educacional como instrumentos auxiliares da aprendizagem e da construção do conhecimento geográfico. Sobretudo, quando é consensual que a Educação Escolar e o Ensino de Geografia vêm tentando acompanhar as transformações no mundo contemporâneo, principalmente, as que se relacionam com as TICs, uma vez que elas abrem um leque de oportunidades para reorganização curricular e uma nova didática pedagógica em benefício da construção de práticas pedagógicas atrativas e dinâmicas favoráveis à integração dos conteúdos da Geografia Escolar com as práticas sociais dos alunos (Júnior; Castro, 2022).

E para isso, o professor deve deixar de ser o professor óbvio que trabalha com a mesmice no dia a dia e que não consegue enxergar que em outras salas de aulas existem professores que entendem o processo de ensino aprendizagem sob o ângulo da construção do conhecimento e coloca seus alunos como sujeitos do próprio processo de formação e de desenvolvimento (Silva; Castrogiovanni, 2020). A Geografia quan-

do trabalhada assertivamente contribui para os alunos se situarem no mundo, compreender a organização do espaço, as transformações da natureza pelo ser humano, o que proporciona o conhecimento sobre a localização e a relação existente entre os fenômenos geográficos ao longo do tempo (Batista, 2016).

Os professores de Geografia podem usar as TICs como uma ferramenta para realização de atividades voltadas à leitura de imagens de lugares e paisagens, identificação de regiões e territórios, localização no espaço e mapeamento (Sturmer *et al.*, 2011). Desde que esteja claro que o sucesso do trabalho do professor depende do domínio dos saberes didático-pedagógicos e de igual importância dos saberes disciplinares e epistemológicos da ciência que se ensina, nunca um em desfavor do outro (Soares; Lopes, 2022). Ou seja, deve ter domínio do uso das TICs ou de qualquer outro recurso didático pedagógico por meio de uma reorganização de tempos e espaços com o propósito de subsidiar uma educação crítica emancipatória e pautada na justiça social.

Segundo Batista (2016) quando o ensino não está condicionado à perspectiva tradicional, os educandos são bem instruídos a agir de forma consciente nas esferas política, cultural e social e são capazes de fomentar atitudes benéficas positivas em benefício da justiça social. Nesse entendimento, o uso das TICs e das tecnologias de geoinformação ajudam alunos e professores no estudo do espaço geográfico de maneira colaborativa a partir de computadores, tablets, smartphones e internet (Batista, 2016).

Para Blanco, Portella e Sorrentino (2020) elementos socioeconômicos, ambientais e sociais são possíveis de serem tratados com as geotecnologias, que consistem em um conjunto de tecnologias com a finalidade de coletar, processar, analisar e fornecer informações espaciais e geográficas. Essas tecnologias que estão a serviço da melhor compreensão do espaço proporcionam que um dado fenômeno a ser estudado possa ser visto de diferentes escalas e visões de forma mais complexa dentro das escolas. O que corrobora para que os educandos reflitam sobre as suas próprias decisões que podem ser mobilizadas para intervir em algum problema constatado por meio das geotecnologias.

No entanto, apesar das possibilidades oferecidas pelas geotecnologias, muitas delas abertas ao público, dificuldades são encontradas nas

escolas por diversos motivos. Dentre eles se pontua a falta de formação de professores em relação ao uso das TICs, o exíguo orçamento das escolas para compra de computadores com armazenamento capaz de processar tranquilamente softwares, a falta de conhecimento do que são as geotecnologias e como empregá-las em favor do processo pedagógico (Blanco, Portella, Sorrentino, 2020). Além disso, não apenas restrito aos laboratórios de informática, o uso de projetores e celulares em sala de aula também podem fornecer ferramentas que possibilitam a construção do saber geográfico.

Para Bento e Barros (2023) as TICs não só foram importantes no momento de aulas remotas, no retorno presencial elas têm um papel de coadjuvante no campo educacional, e o professor, a depender das especificidades locais, pode mesclar as metodologias analógicas e digitais para que o aprendizado geográfico seja potencializado. Principalmente, no caso de escolas que apesar de estarem imersas em uma “aldeia global”², não dispõem de infraestrutura adequada e público compatível com a disponibilidade de equipamentos eletrônicos e internet de qualidade em seus lares.

Moran (1995) também lembra que as TICs sozinhas não mudam a relação pedagógica, elas podem estar a serviço tanto do reforçamento de uma visão conservadora quanto de uma visão progressista. Um professor com uma mente aberta, interativa e participativa consegue tornar o processo de ensino aprendizagem mais dinâmico pautado na inovação e no poder de comunicação das TICs em detrimento de professores que utilizam as TICs de modo superficial, alienante e autoritário.

Ou seja, os professores e a educação têm de surpreender, cativar, encantar, conquistar e dar uma direção que possibilite a realização de novos conhecimentos e práticas e para isso a escola precisa reaprender a aprender e a prestar serviços à sociedade para que a frequência da escola não esteja condicionada apenas à obrigatoriedade, mas sim a ao interesse real de aprender. As escolas só sobrevivem porque são espaços obrigatórios e legitimados pelo Estado, visto que muitas instituições de ensino estão desvinculadas da sociedade e das demandas da atualidade (Moran, 2011).

Vale lembrar também que a simples presença das TICs no âmbito educacional não garante a acessibilidade de todos os alunos e professo-

res a essas ferramentas metodológicas auxiliares. Existem barreiras de cunho social e democrático que impedem com que professores e, sobretudo, alunos consigam ter acesso a internet de qualidade, dispositivos eletrônicos e experiência para manuseio dessas ferramentas (Bento; Barros, 2023). Dessa forma, os professores podem trabalhar com os alunos utilizando metodologias analógicas, como mapas, cartas e atlas, que estão cada vez mais sofisticados em razão do progresso da tecnologia.

Nesse contexto, as TICs não podem ser vistas pelos professores como a ferramenta principal do processo de ensino e aprendizagem, mas como um mecanismo auxiliar que quando bem utilizado proporciona uma mediação mais assertiva entre aluno, professor e os saberes escolares, tendo em vista que os educandos da atualidade são verdadeiros *nativos digitais*³. Dito de outro modo, as TICs não substituem o professor, o seu papel que é indispensável em sala de aula e outras formas de aprendizagem quando são os únicos recursos didáticos acessíveis, embora o uso das TICs na atualidade proporcione ao trabalho docente novos meios atrativos de subsidiar a construção do conhecimento geográfico pelos alunos.

Para Santos (2019) a construção do conhecimento pode ser subsidiada pelas TICs e suas diferentes linguagens de comunicação, uma vez que elas se apresentam como novas possibilidades de organização das atividades educativas formais e informais. No ensino de Geografia não é diferente, o professor é desafiado a dominar os saberes geográficos relativos aos seus conceitos e categorias e utilizar outras linguagens proporcionadas pelas TICs adequadas a cada contexto educacional.

Contudo, não só os professores devem ser cuidadosos e criteriosos no uso das TICs e na administração da progressão das aprendizagens no âmbito escolar, os alunos, na condição de construtores do seu próprio conhecimento, também devem ter discernimento para usá-las com um fim pedagógico e ter em mente o seu papel de agente ativo e autônomo nesse processo (Carolino, 2018). Pensar no ensino de Geografia nos dias correntes ainda é mais complexo que outrora para professores e alunos, tendo em vista que é cada vez mais necessário revisitar as metodologias tradicionais e desenvolver novas tecnologias para que seja possível contemplar novas linguagens em seu dinamismo. Soma-se a isso, o fato dos educandos só gostarem daquilo que os interessam, pois são sujeitos práticos, lúdicos e concretos produtos da pós-modernidade (Castrogiovanni, 2013).

Nesse sentido, Cavalcanti (1998) adverte que a finalidade de se ensinar Geografia extrapola a metodologia de descrição e memorização de conteúdos. O intuito maior da Ciência Geográfica é o de propiciar a formação de raciocínios e concepções mais aprofundadas e articuladas sobre o espaço. A participação das crianças e jovens nos bairros onde moram, nos espaços da prática política, e no mundo do trabalho certamente será mais significativa e proveitosa se tiverem alicerçado no seu processo de ensino e aprendizagem formas de pensar o espaço de maneira abrangente e crítica.

Para Castellar, Sacramento e Munhoz (2011), à medida que as aulas se tornam instigantes e atraentes do ponto de vista da sua dinamização, utilizando-se das TICs, haverá uma maior oportunidade dos alunos entenderem o mundo e o cotidiano. Eles (os alunos) poderão ser alfabetizados cientificamente e construirão a aprendizagem de pesquisar de maneira criteriosa, filtrá-la, comparar suas fontes e analisar os dados da realidade. Essa associação entre as TICs e a Geografia, segundo Bento e Barros (2023) expande os horizontes para o aprendizado, onde a sensibilidade para percepção das intenções existentes nas relações sociais, de ordem local e mundial estão muito ligadas ao desenvolvimento e expansão da tecnologia.

Nesse sentido, no campo educacional e, sobretudo, no ensino da Geografia os alunos devem adotar as TICs como suporte para experiências alternativas, contra-hegemônicas e para que seja possível colocar no núcleo dos questionamentos a sua realidade a partir de um processo político indispensável para criação de significados antagônicos aos propalados hegemonicamente em prol de novos horizontes voltados a transformação da realidade (Linhares; Linhares, 2019). Ainda assim os autores acrescentam que:

A abundância de informação gerada e socializada no espaço digital, como em sites, blogs e redes sociais ao mesmo tempo que potencializa a democratização da informação, mecanismo cultural de acesso ao saber, pode representar também escassez de informação que leve ao conhecimento e a conscientização – subsídios para analisar criticamente a realidade e identificar nela, os processos

reguladores e emancipadores que a constitui retratada no desconhecimento dos direitos, processos, fenômenos, entaves e contradições que historicamente regem as relações sociais em todos os espaços de sociabilidade humana, inclusive, no ciberespaço (Linhares; Linhares, 2019, p. 254).

E é pensando nisso que o papel do professor é inquestionável no contexto escolar, apesar de todos os avanços da tecnologia nos dias correntes. É inegável a existência de um mar de informações disponíveis em quaisquer que sejam as TICs, contudo para que o aluno navegue de forma segura entre essas informações as mãos seguras dos professores são indispensáveis. Sobretudo, quando estes não encaram a inserção das TICs no ensino de Geografia apenas como uma metodologia instrumental, mas associada a epistemologia do saber geográfico.

Sugestão de Atividade Prática com o Uso das TICs no 5º Ano do Ensino Fundamental

Imagens em Diferentes Escalas, Coordenadas Geográficas e Pontos de Referência

Embora essa atividade possa parecer simples, é uma estratégia de aprendizagem cartográfica que relaciona a escala geográfica mais ampla de um dado território onde os alunos estão inseridos em direção a uma escala menor (ponto de referência desejado). Nesse sentido, será possível utilizar respectivamente o mapa do mundo, do Brasil e do município o qual se deseja trabalhar, neste caso o município de Orobó-PE. Essa proposta de atividade conduzirá os alunos a um aprendizado significativo por trabalhar o seu espaço vivido e oferecer ao professor atividades que não os tornem um professor “óbvio”.

Inicialmente, através da lousa digital, o professor demonstrará por meio do *Google Maps* um mapa do Brasil o qual a partir dele serão feitos alguns questionamentos aos alunos:

- Quais são os tipos de informações que esse mapa pode nos fornecer?

- É possível observar o país, o estado e o município onde o aluno reside? Se sim ou se não, porquê?
- O detalhamento desse mapa permite considerar que a sua escala é grande ou pequena?
- Localize em qual hemisfério o seu continente e país está localizado
- Existe uma diferença de hemisfério entre o continente e o país onde você mora? Porquê?

Nesses encaminhamentos pedagógicos o professor mostrará um mapa do Brasil. A partir disso, outro conjunto de indagações serão formulados para que os alunos construam seu próprio conhecimento por meio de suas subjetividades e apoiados nas aprendizagens já trabalhadas:

- Que diferenças podem ser notadas entre o mapa do Brasil e o mapa do mundo?
- Existe uma diferença entre as escalas utilizadas? Qual?
- Identifique onde está situado o estado de Pernambuco, considerando os pontos cardeais
- Tendo como referência o estado de Pernambuco o seu município está em relação a ele a (N), (S), (L) ou (O)?

Em seguida, o professor apresentará outro mapa ao aluno, dessa vez um mapa do município onde ele reside (município de Orobó-PE). Nessa etapa da atividade, o professor pode realizar alguns dos questionamentos já colocados em questão e acrescentar outros de forma a especificar características locais, inclusive acomodando no intelecto dos educandos que agora os pontos de referência são mais úteis que verificar as coordenadas geográficas.

Outras indagações podem ser feitas:

- Qual a diferença existente entre esse mapa e os outros já trabalhados?
- É possível perceber uma maior ou menor riqueza de detalhes sobre seu município?

- Qual a orientação e localização do seu bairro considerando o seu município?
- Em relação aos municípios vizinhos o seu é maior ou menor que eles?

Para finalizar a atividade, poderá ser sugerida uma atividade para ser realizada pelos próprios alunos, onde eles utilizem o GPS dos seus aparelhos celulares e atribuam as coordenadas geográficas de onde moram e possam classificar os mapas em ordem crescente considerando a escala e depois em área de abrangência de cada representação.

Considerações Finais

Por meio das telas e da tecnologia também se aprende e se produz conhecimento. As TICs são hegemônicas e interferem na prática social contemporânea o que torna-as ainda mais imprescindível no contexto escolar, principalmente para motivação dos alunos e para a elevação da qualidade da educação escolar. A escola precisa ser atraente e os conteúdos fazer sentido aos alunos, para isso o papel do professor como mediador do conhecimento é fundamental, o que exige condições propícias, tais como formação inicial e continuada voltada ao conhecimento das TICs e suas possibilidades pedagógicas, infraestrutura adequada a sua inserção e outros. Contudo, atividades simples e pautadas nos aparatos tecnológicos que os alunos dispõem podem ser o ponto de partida para construção do conhecimento cartográfico nas aulas de Geografia.

A atividade prática projetada para ser realizada em momento oportuno na Escola Municipal José Virgolino Aguiar, no município de Oróbó-PE, permite ao professor mediar o conhecimento com o uso do *Google Maps* e tornar a aprendizagem geográfica significativa por despertar fortemente o interesse dos estudantes pelas aulas. A comparação de escalas longínquas em direção a escalas mais próximas ao lugar abrigo dos alunos são importantes para que os educandos não só interpretem o que está sendo visualizado nos mapas, mas construam comparações e cheguem às conclusões devidas com o auxílio do professor que adota um direcionamento progressista no seu fazer docente.

Referências

ALMEIDA, Í. D. **Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no Ensino de Geografia**: um olhar sobre o ensino público de Recife. 2016. Dissertação (mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/24836>. Acesso em: 22 maio 2023.

BARBOSA, M. E. S. A geografia na escola: espaço, tempo e possibilidades. **Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia**, v. 7, n. 12, p. 82-113, 2016. Disponível em: Art-7- Revista-Ensino-Geografia-v7-n12-Barbosa.pdf (ufu.br). Acesso em: 01 de jun. 2023.

BENTO, V. R. da S.; BARROS, L. S. de L. Tecnologias de Informação e Comunicação - TICS no Ensino de Geografia e seus desafios. **UÁQUIRI** - Revista do Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal do Acre, [S. l.], v. 4, n. 2, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/Uaquiri/article/view/6268>. Acesso em: 23 maio 2023.

BLANCO, L. de S.; PORTELLA, D. A. P. da C.; SORRENTINO, L. M. M. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia-MG, v. 11, n. 21, p. 105-121, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N21/Art6-v11-n21-Revista-Ensino-Geografia-Blanco-Costa-Sorrentino.pdf>. Acesso em: 26 maio 2023.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papyrus, 2015.

CASTELLAR, S. M. V.; SACRAMENTO, A. C. R.; MUNHOZ, G. B. Recursos Multimídia na Educação Geográfica: perspectivas e possibilidades. **Ciência Geográfica**. Bauru, v. 15, n. 1, jan./dez. 2011. Disponível em: http://www.leg.uefs.br/arquivos/Recursos_multimidia_na_educacao_geografica_perspectivas_e_possibilidades.pdf. Acesso em: 06 jun. 2023.

CASTROGIOVANNI, A. TONINI, I. KAERCHER N. **Movimentos para ensinar Geografia**. Compasso. 2013.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 13. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

JUNIOR, J. J. de. O.; CASTRO, P. H. M. de. Geotecnologias e Geografia: Uma Proposta de Sequência Didática para o Ensino de Conteúdos Cartográficos. **Geingá: Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PGE/UEM)**, v. 14, n. 1, p. 5-29, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Geingoa/article/view/54962>. Acesso em: 21 de mai. 2023.

LINHARES, R. N.; LINHARES, M. C. S. Educação e Comunicação na sociedade digital: luz e sombras que espelham as vias dicotômicas entre regulação e a emancipação. **Educação em Foco, [S. l.]**, v. 23, n. 1, p. 245-268, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20013>. Acesso em: 24 maio 2023.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5ª Ed. Campinas: Papirus, 2011.

MORAN, J. M. Novas Tecnologias e o re-encantamento do mundo. **Revista Tecnológica Educacional**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 126, set.-out., 1995.

RODRIGUES, R. B. **Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação**. 1ª Ed. Recife: IFPE, 2016. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/413/2018/12/arte_tecnologias_informacao_comunicacao.pdf. Acesso em: 06 jun. 2023.

SANTOS, F. K. S. dos. Contribuições e desafios à prática docente na atualidade: uma mirada no uso das tecnologias da informação e comunicação como recursos pedagógicos no ensino de Geografia. **Caminhos de Geografia** Uberlândia – MG, v. 20, n. 69, p. 193-206, mar./2019.

SANTOS, V. C dos *et al.* O que não é cringe no ensino de geografia. Sobre práticas multiletradas e interatividade no processo de ensino-aprendizagem contemporâneo. Estudos Geográficos: **Revista Eletrônica de Geografia, Rio Claro, SP**, v. 20, n. 1, p. 59-80, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/estgeo/article/view/16332>. Acesso em: 17 jun. 2023.

SOARES, V. F. R.; LOPES; C. S. Modelo Tridimensional Digital como Instrumento Didático para o Ensino de Geografia. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, v. 5, n. 2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/253589>. Acesso em: 29 maio 2023.



Que história sua fotografia tem para contar?

Suellen Ferreira Martins²

Resumo

Utilizar a fotografia como ferramenta pedagógica é fundamental devido à sua habilidade de transmitir informações de maneira imediata e impactante. Barthes (1984) afirma que a fotografia não apenas perpetua o passado, mas também carrega representações sociais e cotidianas de épocas específicas, tornando-se um recurso valioso para a compreensão e análise crítica da história. O projeto “Que história sua fotografia tem para contar?” visa desenvolver a capacidade crítica dos estudantes por meio da análise da fotografia como documento histórico, utilizando novas tecnologias para promover a reflexão sobre as representações sociais e culturais nas imagens, além de cultivar a expressão criativa e consciente de suas visões. Objetivos específicos incluem ensinar a importância da fotografia na preservação histórica, capacitar a interpretação de informações visuais, integrar tecnologias digitais no processo de análise e criação de fotografias, e incentivar a participação da comunidade escolar e familiares nas atividades. A metodologia envolve a apresentação do tema aos estudantes, seguida de aulas teóricas e práticas sobre narrativa fotográfica, composição visual e técnicas fotográficas. As atividades práticas incluem saídas de campo para coleta de fotografias, uso de softwares de edição de imagem e a criação de narrativas visuais baseadas nas fotografias coletadas. A metodologia também prevê apresentações orais e uma exposição dos trabalhos fotográficos na escola, proporcionando uma experiência prática e imersiva no estudo da fotografia como documento histórico. Os resultados esperados do projeto

2 CEPI Fruto da Terra. E-mail: suellenferreiramartins@hotmail.com

incluem o desenvolvimento de competências como pensamento crítico, comunicação, uso ético de tecnologias digitais e apreciação da fotografia como expressão cultural. Espera-se que os estudantes sejam capazes de analisar criticamente fotografias históricas, criar narrativas visuais e participar de discussões sobre representações sociais e culturais. A integração de novas tecnologias no processo de aprendizado visa tornar a experiência mais envolvente e significativa. O projeto justifica-se pela necessidade de desenvolver a criticidade dos estudantes em relação à análise de imagens fotográficas, destacando a fotografia como uma importante fonte de estudo nas ciências humanas. Promovendo a reflexão crítica e a interpretação consciente das fotografias, o projeto contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e preparados para compreender a complexidade do mundo. A culminância será uma exposição fotográfica aberta à comunidade escolar, incentivando o diálogo e a troca de experiências, reforçando a fotografia como ferramenta pedagógica e meio de preservação histórica.

Palavras-chave: Fotografia. Educação. Análise Crítica. Preservação Histórica.

Introdução

A fotografia, enquanto meio de comunicação visual, possui a singular habilidade de capturar e preservar momentos, oferecendo uma janela para o passado que permite uma análise detalhada de contextos históricos, sociais e culturais.

A escolha de utilizar a fotografia como ferramenta pedagógica se fundamenta em sua capacidade de transmitir informações de maneira imediata e impactante. Segundo Barthes (1984), a fotografia não apenas perpetua o passado, mas também carrega consigo as representações sociais e o cotidiano de determinadas épocas. Essa qualidade inerente à fotografia a torna um recurso valioso para a compreensão e análise crítica da história.

A importância de desenvolver o olhar crítico dos estudantes sobre a imagem fotográfica reside na necessidade de formar indivíduos capazes de interpretar e questionar as informações visuais que lhes são apresentadas. Em um mundo cada vez mais saturado de imagens, é essencial

que os alunos adquiram competências que lhes permitam decodificar e compreender as mensagens implícitas nas fotografias. Através do projeto, os educandos serão incentivados a explorar e expressar suas visões de forma criativa e consciente, utilizando as novas tecnologias como facilitadoras desse processo.

Além disso, o projeto visa estabelecer um diálogo entre alunos, familiares e a comunidade escolar, promovendo uma troca de saberes que enriquece o ambiente educacional. A participação dos familiares traz uma dimensão pessoal e contextual às atividades, possibilitando que diferentes perspectivas históricas sejam contempladas. O uso de recursos tecnológicos na eletiva será essencial para despertar a participação nas atividades propostas, proporcionando aos estudantes uma experiência prática e imersiva no estudo da fotografia como documento histórico.

Em suma, o projeto “Que história sua fotografia tem para contar?” justifica-se pela necessidade de desenvolver a criticidade dos estudantes em relação à análise de imagens fotográficas, destacando a fotografia como uma importante fonte de estudo nas ciências humanas. Ao promover a reflexão crítica e a interpretação consciente das fotografias, o projeto contribuirá para a formação de indivíduos mais conscientes e preparados para compreender a complexidade do mundo que os cerca.

Objetivos

Objetivo Geral

Desenvolver a capacidade crítica dos estudantes por meio da análise da fotografia como documento histórico, promovendo a reflexão sobre representações sociais e culturais, bem como incentivando a expressão criativa e consciente.

Objetivos Específicos

- Compreender a importância da fotografia na preservação histórica e nas análises culturais.
- Capacitar os estudantes para a interpretação crítica de imagens.

- Integrar recursos tecnológicos ao estudo e à produção de fotografias.
- Fomentar o envolvimento da comunidade escolar e familiar no processo de aprendizado.
- Propor discussões sobre identidade, memória e poder presentes nas imagens fotográficas.

Metodologia

O projeto adota uma abordagem interdisciplinar, envolvendo as áreas de Geografia, História, Sociologia, Artes e Língua Portuguesa, além de utilizar tecnologias digitais para ampliar o engajamento dos estudantes.

Etapas do Projeto

1. Planejamento Inicial: Definição de objetivos e cronograma.
2. Aulas Teóricas: Introdução à história da fotografia e conceitos básicos de composição e narrativa visual.
3. Atividades Práticas: Oficinas de fotografia, saídas de campo para coleta de imagens e uso de softwares de edição.
4. Criação de Narrativas: Produção de histórias visuais baseadas nas fotografias.
5. Culminância: Organização de uma exposição fotográfica aberta à comunidade escolar e realização de concursos para estimular o engajamento.

Considerações Finais

A integração da fotografia como ferramenta pedagógica no projeto “Que história sua fotografia tem para contar?” demonstra-se essencial para atender às demandas de uma educação contemporânea que valorize a formação integral dos estudantes. Ao explorar a fotografia como documento histórico e meio de expressão artística e cultural, o projeto vai

além da simples análise de imagens, promovendo a construção de competências como pensamento crítico, comunicação visual, criatividade e domínio de tecnologias digitais.

A abordagem interdisciplinar enriquece o aprendizado ao relacionar conteúdos das Ciências Humanas, Artes e Linguagens, ampliando as possibilidades de análise histórica, social e cultural. Essa integração favorece a compreensão de temas complexos, como identidade, memória e poder, contextualizados nas narrativas visuais produzidas pelos estudantes. Além disso, o uso de tecnologias digitais aproxima os alunos das práticas contemporâneas de criação e compartilhamento de imagens, preparando-os para interagir criticamente em um mundo saturado de representações visuais.

Outro ponto de destaque é o diálogo promovido entre os estudantes, suas famílias e a comunidade escolar. Ao incluir a participação dos familiares nas atividades, o projeto não só valoriza as diferentes perspectivas históricas e culturais, mas também fortalece os vínculos entre a escola e a comunidade, criando um ambiente de aprendizado colaborativo.

Por fim, os resultados esperados transcendem o ambiente escolar, uma vez que o desenvolvimento de habilidades como análise crítica, interpretação de imagens e uso ético das tecnologias contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados. Assim, o projeto reafirma o papel transformador da educação ao proporcionar experiências significativas que conectam o passado, o presente e o futuro por meio da fotografia.

Essa iniciativa, portanto, não apenas amplia o repertório cultural dos estudantes, mas também os capacita a interpretar e intervir no mundo que os cerca, consolidando-se como uma prática pedagógica inovadora e alinhada aos desafios do século XXI.

Referências

BARTHES, R. **A câmara clara**: notas sobre a fotografia. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação.

Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BÜRDEK, B. E. **Design: história, teoria e prática do design de produtos**. 2. ed. São Paulo: Edgard Blücher, 2010.

CASTRO, M. **Fotografia e educação: olhares e reflexões**. São Paulo: Editora Senac, 2017.

GALERIA NACIONAL DE ARTE. **Coleção de fotografias históricas**. Washington, DC. Disponível em: <http://www.nga.gov>. Acesso em: 5 ago. 2023.

KOUDELKA, J. E. **New York: Aperture**, 1988.

MUSEU PAULISTA. **Acervo fotográfico do Museu Paulista**. Disponível em: <http://www.mp.usp.br>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SONTAG, S. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

UNESCO. **Recomendação sobre a preservação do patrimônio digital**. Paris: UNESCO, 2012. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002149/214928por.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

VIEIRA, R. **Fotografia e memória: perspectivas teóricas**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

ANEXOS

Figura 51 - Visita área verde do município de Chapadão do Céu-GO



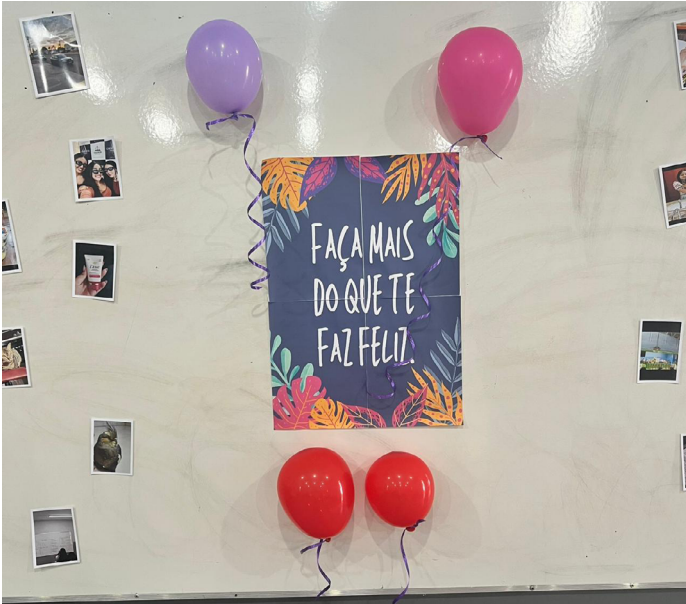
Fonte: Martins, Suellen F.

Figura 52 - Culminância no CEPI Fruto da Terra



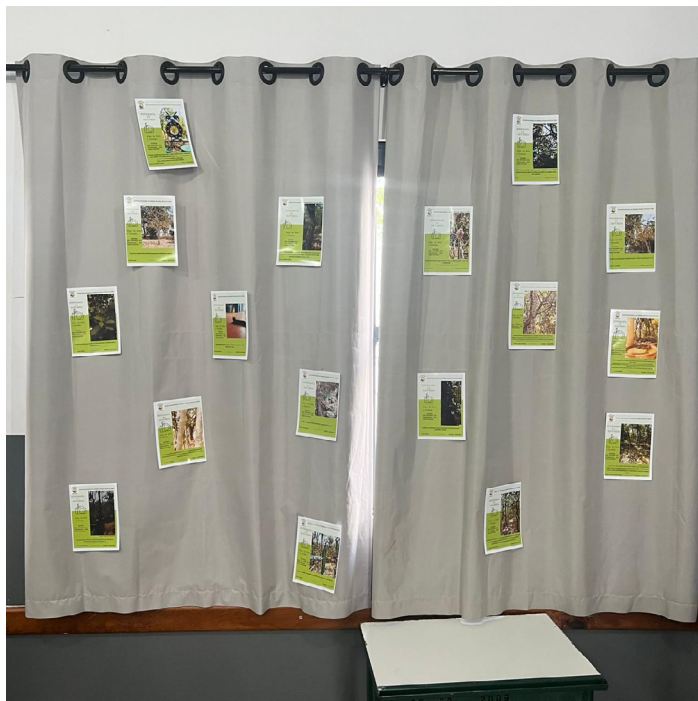
Fonte: Martins, Suellen F.

Figura 53 - Culminância no CEPI Fruto da Terra



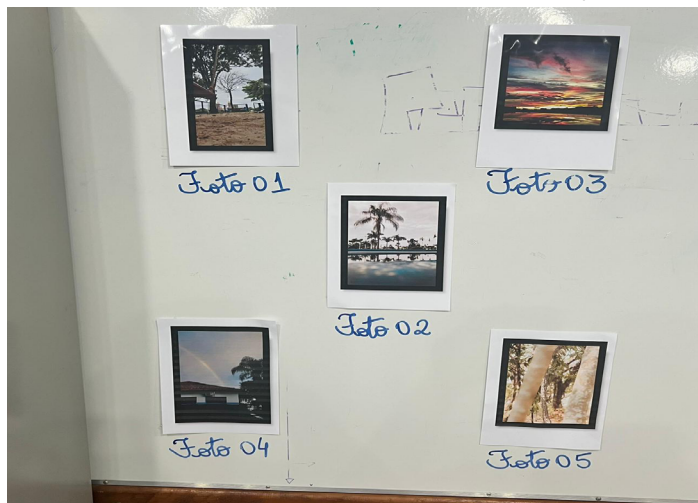
Fonte: Martins, Suellen F.

Figura 54 - Culminância no CEPI Fruto da Terra



Fonte: Martins, Suellen F.

Figura 55 - Fotos participantes do Concurso de Fotografia



Fonte: Martins, Suellen F.

Figura 56 - Fotos participantes do Concurso de Fotografia



Fonte: Martins, Suellen F.

Figura 57 - QR CODE para votar no Concurso de Fotografia

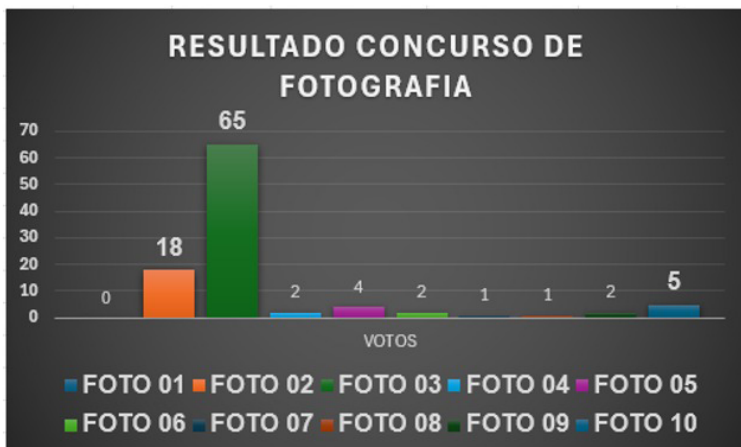


Fonte: Martins, Suellen F.

Figura 58 - Resultado da votação do Concurso de Fotografia

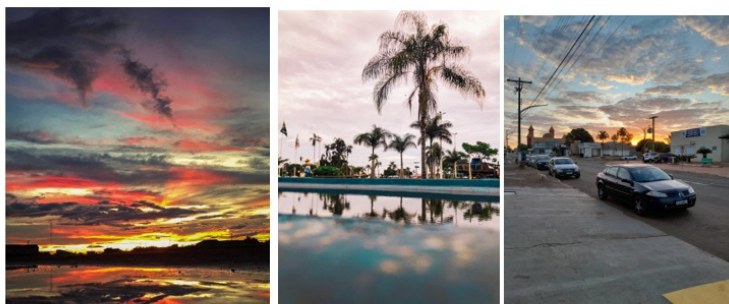
Após análise das fotos com atenção, VOTE na sua FOTO favorita clicando na opção correspondente?

100 responses



Fonte: Martins, Suellen F.

Figura 59 - Vencedores do Concurso de Fotografia



1º LUGAR

FOTO 03


2º LUGAR

FOTO 02

3º LUGAR

FOTO 10

Fonte: Martins, Suellen F.



Trabalho de campo como ferramenta didática de aprendizagem no ensino da Geografia

*Helena Junio Augusto da Silva*¹

Resumo

A prática de ensinar dentro da sala de aula tem requerido novas formas metodológicas e didáticas para transmitir o saber aos educandos. Neste contexto, a disciplina de Geografia se destaca como uma importante matéria de ensino que aborda conteúdos envolvendo natureza, questões sociais e culturais, os quais possui como recurso didático essencial para o seu aprendizado “o trabalho de campo”, este instrumento de ensino-aprendizagem pode ser utilizado para relacionar teoria e prática em conjunto, permitindo instigar no discente o senso crítico, investigativo e também pesquisador. A criação de um trabalho de campo requer todo um planejamento técnico para que seja muito mais do que apenas uma saída da escola, mas um momento para instigar nos discentes a ideia de que os conhecimentos a respeito do espaço geográfico se constroem também a partir da observação e do registro dos elementos que compõem a paisagem e o lugar, evidenciando para os discentes que a geografia está inserida em seu cotidiano, com isto, este estudo tem como objetivos compreender a respeito do trabalho de campo e sua relevância como ferramenta didática no ensino-aprendizagem da geografia, além de suas possibilidades de utilização para abordagem de temas desta disciplina. Sendo assim, o trabalho teve como método, a pesquisa qualitativa a partir de uma revisão bibliográfica, nos quais foram consultados artigos, textos acadêmicos e livros, que contribuíram para o

1 Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - FEBF/UERJ. E-mail: helenointeligente@gmail.com

desenvolvimento deste estudo. Essa pesquisa tem como resultado demonstrar as diferentes possibilidades e relevância que o trabalho de campo apresenta para o ensino da geografia na consonância de se ensinar seus conteúdos por meio da aula de campo, citando exemplos de trabalhos de alguns autores. Por fim, percebe-se que, na contemporaneidade, novas metodologias são exigidas para captar a atenção dos discentes principalmente frente aos avanços das tecnologias, a aula de campo é um diferencial para formar cidadãos com um olhar geográfico mais consciente sobre seu espaço vivido e percebido, a geografia e o trabalho de campo sempre estiveram ligados, e se ajudaram para se compreender os fenômenos espaciais, e no ensino escolar não é diferente na hora de construir o conhecimento.

Palavras-chave: Educação. Ensino-Aprendizagem. Geografia.

Introdução

Na contemporaneidade percebe-se que as formas de ensinar dentro das escolas estão ficando cada vez mais desafiadoras para o docente, tendo que inovar com novas técnicas didáticas na hora de construir o conhecimento junto aos seus discentes. Além disso, um instrumento metodológico que surge como um bom meio de tornar os conteúdos ensinados em sala mais interessantes para o alunado e que rompe com as barreiras da sala de aula, é o trabalho de campo essa ferramenta possibilita integrar a teoria com prática sendo essencial no ensino-aprendizagem dos temas da Geografia (Sousa *et al.* 2016).

A aula de campo contribui para instigar o cognitivo crítico do estudante, frente às experiências que lhe são impostas durante a atividade, cabendo ao professor, a função de mediador do aprendizado. A partir da prática no contato direto com os objetos de estudo permite que o educando tenha uma compreensão melhor e mais realista sobre o que é transmitido na teoria.

Pensando nisso, a pesquisa tem como objetivos comentar sobre o trabalho campo como ferramenta de ensino-aprendizagem e suas possibilidades didáticas dentro da disciplina de geografia, sendo o mesmo como um meio crucial e já utilizado no campo do estudo geográfico para se compreender os fenômenos que permeiam o mundo.

No ensino da geografia, o campo serve como base para se trabalhar conceitos geográficos, permitindo abranger questões do cotidiano dos discentes que perpassa as paisagens e lugares que concerne seu dia a dia, como também relaciona qualquer assunto local direcionando ao global, tal atividade tem como função demonstrar que o saber se constrói também na prática, permitindo a desenvolverem um olhar mais geográfico sobre seus espaços de vivências.

A partir da contextualização mencionada, esta produção científica tem como método explicar o planejamento de um trabalho de campo, e como esta ferramenta metodológica se mostra relevante na disciplina de geografia, tendo como base a revisão literária já produzida.

Breve contexto sobre o trabalho de campo e seu planejamento

O trabalho de campo no contexto pedagógico tem como essência relacionar o indivíduo com seu meio físico natural e cultural, levando o pesquisador (aluno e professor) a descobrir, observar e entender, os processos que acontecem dentro do espaço geográfico (Rodrigues; Otaviano, 2001), no qual estão inseridos como sujeitos ativos e transformadores.

Para Alentejano e Rocha-Leão (2006) o campo é um momento em que se produz o conhecimento, no qual está entrelaçada com a teoria, sendo os dois importantes para se entender os eventos geográficos. Cabe ressaltar que os objetos em investigação durante um trabalho de campo são primordiais para que os sujeitos possam desenvolver na prática raciocínios próprios, mas entrelaçados com os saberes adquiridos e ensinados na instituição. Em relação aos objetivos e habilidades que podem ser aprendidos durante uma aula de campo pelos alunos estão os descritos pelos autores Rodrigues e Otaviano (2001) conforme o Quadro 8:

Quadro 8 - Princípios e objetivos a serem alcançado em um trabalho de campo

Domínio cognitivo	Domínio das capacidades e competências	Domínios dos valores e atitudes
Adquirir e consolidar conhecimentos específicos	Aperfeiçoar a capacidade de observação	Desenvolver o gosto pelo estudo e pela investigação pessoal
Despertar a consciência do espaço vivido e constituído	Adquirir técnicas de coleta e organização de diversos tipos de informações	Desenvolver a criatividade e a sensibilidade estética
despertar o espírito crítico e investigador	Realizar trabalhos simples de pesquisa individual ou em grupo	Cooperar na realização de trabalhos em equipe
	Melhorar a expressão oral e escrita	Desenvolver a capacidade de percepção do ambiente
	Melhorar as técnicas compreensão cartográfica	Desenvolver a sociabilidade
	Elaborar sínteses orais e escrita de acordo com as informações coletadas	Interessar-se pela preservação do patrimônio cultural e ambiental
	Desenvolver a capacidade no manuseio da bússola e instrumento na coleta de amostras	Apreciar e valorizar a identidade cultural de seu lugar, região e país

Fonte: Rodrigues e Otaviano, 2001.

Além disso, o desenvolvimento de um trabalho de campo requer todo um planejamento técnico e metodológico que possa contribuir para que haja de fato a aprendizagem sobre o fenômeno a ser estudado, permitindo que tal atividade não se torne apenas uma saída fora da escola. Sendo assim, o trabalho de campo pode ser dividido em três etapas: pré-campo, realização, atividade pós-campo referente ao Quadro 9.

Quadro 9 - Fases metodológica do Trabalho de Campo

Etapas	Procedimentos
Pré- campo	Neste momento requer a definição dos objetivos e o material que será usado no campo, pré-visitas aos locais do roteiro e a construção de um guia sobre o lugar para distribuir aos estudantes, deve-se trabalhar a temática que será abordada no campo em sala com antecedência, além disso é necessário autorização da instituição, responsáveis e de qualquer órgão se for preciso.

Realização	Esse momento e a oportunidade do estudante fazer observações, registros sobre a paisagem e o lugar que está sendo visitado compreendendo a funcionalidade espacial que local tem com o global, podendo fazer entrevista e coletar amostras, cabendo o docente relacionar teoria que foi ensinada em sala, na prática, instigando os discentes a terem uma percepção geográfica sobre o que está sendo mostrado.
Atividade pós-campo	O pós-campo tem como função compreender o que os estudantes conseguiram absorver e aprender durante a realização do trabalho de campo, além de sanar dúvidas que tiveram sobre temática, neste momento o professor pode passar alguma atividade, discussão ou debate, a partir das coletas de amostra, das entrevistas, fotos feitas pelos discentes.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

A relação do trabalho de campo com a Geografia e sua importância para o ensino

A geografia é uma ciência que estuda tanto os elementos da natureza como o da sociedade e sua relação entre ambos, neste contexto que entra o trabalho de campo, servindo de instrumento de pesquisa utilizado como meio no qual são realizados coleta e análise dos elementos do espaço geográfico. Na história da ciência geográfica o campo tinha um papel fundamental nos trabalhos científicos dos geógrafos, Suertegaray (2018) irá comentar:

Na história clássica da Geografia está registrado a valorização, sobremaneira, do trabalho de campo. Este era concebido como indispensável ao conhecimento da realidade (espaço geográfico) e, seria através dele que os geógrafos teriam as informações e a compreensão da organização espacial dos lugares. Viagens e expedições que permitissem a observação dos lugares eram, portanto, altamente estimuladas. A observação fazia-se necessária e era considerada a técnica por excelência dos geógrafos (Suertegaray, 2018, p. 106-107).

Um importante geógrafo do século XIX, que usou em suas pesquisas o trabalho de campo para produzir conhecimento e possibilitou que esta fosse reconhecido dentro da geografia foi o estudioso Alexander

Von Humboldt, por meio de suas expedições naturalista para se compreender natureza e sua relação com o homem (Melo Sampaio; De La Fuente, 2019), esta ferramenta nos dias atuais servem de grande auxílio para o professor, que pode utilizá-lo de forma didática na hora de transmitir os conteúdos da geografia de maneira que coloque o discente em contato com área a ser investigada.

O ensino da geografia nas escolas é essencial para que os discentes possam compreender geograficamente seus espaços de vivências, no qual são cercados pelos principais conceitos (paisagem, lugar, território, região), que compõem tal ciência, além disso permite formar cidadãos mais conscientes quanto às questões sociais e ambientais que os permeiam, interligado a isso temos a aula de campo, que tem como função principal fazer com que os conteúdos abordados sejam mais atraente para o educando, fugindo pouco da forma tradicional de se aprender, a partir desta argumentação Tomita (1999) salienta, portanto que:

O trabalho de campo tem-se revelado um bom instrumento que, além de despertar a atenção dos alunos, pode alcançar um bom resultado. É uma atividade que contribui para estreitar a relação dos alunos entre si e com os professores, conduzindo-os a praticar atitudes necessárias que, além de assimilar e compreender melhor os conteúdos específicos, pode influir na modificação de atitude e formação da personalidade que mais tarde poderá servir para vida social e profissional (Tomita, 1999, p. 14).

Diante disso, urge salientar que a atividade de campo se apresenta como um meio pedagógico do ensino para se trabalhar os aspectos físico da natureza como relevo, hidrografia, solo, entre outros, na prática, além dos patrimônios históricos e culturais, servindo também como instrumento em que o professor possa usar o próprio bairro onde se localiza a escola como uma sala de aula ao ar livre, para abordar temas da disciplina de geografia, levando consideração o espaço vivido, concebido e percebido do estudante.

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem geografia, pois, ao circularem, brincarem, traba-

lharem pela cidade, pelos bairros, constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios; vão formando, assim, espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e vão contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. Ao construírem geografia, eles também constroem conhecimentos sobre o que produzem que são conhecimentos geográficos (Cavalcanti, 2002, p. 33).

Por fim, compreende-se que o trabalho de campo é uma parte essencial para os estudos da geografia, demonstrando uma necessidade de integrar “teoria e a prática” em conjunto para se formular o saber por completo. Segundo Cavalcanti (2011, p. 167) “o trabalho de campo é gerador de conhecimento geográfico, pois representa o lugar de onde se extraem informações para a elaboração de conhecimentos teóricos, bem como é também o local onde as teorias são testadas”.

Metodologia

A pesquisa teve como método uma análise qualitativa sobre o uso do trabalho de campo como instrumento didático de ensino-aprendizagem na geografia e sua relevância dentro do contexto escolar, a partir de um levantamento bibliográfico (artigos, livros, entre outros) e discussão sobre o tema. Sabe-se que o professor de geografia na atualidade enfrenta diversos desafios na hora de ensinar aos seus alunos seja pela precariedade da infraestrutura dentro da escola ou a falta de verbas na qualificação dos mesmos. além disso, o trabalho campo é uma alternativa em que o docente/educando possa desenvolver um senso investigativo e pesquisador, tendo como base os assuntos abordado em sala em consonância com a prática.

Resultado e discussão

O ensino da geografia é muito relevante para compreender os processos que ocorrem no espaço geográfico, possibilitando também a compreensão da relação existente entre a sociedade e a natureza, e os principais impactos socioambientais que o meio ambiente enfrenta,

sendo os estudos desta ciência um meio de provocar no educando uma consciência crítica sobre a espacialidade geográfica, e de como o próprio, se insere como um sujeito ativo e modificador da paisagem.

Neste contexto temos o uso do trabalho de campo, que desde a formação da geografia como ciência, serviu como instrumento para que os geógrafos produzissem suas pesquisas científicas, sendo que muitos conceitos que são ensinados em sala de aula foram formulados e construídos, com o auxílio desta ferramenta. O campo como uma prática pedagógica se propõe como um momento de autodescoberta para o alunado, devido a experiência que este tem com a realidade do contato direto na prática, abstendo-o neste caso da investigação abstrata do conteúdo.

De acordo Silva, Silva, Varejão (2010), o trabalho de campo tem a capacidade de aguçar a curiosidade do estudante sobre os conteúdos que se estuda, tendo neste caso a oportunidade demonstrar como a teoria é muito importante para entender o que se vivencia, estimulando os próprios também na leitura, no aprofundamento e o questionamento, os autores também argumentam que o campo em geografia permite a transversalidade, ou seja, o diálogo com outras áreas de ensino, instigando o discente a formular saberes de maneira holística.

Em relação há trabalhos de campos que foram feitos na disciplina de geografia e que contribui para afirmar a importância desse instrumento como ferramenta de auxílio à aprendizagem, temos o dos autores Cavallheiro *et al.* (2014) que usou o trabalho de campo para ensinar aos alunos do 8º ano da cidade de Londrina-PR, sobre os fenômenos espaciais a partir do espaço vivido dos discentes, além desse podemos mencionar o realizado pela autora Souza (2013) com discentes do 8º e 9º, a atividade ocorreu na cidade de João Pessoa-PB, que teve como temática a cartografia mais especificamente a orientação e localização, inserindo com o contexto dos aspectos físicos naturais (clima, hidrografia, geomorfologia, entre outros) e humanos (sociais e culturais), e trabalhando com os principais conceitos geográfico como paisagem, lugar e região.

Em suma, a aula de campo em geografia, está muito além de só transmitir saberes, mas de possibilitar professores e alunos, a se aventurarem no mundo da pesquisa e da criatividade, percebendo que o conheci-

mento não se constrói apenas dentro da escola e sim integrado com a prática, ou seja, no vivenciar da experiência do contato direto com que é estudado.

Considerações finais

Portanto, o presente estudo teve como intenção compreender como o uso do trabalho de campo se apresenta como um relevante instrumento de recurso didático de ensino-aprendizagem no ensino da geografia e de como o mesmo tem a possibilidade de instigar e estimular diversas habilidades para se entender os elementos que compõem o espaço geográfico. O trabalho de campo é um meio de garantir que os conteúdos ensinados em sala de aula não fiquem somente no campo da teoria mediado pelo docente, mas possa transpor além dos muros da escola.

Referências

ALENTEJANO, P. R. R.; ROCHA-LEÃO, O. M. de. Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado?. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 84, p. 51-68, 2006.

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

CAVALCANTI, A. P. B. Abordagem metodológica do trabalho de campo como prática pedagógica em geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 165-176, 2011. DOI: 10.5902/223649947371. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/7371>. Acesso em: 28 jul. 2024.

CAVALHEIRO, L.; MARQUES, L.; PRADAL, M. C.; BORGES, V. trabalho de campo no Ensino Fundamental de Geografia: Instrumento para análise espacial. In: **VII Congresso Brasileiro de Geógrafos**, Vitória/ES, 2014.

MELO SAMPAIO, A. de A.; DE LA FUENTE, A. R. de S. O Trabalho de Campo no Ensino de Geografia. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 20, n. 69, p. 451-466, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/41549>. Acesso em: 26 jul. 2024.

RODRIGUES, A. B. OTAVIANO, C. A. Guia Metodológico de Trabalho de Campo em Geografia. **Revista do Departamento de Geociências**, Londrina, v. 10, n. 1, p. 35-43, jan./jun. 2001.


SILVA, J. S. R. da; SILVA, M. B. da; VAREJÃO, J. L. Os (des)caminhos da educação: a importância do trabalho de campo na geografia. **Revista Vértices**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 187-198, 2010. DOI: 10.5935/1809-2667.20100030. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-2667.20100030>.. Acesso em: 29 jul. 2024.

SOUZA, Eloiza Lima E. Trabalho pedagógico extra-classe (aula de campo), uma vivência do espaço habitado ao desconhecido. Anais III ENID / UEPB... Campina Grande: **Realize Editora**, 2013. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/4681>. Acesso em: 15 ago. 2024.

SOUSA, C. A.; MEDEIROS, M. C. S.; SILVA, J. A. L.; CABRAL, L. N. A Aula de Campo Como Instrumento Facilitador da Aprendizagem em Geografia no Ensino Fundamental. **Revista Educação Pública**, v. 16, n. 22, p. 187-203, out./dez. 2016.

SUERTEGARAY, D. M. A. Geografia e trabalho de campo. In **Geografia Física e Geomorfologia: uma (re)leitura**. 2ª edição. Porto Alegre : editora Compasso Lugar-Cultura, 2018.

TOMITA, L. M. S. Trabalho de campo como instrumento de ensino em Geografia. **Geografia (Londrina)**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 13-15, 1999.



Transcendendo fronteiras: integrando a Geografia do cotidiano na didática escolar através de experiências urbanas e reflexões sociais

Brendo Benjamin Ruan de Alcantara Bomfim¹

Ronaldo Antônio Ramos Filho²

Francisco Kennedy Silva dos Santos³

Resumo

A geografia do cotidiano ultrapassa as fronteiras da sala de aula, permeando os corredores das escolas e os diálogos entre os alunos. Frequentemente, esses elementos são negligenciados pelos professores, escapando ao escopo tradicional da disciplina. No entanto, são precisamente essas experiências e vivências dos estudantes que revelam uma multiplicidade de saberes sociais, culturais e geográficos, que merecem ser explorados e integrados ao processo educativo. O objetivo geral desta proposta é promover uma formação básica que busque expandir a compreensão da Geografia para além de seus limites convencionais, explorando elementos do cotidiano que frequentemente passam despercebidos, mas que são intrínsecos à nossa vivência urbana. Seus objetivos específicos são: 1) Identificar elementos importantes da Geografia presentes nas paisagens e nas dinâmicas entre os sujeitos que vivenciam o contexto urbano de Recife; 2) Reconhecer a cidade do Recife por meio da análise de fotografias que representam diferentes lugares, culturas, contextos sociais, ambientais e vivências do cotidiano recifense; 3) Promover a reflexão e discussão sobre temas de cultura, diversidade e

1 Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: brendo.alcantara@ufpe.br

2 Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: ronaldo.ramos@ufpe.br

3 Universidade Federal de Pernambuco. -mail:francisco.kennedy@ufpe.br

inclusão, proporcionando aos participantes uma oportunidade de ampliar sua compreensão sobre esses assuntos e refletir sobre sua importância na sociedade. O processo metodológico detalha a elaboração e aplicação de uma proposta didática centrada na construção de um vídeo baseado nas interpretações do contexto urbano em que os alunos estão inseridos. Este roteiro abrange a visão de uma viagem por carro de aplicativo, destacando como a Geografia está presente na sociedade. Além disso, a metodologia inclui a realização de um debate guiado e a avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. O desenvolvimento do vídeo visa proporcionar uma compreensão prática e visual da geografia urbana, permitindo que os estudantes identifiquem e analisem elementos geográficos no ambiente cotidiano. O debate guiado serve como uma plataforma para a troca de ideias e reflexões, promovendo uma discussão aprofundada sobre as observações feitas durante a elaboração do vídeo. Finalmente, a avaliação dos saberes obtidos permitirá medir a eficácia da proposta didática e o nível de entendimento dos alunos em relação aos conceitos geográficos abordados.

Palavras-chave: Ensino através de vídeos. Práticas geográficas. Ensino de geografia. Espaço em debate.

Introdução

A Geografia é uma ciência que se debruça sobre a análise das relações entre o espaço e a sociedade, abordando desde aspectos naturais até questões culturais, sociais e políticas (Mamigonian, 1999). No contexto educacional, o ensino de Geografia tem como função não apenas a transmissão de conceitos e informações sobre o espaço geográfico, mas também a promoção de uma aprendizagem significativa que possibilita aos alunos compreenderem o mundo em que vivem e se posicionarem criticamente em relação a ele (De Almeida, 1991; Stefanello, 2009; Cavalcanti, 2005; entre outros). Nesse cenário, a Geografia do cotidiano emerge como uma abordagem relevante, por conectar os conteúdos ensinados em sala de aula à realidade dos alunos, promovendo o pensamento crítico e reflexivo.

A Geografia do Cotidiano, conforme exposta por Cavalcanti (2005), é aquela que se relaciona com as experiências diretas dos estudantes, ancora-

das em sua vivência e em observáveis no espaço próximo, como o bairro, a cidade ou a comunidade onde vivem. Ao trabalhar com essa perspectiva, o ensino de Geografia passa a dialogar diretamente com as realidades concretas dos alunos, incentivando a autonomia intelectual e estimulando-os a perceber as dinâmicas sociais e espaciais que moldam seu entorno. Assim, esta abordagem promove um aprendizado que não é apenas teórico, mas profundamente enraizado na prática e na vivência cotidiana.

Segundo Callai (2010), a compreensão da realidade imediata favorece a formação de um sujeito crítico e participativo, capaz de interpretar e transformar o espaço em que vive. Ao relacionar a Geografia com a vida cotidiana dos alunos, o professor pode explorar questões que fazem parte do seu contexto, como questões ambientais locais, formas de ocupação do solo, problemas urbanos e conflitos territoriais. Dessa forma, o ensino se torna mais significativo e engajante, aproximando-se dos interesses dos estudantes e fortalecendo sua capacidade de análise crítica.

A utilização da Geografia do cotidiano no processo de ensino-aprendizagem também pode facilitar a conexão entre o conhecimento escolar e os saberes populares. Para Santos (2012), o conhecimento sobre o espaço se construiu não apenas nas instituições de ensino, mas também na prática social, na vida cotidiana e nas interações que as pessoas estabelecem com o ambiente ao seu redor. Quando o professor incorpora esses saberes ao currículo escolar, confirma a relevância das experiências dos estudantes e valoriza diferentes formas de compreensão do espaço, enriquecendo o processo pedagógico e tornando-o mais inclusivo (Lastória, 2008).

Além disso, essa abordagem permite desenvolver nos estudantes um olhar crítico sobre as desigualdades sociais e espaciais presentes em suas próprias realidades. A partir da análise dos espaços próximos, os alunos podem compreender como as dinâmicas do poder e as decisões políticas influenciam a organização e a produção do espaço (Dutra, 1998). Isso possibilita o desenvolvimento de uma consciência cidadã, capacitando-os a participar de forma mais ativa nas questões sociais e espaciais que os afetam diretamente.

Por outro lado, é importante destacar que a incorporação da Geografia do cotidiano ao ensino demanda uma mudança na prática peda-

gógica. O professor deve atuar como um mediador do conhecimento, orientando os alunos a construir suas próprias análises e interpretações. Para tanto, é fundamental que as metodologias utilizadas permitam a problematização e a investigação da realidade local, incentivando os alunos a observarem e interpretar o espaço com autonomia e criticidade. Essa abordagem também favorece o desenvolvimento de competências como a leitura de mapas, a análise de dados geográficos e a argumentação crítica, essenciais para a formação de cidadãos críticos e engajados.

Diante das transformações no campo da educação e das novas demandas da sociedade contemporânea, o ensino de Geografia precisa ir além da simples transmissão de conteúdos (Andreis, 2019). A inclusão da Geografia do cotidiano como perspectiva pedagógica possibilita a articulação entre teoria e prática, escola e comunidade, ciência e vida. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem ganha uma nova dimensão, na qual o espaço geográfico não é apenas um objeto de estudo, mas também um campo de ação e transformação social.

Assim, ao valorizar o cotidiano como objeto de estudo e ponto de partida para o ensino de Geografia, contribui-se para a formação de indivíduos mais conscientes, críticos e preparados para atuar na sociedade. Essa abordagem coloca o aluno no centro do processo educativo, registrando-o como sujeito ativo na construção do conhecimento e ampliando seu entendimento sobre o espaço em que vive. Como resultado, a Geografia deixa de ser apenas uma disciplina escolar para se tornar uma ferramenta de compreensão e intervenção no mundo.

A relação entre a Geografia do cotidiano e o ensino de Geografia alinha-se diretamente aos objetivos desta proposta de artigo, ao buscar ultrapassar as fronteiras tradicionais da sala de aula e explorar as vivências urbanas dos alunos. Conforme discutido, a Geografia do cotidiano oferece uma perspectiva pedagógica centrada na valorização das experiências diárias dos estudantes, permitindo a articulação entre teoria e prática e ampliando a compreensão da disciplina (Neto, 2010).

Esta proposta didática se alinha a esse princípio ao propor uma formação básica que incentiva o reconhecimento dos elementos geográficos que permeiam as paisagens e dinâmicas urbanas de Recife, frequen-

temente negligenciados no currículo escolar. A construção de um vídeo, estruturado como uma viagem por carro de aplicativo, exemplifica essa abordagem, pois permite que os alunos identifiquem e interpretem a geografia presente nas diferentes culturas, contextos sociais e vivências recifenses.

O debate guiado, por sua vez, promove a reflexão crítica sobre esses elementos, incentivando a troca de ideias e aprofundando a análise dos conceitos trabalhados, em sintonia com a proposta de fomentar um pensamento crítico e autônomo (Callai, 2005). Assim, ao integrar as experiências cotidianas ao processo de ensino-aprendizagem, essa metodologia favorece uma formação geográfica mais significativa e conectada à realidade, oferecendo aos alunos a oportunidade de compreender o espaço urbano como um campo de ação e transformação social.

O objetivo geral desta proposta é promover uma formação básica que busque expandir a compreensão da Geografia para além de seus limites convencionais, explorando elementos do cotidiano que frequentemente passam despercebidos, mas que são intrínsecos à nossa vivência urbana. Seus objetivos específicos são: 1) Identificar elementos importantes da Geografia presentes nas paisagens e nas dinâmicas entre os sujeitos que vivenciam o contexto urbano de Recife; 2) Reconhecer a cidade do Recife por meio da análise de fotografias que representam diferentes lugares, culturas, contextos sociais, ambientais e vivências do cotidiano recifense; 3) Promover a reflexão e discussão sobre temas de cultura, diversidade e inclusão, proporcionando aos participantes uma oportunidade de ampliar sua compreensão sobre esses assuntos e refletir sobre sua importância na sociedade.

O processo metodológico detalha a elaboração e aplicação de uma proposta didática centrada na construção de um vídeo baseado nas interpretações do contexto urbano em que os alunos estão inseridos. Este roteiro abrange a visão de uma viagem por carro de aplicativo, destacando como a Geografia está presente na sociedade. Além disso, a metodologia inclui a realização de um debate guiado e a avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. O desenvolvimento do vídeo visa proporcionar uma compreensão prática e visual da geografia urbana, permitindo que os estudantes identifiquem e analisem elementos

geográficos no ambiente cotidiano. O debate guiado serve como uma plataforma para a troca de ideias e reflexões, promovendo uma discussão aprofundada sobre as observações feitas durante a elaboração do vídeo. Finalmente, a avaliação dos saberes obtidos permitirá medir a eficácia da proposta didática e o nível de entendimento dos alunos em relação aos conceitos geográficos abordados.

Desenvolvimento

A ideia para a elaboração da proposta didática surgiu devido à necessidade de proporcionar uma visão crítica sobre os lugares transitados pelos estudantes no bairro do Recife, evidenciando questões históricas e geográficas diante os lugares, permitindo colocá-los a refletir e perceber que a geografia acontece e está acontecendo em sua volta.

A proposta teve como objetivo colocar o aluno a questionar situações que passam despercebidas durante seus deslocamentos pelo bairro. Durante um período exercendo a função de motorista de aplicativo e transitando por lugares diferentes, foi perceptível observar as mudanças sociais e físicas dos espaços, das ruas precárias nas áreas marginalizadas e dos espaços com certas estruturas satisfatórias nas áreas privilegiadas.

Diante disso, é importante destacar que o lugar onde o estudante vive é palco de múltiplos processos sociais, se relacionando com a comunidade e com o próprio espaço geográfico, pois é no lugar que se constituem conexões identitárias e de pertencimento (Santos, 2012). Além disso, consideramos que o espaço vivido é também uma possibilidade de aprendizado e problematização, havendo a ligação dos saberes geográficos escolar com a própria prática de vivência, favorecendo sentido e uma aprendizagem significativa para os estudantes (Cavalcante, 2001).

Buscando evidenciar os espaços dicotômicos dos bairros de Recife, foi elaborado um vídeo simulando uma viagem rotineira de um motorista de aplicativo, explorando os lugares durante o trajeto e refletindo sobre os aspectos sociais e urbanos. O percurso teve início no bairro de Boa Viagem, localizado na Zona Sul de Recife, reconhecido pela praia, shopping e os pontos turísticos, sobressaindo como um bairro privilegiado. Como destino final, destaca-se o bairro do Jordão Baixo, na

periferia de Recife, também localizado na Zona Sul, mas sendo afetado pela falta de recursos e investimentos governamentais.

Para a confecção do vídeo, o celular foi usado na parte interna do veículo com a câmera voltada para o para-brisa, para gravar o percurso e as falas entre o motorista e o passageiro, simulando uma viagem real. Os diálogos tiveram um papel fundamental para trazer o ponto de vista do morador do bairro do Jordão Baixo e sua percepção sobre o bairro onde mora e o bairro de Boa Viagem (Figura 60), seu lugar de trabalho. As conversas sobre as diferenças dos espaços transitados revelaram críticas que passam despercebidas devido aos nossos fluxos cotidianos. Temas importantíssimos foram dialogados, sendo eles: racismo ambiental, mobilidade urbana, segregação socioespacial, violência urbana, pobreza urbana.

Figura 60 - Bairro de Boa Viagem, Recife



Fonte: Autores, 2024.

As perspectivas do motorista e do passageiro foram significativas para evidenciar visões e experiências pessoais, exaltando que a vivência é fundamental e pode contribuir no entendimento dos conteúdos científicos, como ressalta Santos (2012). Com a intenção de deixar o vídeo dinâmico para ser exposto na sala de aula, adicionamos legendas para facilitar a leitura e compreensão do conteúdo, possibilitando também acessibilidade no momento da aplicação.

Figura 61 - Bairro do Jordão Baixo, Recife



Fonte: Autores, 2024.

Com a intenção de deixar o vídeo dinâmico para ser exposto na sala de aula, adicionamos legendas para facilitar a leitura e compreensão do conteúdo, possibilitando também acessibilidade no momento da aplicação. Desse modo, a edição e as legendas foram feitas pelo aplicativo CapCut, disponível para Iphone e Android, na sua versão gratuita que supriu satisfatoriamente esta etapa. Para construir um diálogo didático, destacando problemáticas abordadas pela geografia com as conversas entre motorista e passageiro, destaca-se a elaboração de um roteiro esquemático evidenciando certos temas abordados durante a conversa, buscando pontuar a conversa com os assuntos abordados na Geografia Escolar.

Visando um melhor engajamento da turma com a atividade e buscando aproveitar os resultados, o encontro foi dividido em três momentos, sendo eles: 1) explicação da proposta e exposição de conteúdos que seriam abordados no vídeo; 2) exibição do vídeo na sala de aula para os alunos compreenderem a Geografia nos espaços de vivência; 3) a problematização e a reflexão sobre os espaços destacados no vídeo, e a conexão com os assuntos da Geografia.

Os assuntos vistos no vídeo durante a exibição e no momento de problematização levantaram temáticas como: problemas ambientais urbanos, despejo irregular dos lixos, mobilidade urbana, habitação inadequada e problemas sociais e urbanos, ou seja, temas que circundam os bairros.

A interação com os estudantes ocorreu, inicialmente, em um formato de perguntas sobre o tema que seria explorado. O diálogo prévio teve a intenção de pontuar questões para engajar os estudantes a refletir durante a exibição do vídeo (Figura 62).

Figura 62 - Aplicação do vídeo na escola



Fonte: Autores, 2024.

Neste viés, com o intuito de amarrar o vídeo com as discussões, realizamos uma avaliação com perguntas referentes às vivências dos estudantes em relação ao vídeo, trazendo uma mediação com a Geografia. Agora, depois dos questionamentos no momento inicial e da explicação da atividade, e de assistirem o vídeo completo, esta etapa, definida como o momento final, buscou conectar os temas destacados nas etapas anteriores com os conteúdos da Geografia, elucidando a importância de observar as nuances que apresentam-se no espaço geográfico.

É relevante destacar a importância de problematizar o que o livro didático não consegue contemplar e traçar práticas geográficas que estejam ligadas ao cotidiano, pois a criticidade deve ser um exercício nas práticas dia a dia, o contexto de vivência, a casa, a rua e o bairro carregam situações únicas e aguçar o olhar nesses contextos também revela novos sentidos para a aprendizagem da disciplina de Geografia, entendendo que os conteúdos estão na prática.

Figura 63 - Aplicação do vídeo na escola



Fonte: Autores, 2024.

A etapa da socialização teve resultados satisfatórios e os estudantes puderam ter liberdade e criatividade para destacar os pontos centrais da aula e do vídeo, percebendo que tudo que acontece no espaço tem uma explicação e não é um singelo “isso sempre foi assim” ou “é assim mesmo, essa rua sempre alagou”, frases que são reproduzidas em nosso cotidiano por não perceber que os culpados são, na maior parte das vezes, nossos representantes políticos, e a Geografia soma para problematizar esses espaços geográficos vividos.

Considerações finais

O presente artigo abordou a relevância da Geografia do cotidiano como uma abordagem pedagógica capaz de promover uma aprendizagem significativa e crítica. Através da valorização das experiências e vivências dos alunos, conforme destacado por Cavalcanti (2005), é possível conectar os conteúdos geográficos à realidade imediata dos estudantes, favorecendo a construção de um conhecimento mais profundo e contextualizado. Essa perspectiva não apenas enriquece o ensino de Geografia, mas também fomenta a formação de indivíduos críticos e conscientes, aptos a interpretar e intervir nas dinâmicas sociais e espaciais que os cercam (Callai, 2010).

A proposta didática apresentada, que envolveu a construção de um vídeo sobre a geografia urbana do Recife, ilustra como a prática pedagógica pode ser inovadora ao integrar teoria e prática. Ao conduzir os alunos por um percurso que revela as desigualdades e as particularidades do espaço urbano, possibilitamos uma reflexão crítica sobre as questões sociais, ambientais e políticas que permeiam seu cotidiano (Santos, 2012). Assim, os alunos são convidados a enxergar além do imediato, desenvolvendo uma consciência cidadã que os capacita a participar ativamente nas transformações de seu entorno.

Ademais, o ensino de Geografia, ao ser alinhado com as vivências dos alunos, promove a articulação entre saberes acadêmicos e conhecimentos populares, contribuindo para um currículo mais inclusivo e representativo (Lastória, 2008). Essa abordagem é essencial para que os estudantes reconheçam a importância de suas experiências no processo de aprendizagem, conferindo sentido e relevância ao que é ensinado.

Contudo, é importante ressaltar que a incorporação da Geografia do cotidiano no ensino requer um reposicionamento do papel do professor, que deve atuar como mediador e facilitador do aprendizado. É necessário que as metodologias utilizadas estimulem a problematização e a investigação crítica da realidade local, permitindo que os alunos se tornem protagonistas em sua própria formação.

Em suma, ao valorizar o cotidiano e as experiências urbanas dos estudantes como elementos centrais do ensino de Geografia, contribuímos para a formação de cidadãos mais conscientes e atuantes. A Geografia, portanto, deixa de ser uma disciplina meramente acadêmica e se transforma em uma ferramenta poderosa para a compreensão e transformação social, promovendo um aprendizado que é, acima de tudo, uma prática de vida.

Referências

ANDREIS, A. M. O cotidiano como dimensão científico-didática da Geografia no projeto da escola. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 9, n. 17, p. 44-67, 2019.

CALLAI, H. C. Escola, cotidiano e lugar. BUITONI, MMS (coordenador). **Geografia, ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 25-41, 2010.

CAVALCANTI, L. de S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **CADERNOS Cedex**, v. 25, p. 185-207, 2005.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, Escola e construção de conhecimento**. São Paulo: Papirus, 2001.

DE ALMEIDA, R. D. A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino de Geografia. **Terra Livre**, n. 8, 1991.

DOS SANTOS, L. P. A relação da Geografia e o conhecimento cotidiano vivido no lugar. **Geografia Ensino & Pesquisa**, p. 107-122, 2012.

DUTRA, V. S. O cotidiano e o lugar para a escola. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 24, n. 1, 1998.


LASTÓRIA, A. C; MELLO, R. C. de. Cotidiano” e “Lugar”: categorias teóricas da história e da geografia escolar. **Universitas**, Fernandópolis, v. 4, n. 1, p. 27-34, 2008.

MAMIGONIAN, A. Gênese e objeto da Geografia: passado e presente. **Geosul**, v. 14, n. 28, p. 167-170, 1999.

NETO, F. O. L.; BARBOSA, M. E. S. O ensino de geografia na educação básica: uma análise da relação entre a formação do docente e sua atuação na geografia escolar. **Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais**, v. 1, n. 2, p. 160-179, 2010.

SANTOS, L. P. dos. A relação da Geografia e o conhecimento cotidiano vivido no lugar. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 107-122, 2012. DOI: 10.5902/223649947574. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/7574> . Acesso em: 19 out. 2024.

STEFANELLO, A. C. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de geografia**. Editora Ibepex, 2009.



Aplicabilidade do software plickers em atividades de ensino para uma intervenção pedagógica no componente curricular de Geografia

Paulo Henrique Barbosa Silva ¹
Wilton Silva Abreu²

Resumo

A intervenção pedagógica tem sido utilizada como instrumento de recuperação das habilidades dos componentes curriculares na rede pública estadual de Minas Gerais. A justificativa do relato de experiência tem como relevância analisar como o professor de geografia tem concebido a intervenção pedagógica para solucionar os problemas de aprendizagem. Quanto ao problema do estudo, percebe-se defasagens de aprendizagem dos educandos em algumas habilidades do componente curricular de geografia, devido a isso, o presente relato de experiência procura evidências na aplicabilidade de atividades de ensino em uma intervenção pedagógica alinhada ao das TDIEs no componente curricular de geografia. O objetivo geral do relato de experiência procura descrever a aplicabilidade e efetividade do aplicativo *Plickers* na intervenção pedagógica e seu objetivo específico tem o intuito de identificar a situação-problema que motivou a elaboração da intervenção pedagógica. A metodologia aplicada ampara-se em estudo de caso. Os resultados concentram-se na identificação do rendimento de 30 estudantes da turma de 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, da E.E. Antônio Delphino dos Santos, localizada no

1 Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). E-mail: barbosaph80@gmail.com

2 Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC -MINAS). E-mail: wilton.tim.19@hotmail.com

município de Prudente de Moraes/Minas Gerais, indicados pela avaliação intermediária do SIMAVE e na descrição da aplicabilidade de atividades de ensino enriquecidas por tecnologias e recursos mediados por tecnologias como o *software Plickers*.

Palavras-chave: Currículo Referência de Minas Gerais. Política Pública Educacional. Avaliação formativa. *Plickers*.

Introdução

Uma das tarefas mais desafiadoras para os professores do componente curricular de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental é de oferecer um ensino-aprendizagem reflexivo, criativo e atrativo para os estudantes em meio às defasagens de aprendizagem. Quanto aos óbices relacionados à aprendizagem, as escolas da rede estadual de Minas Gerais possuem um instrumento de recomposição das aprendizagens conhecido como intervenção pedagógica, que procura analisar as deficiências dos discentes e por meio desse instrumento cabe às equipes escolares (especialistas e professores) elaborarem estratégias pedagógicas para que eles possam adquirir e compreender de maneira satisfatória os conhecimentos geográficos.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) implementou o Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo (PIP) no ano de 2007 devido aos baixos indicadores de alfabetização dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental indicados pelo Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) no ano anterior. Após a criação de um projeto piloto pela SEE-MG de intervenção pedagógica nas Superintendências Regionais de Ensino (SRE's) que registraram as piores proficiências em leitura e escrita, notou-se uma melhora no rendimento dos estudantes com a adoção do PIP. Após essa experiência exitosa tornou-se uma política pública educacional para todas as etapas da Educação Básica. Diante do exposto, o tema do relato de experiência justifica-se pela relevância de analisar como os profissionais da educação tem concebido suas intervenções pedagógicas por meio de seus planejamentos pedagógicos, metodologias

e quais estratégias educacionais têm sido elaboradas para solucionar os problemas de aprendizagem em sala de aula.

No ano de 2023, foram aplicadas em todas as escolas da rede estadual de Minas Gerais, por meio do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), a aplicação das avaliações intermediárias, também conhecidas como avaliações formativas. Os resultados das avaliações são disponibilizados em uma plataforma a qual todos as equipes escolares possuem acesso aos dados e informações dos testes realizados pelos estudantes. Por meio tal instrumento avaliativo os/as professores/as tem acesso a informações e dados que lhes permite construir intervenções pedagógicas mais efetivas que atuem na recomposição das aprendizagens.

No mesmo ano, 30 estudantes do 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental da uma escola da rede estadual, localizada no município de Prudente de Moraes, em Minas Gerais, realizaram o teste, porém o resultado da turma em 4 habilidades específicas analisadas que dizem respeito aos grupos étnicos brasileiros, às sociodiversidades mineiras, movimentos da Terra e as transformações nos tipos de trabalho a partir do desenvolvimento tecnológico foram módicos. Devido aos problemas constatados de aprendizagem dos educandos em tais temáticas, o relato de experiência procura evidências na aplicabilidade da intervenção pedagógica alinhada à adoção das tecnologias digitais da informação e comunicação (tdics) como atividades de ensino e de aprendizagem no componente curricular de Geografia.

O objetivo geral do relato de experiência propõe-se em descrever a aplicabilidade do aplicativo *Plickers* na intervenção pedagógica do componente curricular de Geografia. Além disso, como objetivo específico procuramos identificar a situação-problema que motivou a elaboração da intervenção pedagógica em sala de aula.

O procedimento metodológico utilizado para a elaboração do relato de experiência ampara-se em um estudo de caso que parte da aplicação de uma avaliação formativa e respectiva verificação do desempenho acadêmico dos estudantes do 6º ano para a elaboração de uma intervenção pedagógica como elemento norteador de recuperação das aprendizagens.

O relato de experiência organiza-se da seguinte maneira: a primeira seção aborda a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica como política pública educacional; a segunda seção reproduz o conceito de intervenção pedagógica. Logo após, as outras seções explicitam a metodologia utilizada e seus recursos, os resultados e as considerações finais.

O surgimento do Programa de Intervenção Pedagógica nas escolas da rede estadual de Minas Gerais

No ano de 2007, a SEE-MG integrava um programa implementado pela gestão governamental onde deveria alcançar resultados e metas educacionais envolvendo a alfabetização dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Lacerda (2014, p. 15) “A proposta, implantada como um dos Projetos Estruturadores da SEE/MG, e tendo como base o argumento da “Alfabetização no Tempo Certo”, carregou consigo, desde o início, o status de representar 70% do Acordo de Resultados do Governo de Minas Gerais”.

O Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo (PIP), foi gestado após os baixos rendimentos no ano de 2006, quando foi aplicada pela primeira vez a avaliação externa conhecida como Proalfa para as turmas de 3º Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As SRE's de Almenara, Governador Valadares, Januária e Teófilo Otoni apresentaram os menores índices de proficiência na avaliação dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental (LOPES, 2012).

Para atingir as metas solicitadas no que se refere a alfabetização e letramento, a SEE-MG, de acordo com Lacerda (2014) contou:

[...] com uma equipe regional de técnicos, alocada em cada uma das 47 Superintendências Regionais de Ensino para acompanhamento direto junto às escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, já que a ênfase do programa são as turmas do 3º ano desse nível de ensino (Lacerda, 2014, p. 15).

Cabe destacar o trabalho da SEE-MG junto ao SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação), que desenvolveu no ano de 2007 a avaliação do Proalfa com o intuito de analisar os rendimentos dos estudantes nos processos de alfabetização. Tal instrumento avaliativo foi decisivo para as equipes escolares elaborarem seus mecanismos de intervenção pedagógica.

Com foco nessas turmas, os resultados dessas avaliações passaram a servir de referência para o trabalho de intervenção, tanto para a análise dos resultados, quanto para o estabelecimento das metas a serem vencidas a cada ano, a partir de cada uma das edições do PROALFA (Lacerda, 2014, p. 15).

Para a elaboração da avaliação do Proalfa, a SEE-MG estabeleceu parcerias com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) e o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/UFMG) (Lacerda, 2014).

Após os resultados pífios das 4 regionais de ensino mineiras no ano de 2006, segundo Lopes (2012, p. 66) “A partir da experiência adquirida e do reconhecido sucesso deste Plano de Intervenção Pedagógica, a SEE decidiu transformar o Plano em um Programa, inicialmente em fase piloto, para as 12 Superintendências do Grande Norte, ainda em 2007”. No ano posterior, o PIP foi difundido para todas as regionais de ensino mineiras (Lopes, 2012).

O que é intervenção Pedagógica?

Atualmente, a intervenção pedagógica tem sido uma constante nas escolas da rede estadual para todas as etapas da Educação Básica, uma vez que o intuito das equipes pedagógicas, especialistas e professores é de garantir os direitos de aprendizagens dos estudantes. Sobre as intervenções pedagógicas, Huber e Biasi (2022, p. 107), as classificam como “[...] investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências destinadas a produzir avanços e melhorias nos processos

de aprendizagem dos sujeitos que delas participam, e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

Quanto ao conceito de intervenção pedagógica, Minas Gerais (2023) afirma que:

fundamenta-se na ideia de que, após uma avaliação, faz-se necessário implementar ações educacionais para alcançar os objetivos não atingidos, melhorar o desempenho dos estudantes e, assim, proporcionar recursos de ensino e aprendizagem que assegurem o desenvolvimento de habilidades e competências indispensáveis para o prosseguimento dos estudos (Minas Gerais, 2023, p. 2).

A resolução SEE Nº 4.692/2021 estabelece em suas linhas que as intervenções pedagógicas devem ocorrer para que sejam sanadas as defasagens dos estudantes. De acordo com Minas Gerais (2021, p. 17), no Art. 88 “V- prover, obrigatoriamente, intervenções pedagógicas, ao longo do ano letivo, para garantir a aprendizagem no tempo certo”.

A intervenção pedagógica é determinada por dois pilares importantes: o diagnóstico e o acolhimento proposto aos estudantes com defasagens. De acordo com Minas Gerais (2023, p. 3) “O diagnóstico é o primeiro passo para a intervenção pedagógica”. Sobre o diagnóstico, é fundamental que a equipe pedagógica, principalmente o docente, realize uma avaliação diagnóstica interna com seus estudantes para a realização de uma análise dos conhecimentos prévios e as defasagens de cada indivíduo. A SEE-MG no início do ano letivo estabelece de forma obrigatória a aplicação de uma avaliação diagnóstica por meio do SIMAVE, que de acordo com Minas Gerais (2023, p. 3) o “[...] objetivo principal é verificar o conhecimento prévio dos estudantes, permitindo aos professores e especialistas revisarem o planejamento e adequarem as estratégias de ensino às necessidades das turmas e dos estudantes”.

Para que haja sucesso na intervenção pedagógica a equipe escolar deve construir um ambiente de acolhimento aos estudantes. O acolhimento possui dois pontos relevantes: o primeiro diz respeito à construção de uma rede de apoio e motivação que tem o intuito de desenvolver as habilidades socioemocionais que podem contribuir para um maior

protagonismo estudantil e segundo, identificar crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade onde a escola possa realizar as providências cabíveis (Minas Gerais, 2023).

Metodologia e Recursos

A metodologia utilizada para a construção do relato de experiência baseou-se em um estudo de caso que teve como ponto de partida a aplicação de uma avaliação formativa e a análise dos resultados referentes à turma do 6º ano no componente de geografia. De acordo com Severino (2013, p. 94) o estudo de caso “[...] escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para solucionar situações análogas, autorizando inferências”.

Optamos pela aplicação de atividades de ensino mediadas por tecnologias como momentos de intervenção pedagógica no componente de Geografia em uma turma de 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental após a verificação dos resultados da Avaliação Intermediária enviada pelo SIMAVE que procura demonstrar o nível de proficiência dos estudantes da rede estadual e quais as habilidades necessitam de mais atenção por parte das equipes escolares.

Ao analisarmos os dados dos estudantes que participaram da avaliação nos deparamos com um aproveitamento baixo dos 30 participantes. Devido a isso, para a elaboração de intervenção pedagógica, utilizamos o Material de Apoio Pedagógico para as Aprendizagens (MAPA), que de acordo com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2023, [s. p.]) caracteriza-se pelo “[...] conjunto de materiais pedagógicos que utiliza como referência as habilidades previstas no Currículo Referência de Minas Gerais. É o percurso que apoia o professor no fortalecimento do processo ensino-aprendizagem”.

Quanto as habilidades analisadas no processo avaliativo, optamos pela realização de uma atividade de intervenção que englobasse a questão dos grupos étnicos na formação e transformação da sociedade brasileira (EF06GE02X), as sociodiversidades que compõem o espaço mineiro, destaque para os povos originários de Minas Gerais

(EF67GE14MG), os movimentos do planeta Terra (EF06GE03X) e a transformação dos tipos de trabalho a partir do desenvolvimento tecnológico (EF06GE06X). Essas foram as habilidades em que a avaliação intermediária indicou problemas relativos à aprendizagem no componente curricular de geografia.

Como forma de recuperar tais aprendizagens dos estudantes, foi planejada uma sequência didática dividida em 4 aulas de 50 minutos. De acordo com a concepção de Souza (2013, p. 50) sobre o conceito de sequência didática, ela afirma que “Refere-se à organização de uma sequência de aulas, geralmente planejadas para pesquisas relacionadas à Didática, podendo ser também uma produção para o próprio ensino”.

Durante a primeira aula o professor teve a preocupação em investigar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca dos conceitos de rotação e translação, os principais setores econômicos ou atividades econômicas, a formação da população brasileira e os principais povos originários do estado de Minas Gerais. O método utilizado nessa aula teve o aporte de uma aula dialogada com os educandos.

Na segunda aula, os estudantes se dirigiram para o laboratório de informática onde tinham como missão realizar pesquisas, leituras e registros nos cadernos sobre os principais temas solicitados pelo professor, como: conceitos de movimentos de rotação e translação, os principais setores econômicos, os principais grupos étnicos brasileiros e quais são os povos originários de Minas Gerais.

Na terceira aula o professor organizou uma discussão de 20 minutos e os estudantes por meio de seus registros compartilharam entre si informações e descobertas sobre os temas pesquisados. Após os relatos, os educandos assistiram ao documentário produzido pelo jornal O Tempo, “Indígenas de Minas: Vozes e Faces / luta histórica dos povos originários”, com uma duração de 15 minutos. Como atividade, foi solicitado à turma que registrassem em seus cadernos os principais desafios que os povos originários de Minas Gerais atravessam, que teve uma duração de 15 minutos.

Na quarta aula realizou-se uma avaliação formativa de verificação da aprendizagem com 5 questões por meio da plataforma digital *Plickers* sobre os temas setores econômicos e movimentos do planeta Terra.

Após o término de cada questão o professor realizou momentos de *feedbacks* sobre os temas apontados.

Para a quinta aula, novamente como estratégia avaliativa, utilizou-se o *Plickers* onde foram avaliados os conteúdos sobre a formação da população brasileira e os povos originários mineiros. Ao final da aula foi feita uma discussão e apontamentos sobre as principais dificuldades dos estudantes em relação ao conteúdo ministrado.

Optamos por uma estratégia de avaliação mais inovadora e atrativa para os estudantes pela utilização da plataforma *Plickers*. De acordo com o Grupo de Estudos e Pesquisas Ciensinar da Universidade Federal de Juiz de Fora (2020, [s. p.]) “O *Plickers* é uma plataforma de aplicação de testes, como o *Kahoot* e o *Socrative*, mas possui a vantagem de os alunos não precisarem utilizar dispositivos conectados à internet para realizarem os testes”.

Imagem 1 - Interface de uma atividade no *Plickers*



Fonte: Próprio autor, 2024.

Para realização das atividades pela plataforma, é necessário que o professor baixe o aplicativo em seu celular. Após baixar o aplicativo no aparelho telefônico deve criar uma turma e inserir o nome de cada estudante. O *software* também oferece a impressão de cartões, comumente chamados de *cards* ou *Qr codes*, enumerados para que cada discente possa levantá-lo quando o professor realizar a pergunta. Munido do aparelho telefônico, o docente fará a captura dos *Qr codes*, projetará em uma tela de projeção ou televisor alternativa correta e realizar um *feedback* juntamente com os estudantes. A plataforma é imersiva e de fácil uso, além de contar com um relatório de erros e acertos de cada membro.

Resultados

Em outubro de 2023, os estudantes do 6º EF AF REG 2 realizaram a avaliação intermediária de todos os componentes curriculares a Educação Básica. Segundo os dados fornecidos pelo SIMAVE (2023), das 15 questões de Geografia, 94% dos estudantes participaram dos testes, ou seja, dos 32 estudantes previstos 30 fizeram os testes.

Portanto, a situação que motivou a construção de atividades de intervenção pedagógica se deu após a identificação dos baixos resultados e a não consolidação dos conhecimentos dos estudantes acerca das quatro habilidades que fizeram parte da avaliação intermediária que compõe o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), as quais não tiveram nenhum acerto, são elas: H 03 (EF06GE02X – trata da diversidade étnico-racial brasileira), H 04 (EF67GE14MG – trata do tema das mineiridades, povos tradicionais, quilombolas e os povos originários), H 08 (EF06GE03X – movimentos do planeta Terra) e H 10 (EF06GE06X – transformação dos tipos de trabalho a partir do desenvolvimento tecnológico) (SIMAVE, 2023). Por meio de tal constatação foi elaborada uma sequência didática de 5 aulas para trabalhar as habilidades com defasagem no aprendizado.

Tabela 1 - Acertos totais

TURMA	ACERTO TOTAL	H 01 (%)	H 02 (%)	H 03 (%)	H 04 (%)	H 05 (%)	H 06 (%)	H 07 (%)	H 08 (%)	H 09 (%)	H 10 (%)	H 11 (%)
6º EF AF REG 2	44%	13	28	-	-	63	53	62	-	67	-	17

Fonte: SIMAVE, 2023.

Realizado o diagnóstico das habilidades as quais foram registradas as maiores dificuldades dos estudantes foi elaborado um planejamento reflexivo com base em atividades de ensino enriquecidas por tecnologias para a implementação de uma intervenção pedagógica mediada pelas tdcis.

Os estudantes foram estimulados a construir seu repertório acadêmico e seu protagonismo por meio de atividades de pesquisa em *sites* no laboratório de informática, incentivo à leitura, à interpretação dos textos e a realização de registros sobre os conceitos de movimentos de rotação e translação, os principais grupos étnicos brasileiros, os povos originários de Minas Gerais e as principais tecnologias utilizadas nas atividades econômicas.

Sobre as tdcis utilizadas no projeto de intervenção pedagógica de Geografia, o *software Plickers* teve um papel importante no processo de avaliação formativa dos estudantes.

Segundo Bastos (2021, p. 98) “Sobre o aplicativo, é relevante dizer que sua principal função é dinamizar de forma inovadora a maneira da aplicação das atividades em sala de aula”. Quanto a aplicabilidade e efetividade do *software* como ferramenta avaliativa, pode-se dizer que foi um elemento inovador na prática pedagógica para adoção de uma intervenção pedagógica mais dinâmica e inovadora. Também estimulou a participação dos estudantes, uma vez que se identificaram com a tecnologia utilizada, isto é, encararam a aula como algo atrativo e instigante que teve efeitos relevantes na participação e no aprimoramento de das habilidades, como o pensamento espacial e o raciocínio geográfico. Sobre a funcionalidade avaliativa da plataforma, Oliveira *et al.* (2019, p. 253) afirma que “O *Plickers* é utilizado, na maioria das vezes, como um instrumento de avaliação. Com isso, é relevante compreender que há três tipologias de avaliação: diagnóstica, somativa e formativa”.

Considerações Finais

A partir do relato de experiência ficou evidenciado que os/as professores/as tem um papel imprescindível em identificar e realizar diagnósticos de suas respectivas turmas, seja pelas avaliações internas ou externas e a relevância de se elaborar atividades de ensino de intervenções pedagógicas nos componentes curriculares, em especial no componente curricular de Geografia que tem como papel precípua o debate e a construção das transformações no espaço geográfico.

Cabe citar que a elaboração de uma intervenção pedagógica construída pelos/as docentes deve levar em conta um planejamento reflexivo e contextualizado com a aplicação de metodologias e estratégias pedagógicas motivadoras e criativas que consigam capturar a atenção dos estudantes e estimular o gosto para a pesquisa, leitura, trabalhos em equipe e senso crítico, elementos norteadores para a implementação de um protagonismo estudantil, além disso, fazer uso das tdcis - caso do *software Plickers* - como aliadas ao ensino-aprendizagem.

Compreende-se que para um/a docente construir atividades de intervenção pedagógica, este/a deve estar imbuído/a de um sentimento de responsabilidade de análise de informações e índices de rendimentos, principalmente aqueles insatisfatórios e elaborar um planejamento que tenha como foco a recuperação das aprendizagens com a implementação de metodologias de ensino que produzam protagonismo por parte dos estudantes e a introdução de recursos didáticos mediados pelas tics como forma de encantar os estudantes durante seu percurso escolar.

Referências

BASTOS, Nathália Gomes da Silva. A Usabilidade do Aplicativo *Plickers* como Instrumento de Avaliação Diagnóstica na Disciplina de Geografia para Alunos do 4º Ano do Ensino Fundamental I. *Capitalismo Contemporâneo e Políticas Educacionais* 4, [S.L.], p. 95-103, 11 jun. 2021. Atena Editora. <http://dx.doi.org/10.22533/at.ed.6472111068>.

Grupo de Estudos e Pesquisas Ciensinar. *Plickers: testando os conhecimentos de seus alunos praticamente sem internet. testando os conhecimentos de seus alunos praticamente sem internet.* 2020. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ciensinar/2020/04/23/plickers-testando-os-conhecimentos-de-seus-alunos-praticamente-sem-internet/>. Acesso em: 26 ago. 2024.

HUBER, Eduardo; BIASI, Vanessa. Intervenções pedagógicas em espaços não formais de aprendizagem: o supermercado como ambiente de ensino profissional. *Contraponto: Discussões científicas e pedagógicas em Ciências, Matemática e Educação*, Blumenau, v. 3, n. 3, p. 107-122, 10 jan. 2022. Instituto Federal Catarinense. <http://dx.doi.org/10.21166/ctp.v3i3>. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/contraponto/article/view/2267/2134>. Acesso em: 12 set. 2024.

LACERDA, Claudia Conte dos Anjos. *O Programa de Intervenção Pedagógica da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais: o que os fatores contextuais têm a ver com isso?*. 2014. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública -, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/o-programa-de-intervencao-pedagogica-e-a-formacao-continuada-dos-docentes-dos-anos-iniciais-em-uma-escola-da-superintendencia-regional-de-ensino-de-juiz-de-fora/>. Acesso em: 24 set. 2024.

LOPES, Vinicius Baptista Soares. Implementação de políticas públicas no nível subnacional: o programa de intervenção pedagógica em minas gerais. 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ciência Política, Ciência Política, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-B4RHYZ>. Acesso em: 24 set. 2024.

MINAS GERAIS (Estado). Resolução nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021. **Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências.** Belo Horizonte, Disponível em: <https://encurtador.com.br/hoG79>. Acesso em: 22 set. 2024.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Documento Orientador da Intervenção Pedagógica. Belo Horizonte: SEE-MG, 2023. Disponível em: <https://encurtador.com.br/cyF10>. Acesso em: 18 ago. 2024.

OLIVEIRA, Rannelly Rodrigues de et al. Educação de jovens e adultos: uma vivência didática realizada com aporte no aplicativo picklers. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 5, n. 1, p. 246-261, jan.-jun., 2019.

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. MAPA MG. 2023. Disponível em: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/inicio>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 1. Ed., São Paulo: Cortez, 2013.


SIMAVE. Resultados das Avaliações Formativas 2023. 2023. Disponível em: <https://encurtador.com.br/hqDQU>. Acesso em: 25 set. 2024.

SOUZA, Maria José de Araújo. SEQUÊNCIAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA: retrospectiva histórica de Dewey a Fedathi. *In*: SOUSA, Francisco Edisom Eugenio de et al. Sequência Fedathi: uma proposta para o ensino de matemática e ciências. Fortaleza: Edições UFC, 2013. p. 1-184. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/47513>. Acesso em: 25 set. 2024.

EPC 6

Didática da Geografia e a Interação Social

As teorias pedagógicas e as interações sociais. A relação pedagógica. A dimensão linguística, pessoal e cognitiva da relação pedagógica. Relações entre professor e alunos. Aspectos cognoscitivos e socioemocionais da interação. (In)Disciplina na sala de aula. Didática, ética e moral. A direção da classe. Motivação. Interação social na Didática da Geografia progressiva. Interação social na Didática da Geografia crítico-marxista. Interação social na Didática da Geografia humanística-cultural. Interação social, multiculturalismo e inclusão. Relações destes temas com o uso da linguagem comunicativa, informativa ou representativa, enfatizando a fala, o diálogo e/ou a intersubjetividade.



A importância do ensino de Geografia no processo de inclusão escolar: a disciplina como forma didática de interação social

Josecarla da Costa Sousa¹

Francisco José Silva Vasconcelos²

Guilherme Amisterdan Correia Lima³

Resumo

Atualmente, o cenário brasileiro está marcado por diversas transformações sociais e lutas constantes para que as políticas de inserção e inclusão de grupos minoritários sejam realmente desempenhadas na sociedade. Nesse contexto, muito se tem discutido sobre os desafios da inclusão e da interação social dos estudantes, bem como sobre a importância desses processos serem efetivados nos ambientes de ensino. A realidade é que, por falta de políticas públicas eficazes, infraestrutura adequada nas escolas e falhas nas formações continuadas para os docentes e equipe escolar, tem-se como resultado a exclusão em vez de inclusão. Diante disso, é preciso buscar diferentes métodos de ensino, repensando as práticas pedagógicas, para que o espaço escolar se torne acolhedor e passível de uma aprendizagem ativa e inclusiva, que seja propício para todos, não apenas para uma parcela ou parte. A Geografia, enquanto disciplina escolar, adota práticas eficazes no processo inclusivo e nas interações sociais, por ser uma área de conhecimento interdisciplinar e dinâmica, alcançando bons resultados quando utilizada. O principal objetivo deste trabalho é enfatizar as formas

1 Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. E-mail: josycarla.prof@gmail.com

2 Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. E-mail: franciscojosesilvasvasconcelos@gmail.com

3 Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. E-mail: amisterdan87@gmail.com

didáticas de utilizar a Geografia como ponto chave no processo de interação social através de aulas de campo e atividades curriculares ao ar livre, partindo da ideia de incluir todos no ambiente de ensino, desse modo, busca-se fazer com que outras pessoas reflitam sobre esses assuntos e sobre a importância de estarem presentes no cotidiano estudantil, utilizando a Geografia e seu principal objeto de estudo: o espaço geográfico, como recurso didático e como um método que irá estimular a inclusão dentro e fora da sala de aula, aumentando o processo de interação social entre os estudantes, e conseqüentemente, fomentar a relação professor-aluno. Para chegarmos a esta conclusão e buscando enfatizar a importância da aula de campo e atividades ao ar livre no processo de inclusão e interação social, fizemos uma revisão de literatura através de artigos e trabalhos desenvolvidos nesta área baseando-se na técnica de pesquisa qualitativa visando compreender mais sobre o tema proposto, Com isso, chegamos à conclusão de que os referidos métodos didáticos estimulam o senso crítico e reflexivo de cada indivíduo e que pode ser utilizada por qualquer área do conhecimento, além disso, contribui efetivamente para a interação social entre os estudantes servindo como uma ponte para ponderar sobre diversos conteúdos, transcendendo sobre as diferentes realidades existentes.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Didática da Geografia. Interação Social. Práticas Eficazes.

Introdução

O cenário brasileiro está marcado por diversas transformações no decorrer dos últimos anos que refletem diretamente no âmbito educacional, sejam elas culturais, sociais ou econômicas, essas transformações acabam refletindo no contexto escolar. A realidade é que o ato de ensinar não pode ser considerado uma tarefa simples, é uma missão complexa que envolve um entendimento da prática e principalmente no contexto atual é necessário que fuja do tradicionalismo, trazendo para a sala de aula o prazer pelo ensinar e pelo aprender (Pessanha, 2021).

O processo de interação social entre os estudantes nos últimos anos tem sido desafiador, tendo em vista um aumento significativo do uso de aparelhos eletrônicos no cotidiano e o vício em jogos e redes sociais

pode ser considerado um dos maiores problemas entre a comunicação e socialização das crianças e adolescentes nas escolas. De acordo com Marsico e Amorim (2024), o ensino de Geografia, por se tratar de uma disciplina dinâmica e interativa, poderá ser utilizado como estratégia para aumentar o interesse dos educandos nas atividades estudantis propostas que viabilize e estimule o interesse do educando pelo aprender, os engajando na rotina escolar.

O ensino de Geografia desempenha um papel fundamental no processo de inclusão escolar, oferecendo não apenas conhecimentos sobre o mundo físico e social, mas também promovendo a interação social e a compreensão intercultural entre os estudantes. Para Almeida (2024), a disciplina, com sua abordagem multifacetada, permite que os alunos desenvolvam habilidades críticas, reflexivas e práticas, essenciais para a formação de cidadãos conscientes e ativos.

A inclusão escolar visa garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou desafios, tenham acesso igualitário à educação e às oportunidades de aprendizagem. A Geografia, como uma disciplina didática, possui um enorme potencial para contribuir para essa inclusão, ao explorar temas como diversidade cultural, sustentabilidade, urbanização e questões ambientais. Esses tópicos não apenas enriquecem o currículo, mas também incentivam discussões e atividades colaborativas que promovem a empatia e a compreensão mútua.

Além disso, o ensino de Geografia pode ser adaptado para atender às necessidades específicas de alunos com diferentes estilos de aprendizagem. Ferramentas como mapas interativos, recursos audiovisuais, atividades práticas ao ar livre e tecnologia assistiva podem ser integradas ao currículo, tornando as aulas mais acessíveis e envolventes para todos os estudantes.

Dessa forma, a Geografia se apresenta não apenas como uma disciplina acadêmica, mas como um meio poderoso de promover a inclusão e a interação social nas escolas, preparando os alunos para viverem em um mundo cada vez mais interconectado e diverso.

Metodologia

Este estudo trata-se de uma revisão de literatura, cuja finalidade é enfatizar as formas didáticas de utilizar a Geografia como ponto chave no processo de interação social através de aulas de campo e atividades curriculares ao ar livre.

Assim, a revisão de literatura é uma etapa fundamental da pesquisa, pois fornece uma base teórica sólida e contextualiza o estudo dentro do panorama existente de conhecimento. A revisão de literatura pode garantir que a pesquisa seja relevante, bem fundamentada e alinhada com o conhecimento existente na área. Ela não só fortalece a validade do estudo, mas também oferece uma orientação clara sobre como a pesquisa pode contribuir para o avanço do conhecimento (Echer, 2001).

Para a seleção das fontes de dados foram utilizadas as plataformas digitais do *Scientific Electronic Library Online* (SciElo) e Google Acadêmico. Foram utilizados os seguintes descritores: Ensino de Geografia; Educação Inclusiva; Interação Social e Práticas Pedagógica.

Estabeleceu-se ainda critérios de inclusão e exclusão. Foram incluídas pesquisas com recorte temporal de 2020-2024, com leitura na íntegra, que tinha total relevância com o tema estudado. Foram excluídas pesquisas que não possuíam leitura completa do texto; pesquisas anteriores ao ano de 2020; e, que não tinha relevância com esta pesquisa.

Ensino de Geografia no processo de Inclusão Escolar: Apreciações teóricas e conceituais

O ensino de Geografia no contexto da inclusão escolar é um tema de grande relevância, especialmente em um mundo cada vez mais diverso e globalizado. A disciplina de Geografia, ao explorar temas como diversidade cultural, sustentabilidade, urbanização e questões ambientais, oferece um espaço rico para a promoção da inclusão e da interação social. De acordo com Queiroz (2021, p. 15-16),

Pensar o ensino da Geografia exige uma reflexão ampla, pois está diretamente relacionada ao cotidiano dos alu-

nos. Devem ser considerados o tempo e o espaço visto que tais fatos marcam o fundamento dessa ciência e devem ser considerados partes do processo de ensino. Através do estudo do espaço geográfico, a Geografia nasceu como uma disciplina escolar responsável pela análise das relações existentes nesse espaço de maneira a levar os alunos a compreenderem o mundo o qual estão inseridos. Os docentes devem promover junto aos alunos o estudo do espaço geográfico analisando os aspectos físicos da Terra ligados as ações humanas. No ensino da Geografia, são considerados os elementos naturais, as relações entre os indivíduos, os diferentes grupos sociais e as mudanças que ocorrem ao longo do tempo no espaço.

Uma das principais apreciações teóricas é a importância da mediação pedagógica, que envolve a adaptação das práticas docentes às necessidades específicas dos alunos (Oliveira; Silva, 2022). A mediação pedagógica baseada na escuta sensível permite que os professores atendam às especificidades de cada aluno, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor.

Outra apreciação conceitual é a necessidade de desconstruir estereótipos sobre a Geografia como uma disciplina difícil e mnemônica. Esse estereótipo pode ser especialmente prejudicial para alunos com deficiências, que podem experimentar uma “inclusão marginal”. Ao promover uma abordagem mais acessível e envolvente, a Geografia pode se tornar uma disciplina inclusiva que valoriza a diversidade dos alunos.

De acordo com Rangel (2021), a utilização de recursos didáticos adequados, como mapas interativos, recursos audiovisuais e atividades práticas ao ar livre, é fundamental para tornar o ensino de Geografia mais acessível e relevante para todos os alunos. Esses recursos permitem que os alunos se engajem de maneira significativa com o conteúdo, promovendo a compreensão e a interação social.

A formação contínua dos professores é essencial para o sucesso do ensino de Geografia no contexto da inclusão escolar (Miskalo; Cirino, 2023). Professores bem-preparados, que possuem conhecimento sobre práticas inclusivas e habilidades para mediar o aprendizado, são funda-

mentais para criar um ambiente de sala de aula que valoriza a diversidade e promove a inclusão.

Assim, o ensino de Geografia no processo de inclusão escolar requer uma abordagem reflexiva e contextualizada, onde a mediação pedagógica, a desconstrução de estereótipos, o uso de recursos didáticos adequados e a formação contínua dos professores desempenham papéis cruciais. Essas apreciações teóricas e conceituais são fundamentais para promover um ensino de Geografia que seja inclusivo, acessível e significativo para todos os alunos.

Geografia Prática: Desenvolvendo Habilidades Sociais através de Explorações ao Ar Livre

As atividades curriculares ao ar livre desempenham um papel essencial no enriquecimento do aprendizado escolar, proporcionando uma série de benefícios que vão além da sala de aula tradicional (Silva, *et al.*, 2024). Ao levar o ensino para ambientes externos, os educadores têm a oportunidade de criar experiências de aprendizado mais dinâmicas, envolventes e significativas para os alunos.

De acordo com Pinto, Silva e Weber (2023), o contato com a natureza e com o ambiente externo estimula a curiosidade e o interesse dos alunos, ajudando a tornar o aprendizado mais concreto e palpável. As atividades ao ar livre permitem que os estudantes apliquem os conhecimentos adquiridos em sala de aula em contextos reais, promovendo a compreensão prática dos conceitos estudados. Além disso, essas atividades incentivam o desenvolvimento de habilidades sociais, como a cooperação, o trabalho em equipe e a comunicação, ao envolver os alunos em tarefas colaborativas e interativas (Gomes; Brito; Montes, 2024).

Outro aspecto importante das atividades curriculares ao ar livre é a promoção do bem-estar físico e mental dos alunos. O ambiente externo oferece um espaço para o movimento e a atividade física, que são fundamentais para a saúde e o desenvolvimento das crianças e jovens (Reis, 2024). Além disso, a exposição à luz natural e ao ar fresco pode melhorar o humor, reduzir o estresse e aumentar a disposição dos alunos para o aprendizado.

Portanto, integrar atividades curriculares ao ar livre no processo educativo não apenas enriquece o currículo escolar, mas também contribui para a formação integral dos alunos, preparando-os para serem cidadãos conscientes, ativos e saudáveis.

Utilizar a Geografia como um ponto chave no processo de interação social através de aulas de campo e atividades curriculares ao ar livre é uma maneira eficaz de promover o engajamento dos alunos e proporcionar um aprendizado mais profundo e significativo.

Podem ser utilizadas, nas aulas de Geografia, algumas formas didáticas de incorporar essas práticas, como aulas de campo, com a exploração de bairros e comunidades locais (Mattos, 2023). Nesta atividade o docente tem a possibilidade de organizar visitas a diferentes bairros da cidade para estudar aspectos como urbanização, paisagem, cultura e história local. Os alunos podem entrevistar moradores, documentar suas observações e apresentar suas descobertas para a classe.

O professor de geografia ainda pode realizar junto com os alunos um estudo de ecossistemas locais, com a visita em parques, reservas naturais ou áreas rurais próximas para observar e analisar diferentes ecossistemas (Silva, 2023). Esta atividade pode incluir coleta de amostras de solo, identificação de plantas e animais, e discussão sobre conservação ambiental. O mapeamento ao ar livre é uma proposta interessante, pois os alunos podem criar mapas detalhados de áreas específicas, destacando características físicas e humanas. Esta atividade ajuda a desenvolver habilidades cartográficas e de observação crítica.

Envolver os alunos em projetos que beneficiem a comunidade local, como limpeza de áreas verdes, plantio de árvores ou campanhas de conscientização ambiental é uma atividade interessante, pois promove o senso de responsabilidade e cidadania.

Em relação às atividades curriculares ao ar livre, pode-se proporcionar aos alunos atividades com jogos e dinâmicas de grupo. Utilizar jogos e dinâmicas que abordem conceitos geográficos, como orientação com bússola, caça ao tesouro geográfica e jogos de sobrevivência são fundamentais, pois, incentivam a colaboração e a resolução de problemas em grupo (Rocha; Tostes; Silva, 2021).

Outra atividade que pode ser realizada são os laboratórios ao ar livre, no qual possibilita a realização de experimentos científicos ao ar livre, como análise da qualidade da água em rios locais, estudos de solo e observações meteorológicas. Os alunos podem coletar dados em campo e discutir os resultados em sala de aula.

Para Júnior e Roque (2024), a organização de aulas temáticas ao ar livre que integram a Geografia com outras disciplinas, como História, Biologia e Ciências Ambientais. Por exemplo, uma aula sobre a história de um local específico, seguida por uma caminhada exploratória. Incentivar os alunos a manterem diários de campo onde registram suas observações, reflexões e aprendizados durante as atividades ao ar livre é fundamental. Estes diários podem ser usados para avaliações e apresentações.

Estas atividades contribuem para inúmeros benefícios no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, como o engajamento e motivação na jornada escolar. As aulas de campo e atividades ao ar livre tornam o aprendizado mais dinâmico e estimulante, aumentando a motivação dos alunos. Estas atividades promovem o trabalho em equipe, a comunicação e a colaboração, fortalecendo as habilidades sociais dos alunos. O contato direto com o ambiente e a aplicação prática dos conhecimentos geográficos facilitam a compreensão e a retenção de informações. Neste contexto, as experiências ao ar livre contribuem para o desenvolvimento físico, emocional e social dos alunos.

Incorporar estas práticas no currículo de Geografia não apenas enriquece o aprendizado acadêmico, mas também prepara os alunos para serem cidadãos conscientes e ativos em suas comunidades.

Considerações finais

A Geografia, enquanto disciplina, desempenha um papel crucial no processo de inclusão escolar, oferecendo aos alunos não apenas conhecimentos fundamentais sobre o mundo ao seu redor, mas também ferramentas essenciais para a interação social e a compreensão das diversas realidades que compõem a sociedade.

Ao abordar temas variados, desde a diversidade cultural até as dinâmicas ambientais, a Geografia proporciona um espaço onde todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou dificuldades, podem participar ativamente e se sentir incluídos (Macêdo, 2024). As práticas pedagógicas que incorporam recursos visuais, tecnológicos e atividades práticas permitem que os conceitos geográficos sejam acessíveis e relevantes para todos, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e colaborativo.

Além disso, a disciplina incentiva o desenvolvimento de habilidades críticas, reflexivas e analíticas, que são fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e engajados. Ao fomentar discussões e atividades que exigem cooperação e empatia, a Geografia ajuda a construir um senso de comunidade e pertença entre os estudantes, preparando-os para viver e contribuir positivamente em um mundo cada vez mais globalizado e interdependente.

Portanto, o ensino de Geografia se revela não apenas como uma fonte de conhecimento acadêmico, mas também uma ferramenta poderosa para promover a inclusão social e o desenvolvimento integral dos alunos. Ao integrar práticas pedagógicas inclusivas, a Geografia reafirma seu papel essencial no currículo escolar, preparando os alunos para enfrentar desafios futuros com consciência e participação ativa.

Referências

- ALMEIDA, K. S. Educação democrática e formação de professores. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, v. 22, n. 10, p. e7484-e7484, 2024.
- ECHER, I. C. A revisão de literatura na construção do trabalho científico. **Revista gaúcha de enfermagem**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 5-20, jul. 2001.
- GOMES, A. V. L.; BRITO, H. V. M.; MONTES, P. V. O lúdico como ferramenta pedagógica nas séries iniciais do ensino fundamental. **Epitaya E-books**, v. 1, n. 75, p. 01-61, 2024.
- JÚNIOR, T. G. de S; ROQUE, R. de L. Na trilha da Interdisciplinaridade: um Ensaio sobre a importância das aulas de campo no ensino integrado. **Cadernos Cajuína**, v. 9, n. 2, p. e249214-e249214, 2024.

MACÊDO, B. S. **Sala de recursos multifuncionais:** contribuições no ensino de Geografia. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) Universidade Federal de Uberlândia, Graduação em Geografia, Ituiutaba, 2024.

MARSICO, J.; AMORIM, R. M. de A. **Anais dos resumos expandidos:** Jornada de formação docente UFRJ-Pibid/PRP. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, 2024.

MATTOS, M. C. **Aula de campo em espaços educativos não formais em Jesus de Nazareth:** uma prática de educação ambiental. 2022. Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades, Vitória, 2022.

MISKALO, A. L.; CIRINO, R. M. B.; FRANÇA, D. M. V. R. Formação docente e inclusão escolar: uma análise a partir das perspectivas dos professores. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 14, n. 41, p. 516-536, 2023.

OLIVEIRA, A. A. de; SILVA, Y. F. de O. Mediação pedagógica e tecnológica: conceitos e reflexões sobre o ensino na cultura digital. **Revista Educação em Questão**, v. 60, n. 64, 2022.

PESSANHA, L. F. F. **Geografia e música:** possíveis caminhos metodológicos. 2021. Monografia (Graduação) – Instituto Federal do Espírito Santo, Coordenadoria de Graduação em Licenciatura plena em Geografia, Nova Venécia-ES, 2021.

PINTO, A. M.; SILVA, L. F.; WEBER, A. K. P. de S. Ensino não-formal e divulgação das Geociências por meio da Educação Ambiental. **Terræ Didática**, v. 19, p. e023011-e023011, 2023.

QUEIRÓS, K. V. S. **Educação Inclusiva, formação docente e ensino de Geografia.** 2021. Trabalho de conclusão de curso de Especialização em Docência na Educação Básica e Profissional – IFG/Campus Inhumas, 2021.


RANGEL, L. de A. Materiais pedagógicos para o ensino de Geografia Física no Ensino Fundamental II. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 11, n. 21, p. 05-26, 2021.

REYES, C. Y. T. **Espaço externo na educação infantil e BNCC:** um estudo em uma escola do Litoral Norte/RS. 2024. 83f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Pedagogia (Licenciatura), Osório/RS, 2024.

ROCHA, J. S. de M.; TOSTES, S. P.; SILVA, M. de C. Metodologias lúdicas para o ensino de Geografia na educação básica. **Revista Tamoios**, v. 17, n. 2, 2021.

SILVA, C. F. dos S. *et al.* A importância dos aspectos lúdicos no desenvolvimento infantil. **Revista Internacional de Estudos Científicos**, v. 2, n. 1, p. 81-97, 2024.

SILVA, V. Geografia escolar e o meio ambiente: Estudo da Área de Proteção Ambiental do Ibirapuitã com Aprendizagem Baseada em Problema (ABP). **Estrabão**, v. 4, p. 656-669, 2023.



Didática da Geografia e a interação social para alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

Bárbara Gabriella da Silva Paiva¹

Rosalvo Nobre Carneiro²

Resumo

A presença dos alunos com o diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo é uma realidade existente na comunidade escolar, cada vez mais busca-se por alternativas que integrem esses alunos em sala de aula, considerando que a interação social é um dos fatores mais preocupantes dos alunos com autismo, implica-se assim a necessidade de pensar na Didática da Geografia na perspectiva de interação social para esses alunos. Objetiva-se então analisar se, nas teses e dissertações que abordam o tema da didática da Geografia, há alguma relação com a interação social para alunos com autismo. Ademais, o trabalho tem o objetivo de identificar como a didática da Geografia pode contribuir para que esses alunos tenham uma maior integração social com os professores, alunos e demais escolares. Trata-se de um trabalho de revisão de literatura, no qual a primeira etapa consiste em um levantamento bibliográfico. Para garantir maior eficácia, serão utilizados os seguintes descritores: didática da Geografia e autismo, didática da Geografia e interação social, didática da Geografia e inclusão do autismo. A segunda etapa será uma análise das pesquisas descobertas para selecionar apenas os terceiros trabalhos pertinentes à pesquisa, e a etapa será a interpretação dos dados. Espera-se assim entender como esse

1 Mestranda em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN- CAPF. E-mail: barbarapaiva999@gmail.com

2 Prof. Dr. da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN- CAPF. E-mail: rosalnobre@uern.br

tema vem sendo trabalhado dentro da didática da Geografia, a didática da Geografia em uma perspectiva inclusiva torna o ambiente em sala de aula acolhedor, onde as relações e interações sociais são baseadas em respeito mútuos. Conclui-se então que existe uma lacuna que precisa ser preenchida na didática da Geografia, em termos de inclusão para alunos com TEA.

Palavras-chave: Autismo. Interação social. Didática da Geografia.

Introdução

Atualmente o tema da inclusão começou a ganhar destaque acadêmico, as universidades e comunidades introduziram em seus congressos e eventos essa temática. Dentro do tema da inclusão, tem-se preocupado com os alunos com o diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo, o que vem sendo dentro da comunidade educacional um desafio, pois estes alunos possuem características bem específicas, sobretudo em questões de interação social, comunicação e padrões de comportamentos (DSM-5, 2014) que implica um planejamento personalizado. A didática da Geografia interessa-se com a organização e funcionamento do processo de ensino e aprendizagem (Libâneo, 2017), porém o que se identifica é poucos estudos sobre a didática da Geografia (Carneiro; Araújo 2024), e quando se especifica a didática da Geografia na perspectiva da inclusão a temática é quase inexistente.

Diante desse contexto, objetiva-se com este trabalho analisar como a interação social e a inclusão para alunos com o Transtorno do Espectro do Autismo vêm sendo abordadas dentro da didática da Geografia.

O trabalho foi dividido em três etapas, a primeira consistiu no levantamento bibliográfico. A segunda o levantamento das dissertações e teses que tratam da temática, a busca foi feita pela Biblioteca Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD), foram utilizados dois descritores; didática da Geografia e inclusão do autismo, encontrou-se 5 trabalhos; didática da Geografia e interação social para alunos com autismo, com esse descritor foram encontrados 2 trabalhos, mas, salienta-se que os dois trabalhos encontrados a partir do segundo descritor, constaram também na busca com o primeiro. A escolha dos descritores se justifica porque o objetivo deste trabalho é analisar como a inclusão e interação

social especificamente para alunos com TEA, se encontram dentro da didática da Geografia e como vem sendo trabalhada. O recorte temporal considerou a lei de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo, que foi publicada em 2012.

Abordagens de interação social para alunos diagnosticados com autismo na didática da Geografia

De acordo com Carneiro e Araújo (2023), a didática da Geografia se consolidou no século XX, na década de 1970, com ênfase no agir instrumental e tecnicista, influenciada por uma abordagem progressista. Conforme Libâneo (2017) considera-se primeiramente que o processo de ensino é o objeto de estudo da didática, mas, que não deve ser limitado a isto, ressalta-se assim:

A ciência que investiga a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com a prática social global é a pedagogia. Sendo a didática uma disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais, ela se fundamenta na pedagogia; é, assim, uma disciplina pedagógica (Libâneo, 2017).

Isto significa que a didática é uma teoria do ensino, que se preocupa com a organização e funcionamento do processo de ensino e aprendizagem. Que visa questões como avaliação e metodologia. No decorrer das mudanças dos paradigmas que influenciam o contexto educacional a didática foi se modificando, mas o que se percebe na Geografia é que existe uma lacuna de estudos sobre essa temática de acordo com Carneiro e Araújo (2024).

A didática da Geografia começou a ser discutida na escola primária, a respeito disto salienta-se Libâneo (2014):

No ensino de Geografia o ideal é começar pela visão das coisas, pela observação dos fenômenos geográficos. A observação é, portanto, o processo que deve ser utilizado

na aprendizagem inicial da geografia, pode ser realizada, não só por meio dos sentidos dos alunos, como também com o auxílio de instrumentos: relógio, termômetro, barômetro, bússola, etc.

Desta perspectiva da escola primária a um ponto fundamental na didática da Geografia é o destaque da observação como ponto essencial para a aprendizagem. A observação do espaço auxilia os alunos a desenvolverem as percepções fundamentais para a compreensão geográfica. Os paradigmas que regem as sociedades foram se modificando ao longo do tempo e com isso surge a didática da geografia na perspectiva da escola secundária.

Corroborando neste sentido salienta-se Libâneo (2014):

Referindo-se às diretrizes que devem nortear o ensino da geografia na escola secundária, diz Ruellan: “Com feito, é chegado o momento de explicar ao aluno o que é um meio geográfico, mostrando como se combinam os fatores físicos, o que o homem escolheu dentre aquilo que a natureza lhe oferecia, as causas propriamente humanas desta escolha e o que resta quanto às possibilidades (p. 37).

A citação acima aborda uma mudança importante na didática da Geografia na escola secundária, pois ao explicar aos estudantes o que constitui um meio geográfico resulta no desenvolvimento dos alunos para uma compreensão mais aprofundada sobre como o homem modifica o espaço geográfico. Percebe-se assim que a didática da Geografia na escola secundária ainda não aborda uma perspectiva inclusiva.

A didática assim foi se desenvolvendo dentro da ciência geográfica, entretanto como aborda Carneiro e Araújo (2024) existe uma falta de estudos sobre a temática dentro da Geografia, os autores afirmam que durante o Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - EN-DIPE - a presença de professores de Geografia é muito baixa, ainda de acordo com os autores considera-se:

Na década de 1990, porém, a didática da Geografia permaneceu em segundo plano discursivo e, em termos de estudos e pesquisa, preterida pelo tema metodologia do ensino. É causa e condição dessa situação, em nossa interpretação, a confusão terminológica e conceitual entre didática e ensino, didática e metodologia de ensino.

Essa citação nos leva a refletir que no campo da Geografia existe uma ambiguidade entre a didática e metodologia de ensino. No período da década de 90 existiu uma tendência a favorecer as metodologias de ensino em detrimento da didática, este fator contribuiu para uma confusão conceitual no campo da didática.

A didática precisa ser considerada como um campo mais amplo, que relacione seus estudos aos processos de ensino e aprendizagem, que também considera as estratégias pedagógicas, os objetivos e os princípios que conduzem a prática docente. A didática se preocupa com o ensinar de maneira que seja eficaz, considerando o contexto, as necessidades dos alunos e a natureza do conteúdo. Por outro lado, a metodologia, salienta-se Carvalho *et al.* (2000):

O que caracteriza tal método? Na verdade, método, em ciência, não se reduz a uma apresentação dos passos de uma pesquisa. Não é, portanto, apenas a descrição dos procedimentos, dos caminhos traçados pelo pesquisador para a obtenção de determinados resultados. Quando se fala em método, busca-se explicitar quais são os motivos pelos quais o pesquisador escolheu determinados caminhos e não outros. São estes motivos que determinam a escolha de certa forma de fazer ciência.

Ou seja, a metodologia de ensino pode ser considerada um aspecto específico dentro da didática tendo como principal foco as técnicas e os procedimentos concretos que são usados em sala de aula para que se alcance os objetivos educacionais.

Diferenciar a didática e a metodologia é importante para que os professores não apenas o “por quê” mas também o “como” para um melhor ensino Geográfico.

Vimos então que a didática precisa ser aprofundada e trabalhada com maior ênfase na Geografia, e que não existe um conceito único estabelecido como o certo, de acordo com Carneiro e Araújo (2024) alguns autores da temática trazem conceitos diferentes.

Navegamos por alguns aspectos de desenvolvimento da didática, como na escola primária e secundária, porém em nenhum dos períodos foi possível presenciar um avanço no sentido da inclusão, ou a promoção de uma didática que se preocupe com a interação em sala de aula como importante no processo de ensino e aprendizagem.

A lei de nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro do autismo. Esta lei visa promover a inclusão, autonomia e dignidade das pessoas com o Transtorno do Espectro do Autismo, garantindo-lhes direitos e condições de desenvolvimento. A lei foi instituída no ano de 2012, o levantamento de literatura de dissertações e teses que objetiva verificar a relação da didática da Geografia com o autismo, foi possível observar que os estudos encontrados foram posteriores a esta data.

Neste sentido, salienta-se Nascimento, Bitencourt e Fleig (2021)

Parece existir uma relação entre o comprometimento na aprendizagem motora e a dificuldade de interação social. Essa é uma afirmativa consistente, visto que as pessoas com TEA apresentaram percentuais acima de 30% para dificuldades relativas a comportamentos sociáveis, aprendizagem.

A didática como vimos é uma disciplina fundamental que pensa no processo de ensino e aprendizagem, diante disso ela precisa ser pensada para os alunos com o Diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo. Ao considerar dentro do ensino de geografia as necessidades que esses alunos demandam, é possível adaptar as aulas de Geografia para desenvolver nos alunos tanto as habilidades motoras, quanto a interação social. Libâneo (2017) Discute em seu livro alguns recursos que podem enriquecer as aulas de Geografia, como; bússolas e mapas, porém na literatura didática os pesquisadores não abordam como esses recursos podem ser trabalhados na perspectiva da inclusão.

Com o propósito de analisar como o tema da inclusão é trabalhado na didática da Geografia, elaboramos uma revisão da literatura na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, valendo assim do catálogo de dissertações e teses. Para a busca utilizamos os seguintes descritores: didática da Geografia e inclusão do autismo, encontrou-se 5 trabalhos; didática da Geografia e interação social para alunos com autismo, com esse descritor foram encontrados 2 trabalhos que são os mesmos encontrados com o primeiro descritor, todos após o ano de 2012 quando a lei 12.764 foi instituída.

Quadro 10 - Revisão da literatura na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD

Título do trabalho	Abordagem	Autores
Formação continuada de professores: o ensino de história numa perspectiva inclusiva.	Centrada na formação continuada dos professores, e criação de estratégias pedagógicas inclusivas.	Moisés Pires Teixeira (2020)
Políticas públicas de inclusão e a escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autista (TEA): perspectivas histórico-políticas do município de Duque Caxias/ RJ	Fundamentada na teoria, centrada nos desafios da inclusão e escolarização de pessoas com TEA.	Joana da Rocha Moreira (2019)
Princípios do desenho universal para aprendizagem, nos objetos de conhecimento de Geografia, para alunos do 4º ano do ensino fundamental.	Baseada nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, com ênfase em estratégias pedagógicas diversificadas.	Raquel Diório (2020)
Conhecendo as deficiências para ensinar física: proposta baseada	Abordagem inclusiva com ênfase na acessibilidade no ensino.	Ana Carolina Lucena Dias (2020)
Os sentidos e significados da escolarização de sujeitos com múltiplas deficiências	Centrada na perspectiva histórico-cultural, e fundamentada nos conceitos de Vygotsky.	Maíra Gomes de Souza da Rocha (2018)

De maneira geral, percebe-se que foram utilizados dois descritores com o objetivo de analisar como a interação e a inclusão do autismo vêm sendo debatidas na didática da Geografia. Apenas 5 pesquisas foram encontradas na busca, e apenas uma é específica da Geografia. Dió-

rio (2020) em sua pesquisa não aborda diretamente a didática da Geografia, a autora, mas analisa práticas pedagógicas que possam auxiliar os professores que trabalham com os alunos autistas em sala de aula. Após a análise, foi possível verificar o que Carneiro e Araújo (2024), levantaram sobre a baixa produção científica sobre a didática na Geografia, implicando ainda assim que a didática da Geografia avance no sentido da inclusão, para tornar a sala de aula um ambiente para todos.

Considerações finais

Perante um contexto educacional, marcado pela urgente necessidade de oferecer um ensino e aprendizado de qualidade para os alunos com o diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo, a publicação da lei de nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, foi um marco importante pois garante os direitos das pessoas com TEA. Considerando a didática sendo essencial no processo de ensino e aprendizagem, o objetivo deste trabalho foi analisar como essa temática vem sendo trabalhada na didática da Geografia.

Para atender esse objetivo realizou-se a revisão de literatura de dissertações de mestrado e teses de doutorado, para verificar como os pesquisadores abordam a temática, detendo da Biblioteca Brasileira de Dissertações e Teses como base de dados.

Dessa forma, evidenciamos uma lacuna existente na conceituação da didática da Geografia (Carneiro; Araújo, 2024), percebendo que essa área ainda não se preocupa suficientemente com o processo de ensino e aprendizagem para alunos com autismo. Embora durante o levantamento das dissertações e teses tenha sido utilizado os descritores para tornar a busca específica da Geografia, resultou-se 4 trabalho que não são da Geografia, e apenas 1 trabalho da Geografia, ficando evidente a urgência de inserir esta temática nas pesquisas sobre a didática, uma vez que a didática se preocupa com a aprendizagem. Ressaltamos então a importância de trazer a inclusão e interação social para as discussões da didática, pois não podem ser concebidas de forma dissociada.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro para que essa pesquisa fosse realizada.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION *et al.* **DSM-5:** Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. [S. l.]: Artmed Editora, 2014.

CARNEIRO, R. N.; ARAÚJO, R. L. de. Didática da Geografia Progressiva: sentidos, racionalidade e linguagem. **Revista Signos Geográficos**, Goiânia, v. 5, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/74205>. Acesso em: 10 nov. 2024.

CARNEIRO, R. N.; ARAÚJO, R. L. de. Didática da Geografia crítica no Brasil: sentidos, elementos e linguagem. **Revista Equador**, v. 12, n. 2, p. 141-161, 2023.

CARVALHO, A. *et al.* **O que é metodologia científica.** Marília: Fundação Unimed, 2007.

DIAS, A. C. L. **Conhecendo as deficiências para ensinar física:** uma proposta baseada na CAA. 2018. 128p Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências e Matemática). Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** Cortez Editora, 2017.

MOREIRA, J. da R. **Políticas Públicas de Inclusão e a Escolarização de Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA):** perspectivas histórico-políticas do município de Duque de Caxias /RJ. 2019. F. 199 /Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2019.

NASCIMENTO, I. B. do; BITENCOURT, C. R.; FLEIG, R. Estratégias para o transtorno do espectro autista: interação social e intervenções terapêuticas. **Jornal brasileiro de psiquiatria**, v. 70, p. 179-187, 2021.

ROCHA, M. G. de S. da. **Os sentidos e significados da escolarização de sujeitos com múltiplas deficiências.** 2018. 308 p. Tese (Doutorado em Educação) Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar / PPGEduc / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2018.

SANTOS, T. M. Didática da Geografia. *In*: SANTOS, T. M. **Noções de didática especial:** introdução ao estudo dos métodos e técnicas de ensino das matérias básicas dos cursos primário e secundário. São Paulo: Companhia Editora Nacional, v. 7. p. 11-50, 1960.

TEIXEIRA, M. P. **Formação continuada de professores:** o ensino de História numa perspectiva inclusiva. 2020. 140p. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Ensino de História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais / Mestrado Profissional - PROFHISTÓRIA / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2020.



O audiovisual como aprendizagem criativa na comunidade quilombola de Santa Maria de Guaxenduba – Icatu – Maranhão

Gustavo Rodrigues Gomes¹

Elisângela Santos de Amorim²

Resumo

Este trabalho tem como objetivo discutir estratégias sobre a utilização do audiovisual como método socioeducativo em comunidades. Para tanto, exploramos os benefícios do audiovisual na preservação e valorização da cultura quilombola, concomitantemente à forma como permitiu trabalhar a geografia e seus conceitos – território, paisagem, lugar e das características geoambientais – destacando como essa ferramenta pedagógica pode ser eficaz no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa possui uma base qualitativa e exploratória, fundamentada no método educacional centrado na conscientização e na práxis, proposto por Paulo Freire, e na abordagem crítico-social fundamentada por Saviani. A pesquisa foi realizada em Santa Maria de Guaxenduba, comunidade quilombola situada no município de Icatu-MA, envolvida por diversos aspectos que a tornam importante do ponto de vista histórico e cultural, como a Batalha de Guaxenduba, que ocorreu nesse território; a sua localização, próxima à Ilha do Maranhão; a praia presente na comunidade, que atrai muitos turistas; a mobilização e organização política, além do seu próprio processo de formação, dos cos-

1 Discente do 4º período do curso de Geografia da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Questões Agrárias

2 Prof.ª Dr.ª do Departamento de Educação – I da Universidade Federal do Maranhão. Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB/UFMA. Coordenadora do grupo de pesquisa em Feminismo decolonial, Formação de professoras e Campesinato

tumes e histórias locais. A coleta de dados se deu por meio de trabalhos de campo na comunidade supracitada, na realização de entrevistas em estudo bibliográfico cultural, visto que, quando se conhece os aspectos locais os saberes, costumes, tradições e relações com o espaço são valorizados. Os resultados demonstraram uma devolutiva carregada com resgate cultural e histórico da comunidade, ao passo que os discentes puderam aprender e mostrar os aspectos que julgaram interessantes em sua comunidade, trabalharam diretamente com a geografia ao apresentarem as características ambientais, econômicas e de organização do próprio território.

Palavras-chave: Audiovisual. Aprendizagem. Guaxenduba.

Introdução

Este estudo visa explorar uma nova abordagem para o ensino de geografia, integrando ferramentas tecnológicas, como o audiovisual, e baseando-se em uma experiência prática em um território Quilombola. A partir da vivência na comunidade Santa Maria de Guaxenduba, o projeto de extensão “Por uma Educação Quilombola Contextualizada: Fortalecendo Práticas Educacionais e Autonomias” está vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Questões Agrárias (NERA) do Departamento de Geociências da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A pesquisa destacou a importância de relacionar elementos locais com a geografia e as particularidades dos negros no Brasil. O projeto possibilitou o desenvolvimento de ações colaborativas com as crianças da escola e os moradores da comunidade, visando à construção de um currículo que melhore a qualidade do ensino e contextualize os conteúdos escolares com a realidade e história de Santa Maria de Guaxenduba.

O objetivo foi resgatar e fortalecer a identidade cultural da comunidade, que foi prejudicada por práticas de ensino colonizadoras adotadas pelas escolas quilombolas, que seguem o modelo estabelecido pelo Ministério da Educação. Apesar do reconhecimento dessas comunidades, há uma necessidade de desenvolver propostas educacionais que atendam de forma efetiva, tornando o ensino mais didático e participativo, sem desconsiderar os traços históricos dessa educação. Através do uso do audiovisual e da interdisciplinaridade da geografia, este trabalho

busca apresentar resultados e discussões que contribuem para uma educação mais contextualizada e inclusiva.

A coleta de dados se deu por meio de trabalhos de campo na comunidade supracitada, na realização de entrevistas, e em estudo bibliográfico. Durante a experimentação do uso de recursos audiovisuais com os alunos do 8º e 9º ano da escola Municipal de Santa Maria de Guaxenduba, eles realizaram os registros e assumiram o papel de direção. Por se tratar de um território complexo, pertencente a uma comunidade tradicional, compreende-se a importância da preservação cultural e do papel exercido pela educação, que precisa ser contextualizada e condizente com a realidade dos alunos que é, ainda hoje, uma das maiores dificuldades no ensino.

Para a realização deste estudo utilizamos uma metodologia ativa que pode ser usada como estratégia para estimular o interesse dos alunos, reafirmar sua identidade e perpetuar os conhecimentos locais. Dessa forma, obtivemos uma devolutiva carregada com resgate cultural e histórico da comunidade, ao passo que, os discentes puderam aprender e mostrar sobre os aspectos que julgaram interessantes em sua comunidade, trabalharam diretamente com a geografia ao apresentarem as características ambientais, econômicas e de organização do próprio território. Diante disso, a utilização de técnicas ligadas ao audiovisual enquanto metodologia ativa proporcionou a autonomia e auxiliou, de certa maneira, o fortalecimento da identidade.

Educação geográfica e identidade quilombola: integrando tecnologias e contextos locais na comunidade Santa Maria de Guaxenduba

A educação geográfica desempenha um papel crucial na formação da compreensão espacial e cultural dos alunos, ampliando a percepção que têm do mundo ao seu redor. Tradicionalmente, por muitos anos, o ensino de geografia enfatizava apenas contextos pragmáticos e informações factuais, focando na descrição de paisagens, países e fenômenos naturais. No entanto, essa abordagem foi objeto de críticas ao longo dos anos, especialmente no que se refere à sua capacidade de engajar os alu-

nos de forma mais profunda e significativa com os aspectos culturais e sociais da geografia.

De acordo com Lacoste (1976), uma crítica significativa ao ensino tradicional da geografia, é que ele frequentemente ignora o papel da geografia na compreensão das dinâmicas sociais e culturais. Lacoste argumenta que a geografia não deve ser vista apenas como uma ciência descritiva e técnica, mas como uma disciplina que pode e deve oferecer *insights* sobre as relações entre os seres humanos e o seu ambiente, incluindo as estruturas de poder e as desigualdades sociais.

Foram essas críticas que estimularam a reavaliação das abordagens pedagógicas e do ensino da geografia, incentivando a necessidade de abordagens críticas e integradas, que considerem as especificidades culturais e históricas do seu objeto de estudo. No processo educacional tendo como exemplo a utilização das tecnologias, como é o caso do audiovisual, este tipo de implementação chegou tardiamente como salienta napolitano (2013, p. 11), “o cinema pode ser considerado uma nova linguagem centenária, pois apesar de haver completado cem anos em 1995 a escola o descobriu tardiamente”. O uso de tecnologias não foi essencialmente pensado para a educação, mas a integração da mesma no meio educacional e a contextualização dos conteúdos são vistas como estratégias essenciais para tornar o ensino da geografia mais relevante e inclusivo.

A comunidade de Santa Maria de Guaxenduba é uma comunidade quilombola localizada no município de Icatu, no Estado do Maranhão, Brasil, região rica em história e cultura, possui raízes profundas nas tradições afro-brasileiras, formada por descendentes de africanos escravizados que se estabeleceram na região em busca de liberdade e autonomia. Banhada pelos seus acontecimentos históricos como a batalha de Guaxenduba: Batalha de Guaxenduba (1614), confronto militar ocorrido entre militares portugueses/brasileiros e franceses, os quais haviam ocupado a ilha de São Luís/Maranhão (Procópio, 2013).

Todo esse cenário permitiu uma diversidade cultural muito ampla, Santa Maria também é conhecida por suas tradições culturais ricas, incluindo festas populares, danças, músicas e rituais religiosos que misturam elementos africanos, indígenas e católicos já que a toponímia da

comunidade, possui origem indígena, o catolicismo pela influência portuguesa, e um traço forte da comunidade é o bumba-meu-boi. A comunidade possui uma economia voltada para o extrativismo, onde até mesmo as crianças acompanham os pais quando saem para essa atividade, porém o tempo e as mudanças de vida no território vêm deixando essa relação com ambiente cada vez mais disperso, visto que as crianças já não querem mais acompanhar esse modelo de vida deixado pelos pais.

Foi pensando nesse conjunto de elementos que idealizamos a proposta da oficina de audiovisual onde, através do projeto que já estava em desenvolvimento, fizemos o planejamento visando estratégias de ensino.

De coadjuvante ao papel principal: aplicação do audiovisual em conjunto com a Geografia

A oficina foi desenvolvida durante três dias. No primeiro momento, estivemos na escola para apresentarmos nossa proposta de trabalho e estabelecer o primeiro contato com as crianças. Nos dias seguintes, dedicamo-nos a conhecer a comunidade, pois entendemos que ninguém conhece melhor a comunidade do que aqueles que nela vivem.

Segundo Paulo Freire (1996), a prática pedagógica deve ser centrada no diálogo e na experiência dos educandos. Freire enfatiza que o conhecimento é construído de forma colaborativa e que a experiência local e cotidiana dos alunos é crucial para uma educação significativa. Ao buscar entender a comunidade por meio do contato direto com seus membros, buscamos alinhar nossa abordagem pedagógica aos princípios da educação problematizadora, que valoriza o saber local e a participação ativa dos sujeitos no processo educativo.

No segundo dia da nossa visita, realizamos uma excursão pela comunidade. Propusemos às crianças que nos mostrassem os lugares e as atividades que praticam em seus momentos livres. Além disso, incentivamos que, durante as entrevistas com os moradores, pudessem resgatar tradições e costumes praticados pelos mais antigos (Lima, 2022).

Figura 64 - Atividades comunitárias em [Santa maria de Guaxenduba- MA]



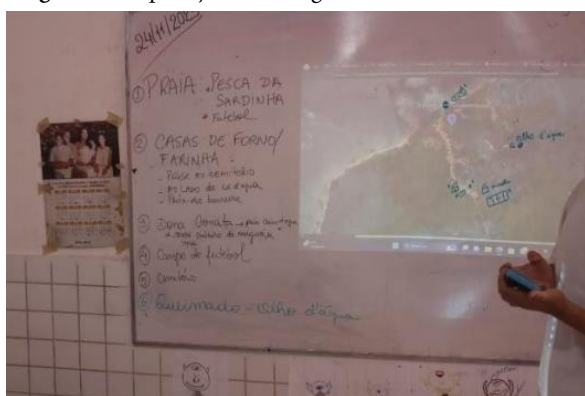
Fotografia por: [Matheus Andreu]. NERA-UFMA.

Chegamos à comunidade em um período significativo, coincidiu com a formatura das crianças, e a colheita da juçara. A retirada da juçara é uma das formas que a comunidade utiliza como fonte de renda para custear esse evento, e é também uma tradição local importante. Aproveitamos a ocasião para registrar essa experiência, pois, como afirmam os estudos de geografia, “a prática da geografia se realiza no campo” (Silva, 2020). Decidimos então acompanhar o processo de perto e nos dividimos em dois grupos: o primeiro grupo acompanhou as crianças durante as entrevistas com os moradores, utilizando ferramentas audiovisuais; o segundo grupo ficou responsável pelo registro da retirada da juçara, também empregando técnicas de fotografia e vídeo.

Enquanto fazíamos isso, ajudávamos a reconstruir uma memória que estava se perdendo entre os moradores. A experiência foi uma grande aventura. Ficamos surpresos com a afinidade das crianças com as ferramentas e a elaboração das perguntas; muitas delas se destacaram, cada uma se identificando com uma função específica.

Durante o processo construímos um mapa baseado no conhecimento das crianças, utilizando a cartografia social, um método amplamente utilizado em comunidades (Carvalho, 2018). Seguimos o percurso elaborado por elas, ouvimos cada morador e as crianças se conectaram ainda mais com seu território, compreendendo a importância de manter vivos os costumes locais.

Figura 65 - Aplicação da cartografia social em sala de aula



Fonte: Escola Santa Maria. Fabrício Serrão (2023).

Figura 66 - Crianças colhendo juçara



Fotografia: Rodrigues e Gustavo (2023).

O audiovisual como ferramenta pedagógica na educação quilombola: abordagens crítico-transformadoras na perspectiva de Saviani e Freire

A educação quilombola é caracterizada por sua ligação intrínseca com a história, a cultura e a identidade das comunidades negras no Brasil. Dentro desse contexto, o uso do audiovisual como ferramenta pedagógica assume um papel crucial ao promover uma educação que valoriza as experiências e saberes dessas comunidades, ao mesmo tempo que contribui para a conscientização crítica e a transformação social. A partir

das perspectivas de Dermeval Saviani e Paulo Freire, o audiovisual pode ser uma poderosa metodologia na educação quilombola, combinando a apropriação do conhecimento sistematizado com a problematização da realidade social.

Dermeval Saviani, com sua pedagogia histórico-crítica, enfatiza que a educação deve ser um instrumento para a superação das contradições sociais, permitindo que os estudantes seapropriem do conhecimento sistematizado e entendam sua posição dentro das dinâmicas sociais e históricas (Saviani, 1984). No contexto da educação quilombola, o audiovisual pode facilitar o acesso ao conhecimento científico e histórico de forma que dialogue com a vivência cotidiana dos estudantes. Por exemplo, documentários e vídeos sobre a história das lutas quilombolas e a resistência negra no Brasil podem ser utilizados para conectar o conhecimento escolar aos saberes comunitários, fortalecendo o sentido de identidade e pertencimento.

Saviani (2008) argumenta que a função do professor é central na mediação entre o saber científico e o saber popular. No contexto Quilombola, essa mediação se torna ainda mais relevante, pois permite que o audiovisual seja utilizado para construir uma ponte entre o conhecimento formal e as tradições culturais locais. Ao integrar filmes, documentários e registros audiovisuais das próprias comunidades, os educadores podem promover debates que conectem o conteúdo escolar à realidade sociocultural dos estudantes, alinhando-se à proposta pedagógica de Saviani.

Paulo Freire, por outro lado, oferece uma abordagem centrada na pedagogia da conscientização e do diálogo. Na educação quilombola, o audiovisual pode servir como um meio para fomentar o diálogo crítico e a reflexão sobre questões de opressão, resistência e identidade cultural. Em *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987), Freire defende que a educação deve ser um ato libertador, onde os educandos são estimulados a questionar e transformar sua realidade. Ao utilizar o audiovisual para explorar temas como a luta pela terra, a preservação cultural e a resistência política das comunidades quilombolas, o professor pode criar um ambiente de aprendizado que seja verdadeiramente participativo e engajado.

Freire (1996) destaca que o processo educativo deve ser contextualizado, valorizando as experiências e os conhecimentos dos estudantes. Na educação quilombola, o uso de recursos audiovisuais, como vídeos documentais, filmes e produções comunitárias, pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem ao promover o reconhecimento e a valorização das histórias e saberes locais. Essa abordagem permite que o audiovisual funcione não apenas como um recurso didático, mas como um ato de resistência cultural e política.

A combinação das abordagens de Saviani e Freire oferece um referencial teórico robusto para o uso do audiovisual na educação quilombola. O audiovisual se torna, assim, uma ferramenta que não apenas facilita a apropriação do conhecimento sistematizado, conforme propõe Saviani, mas também promove a conscientização crítica e o empoderamento dos estudantes, conforme sugere Freire. Ao integrar essas abordagens, o professor pode criar práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos estudantes quilombolas, valorizando suas histórias de resistência e construindo um espaço educativo de transformação social.

Figura 67 - Crianças iniciando a filmagem como parte de um projeto educativo



Fonte: Fabrício Serrão (2023). [NERA]. Comunidade Santa Maria.

Resultados alcançados

Os resultados do projeto de uso do audiovisual como ferramenta pedagógica na comunidade quilombola de Santa Maria de Guaxenduba, demonstraram o impacto positivo dessa abordagem no processo de ensino-aprendizagem. Ao envolver as crianças e os jovens na produção de vídeos e documentários, foi possível observar um forte engajamento e interesse dos alunos, especialmente quando as atividades estavam diretamente conectadas às suas experiências de vida local.

A utilização do audiovisual proporcionou o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes, uma vez que, ao registrar práticas e tradições comunitárias, como a colheita da juçara e os costumes dos mais velhos, eles puderam resgatar e valorizar aspectos importantes da cultura quilombola. Esse processo contribuiu significativamente para a reafirmação de suas identidades e para o reconhecimento de suas histórias.

Além disso, a integração das atividades audiovisuais com o currículo escolar permitiu uma abordagem mais prática dos conceitos geográficos, como território, paisagem e lugar. Os estudantes mapearam o território da comunidade com base em suas próprias experiências, o que reforçou a sensação de pertencimento e aprofundou sua compreensão dos conteúdos. O projeto também promoveu o desenvolvimento de novas habilidades técnicas e colaborativas. Os alunos aprenderam a utilizar câmeras e programas de edição, o que os incentivou a trabalhar de forma autônoma e em equipe, ao mesmo tempo em que adquiriam conhecimentos práticos.

Outro ponto relevante foi o resgate da memória local proporcionado pelas entrevistas e documentários produzidos pelos alunos, que foi transformado em uma curta metragem. Essas atividades ajudaram a preservar tradições e histórias que estavam em risco de se perder, criando um vínculo mais forte entre gerações. Os moradores da comunidade participaram ativamente, o que reforçou a importância do papel da educação na manutenção da cultura local.

Portanto, o uso do audiovisual em Santa Maria de Guaxenduba mostrou-se uma estratégia eficaz para promover uma educação quilombola contextualizada, alinhada aos princípios pedagógicos de Paulo Freire e Dermeval Saviani. Os alunos se tornaram protagonistas de seu processo

de aprendizado, integrando o conhecimento formal ao contexto social e cultural em que vivem. A valorização dos saberes locais, em conjunto com a utilização de tecnologias, possibilitou uma educação crítica e transformadora, que conectou o aprendizado escolar às vivências cotidianas e às tradições da comunidade.

A implementação desse tipo de metodologia pode servir como modelo para outras comunidades quilombolas e contextos educacionais que busquem uma educação mais inclusiva e participativa, conectando o aprendizado escolar às vivências do cotidiano e às tradições locais.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, buscou-se destacar a importância da geografia como ferramenta pedagógica nas comunidades quilombolas, abordando a contribuição de autores como Saviani e Paulo Freire. Esses pensadores enfatizam a educação como um processo de conscientização e transformação social, especialmente em contextos historicamente marginalizados. Nas comunidades quilombolas, a geografia não apenas permite o entendimento do espaço físico, mas também reforça a identidade cultural e a valorização dos saberes locais.

A aplicação dos conceitos geográficos nessas comunidades, aliada a uma pedagogia crítica, possibilita que as crianças quilombolas compreendam seu lugar no mundo de maneira ampla, reconhecendo a importância de suas tradições e sua relação com o território. Assim, a educação pode ser um instrumento de resistência, fortalecendo a autoestima e o pertencimento das novas gerações, ao mesmo tempo que proporciona um conhecimento que contribua para a luta por direitos e cidadania plena.

Por fim, este trabalho espera contribuir para a reflexão sobre o papel da pedagogia na construção de uma educação emancipatória, que considere as particularidades culturais e territoriais das comunidades quilombolas, promovendo um ensino mais justo e inclusivo. É essencial que as políticas públicas voltadas para a educação respeitem e promovam essa diversidade, assegurando o protagonismo das comunidades em seu próprio processo educativo.

Figura 68 - Cartaz de *Os Pequenos Cineastas de Guaxenduba*



Fonte: https://youtu.be/yriUIXA5zIY?si=bLddntD_8LOqPO1-

Referências

BERNARDET, J. A. **Educação e Multimídia: Teoria e Prática**. São Paulo: Editora Pioneira, 2000.

CARVALHO, M. **Cartografia Social e Participativa: Metodologias e Aplicações**. Editora ABC, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KOCHHANN, A.; RESENDE, R. **O Ensino de Geografia e a Formação do Professor**. Curitiba: Editora UFPR, 2016.

LIMA, A. Explorando as Comunidades: Tradições e Atividades Locais. **Revistade Antropologia Social**, v. 15, n. 3, p. 45-67, 2022.

MARTINS, C. A. *et al.* **O Audiovisual na Educação:** Entre a Imagem e o Conhecimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.


NADOTTI, A.; DIEGUES, A. C. **Desenvolvimento e Cultura no Brasil.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

NAPOLITANO, M. **Geografia e Cultura:** Uma Abordagem Multidisciplinar. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações.** 11^a ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, J. Geografia em Campo: Práticas e Métodos. **Revista Brasileira de Geografia**, v. 12, n. 1, p. 23-45, 2020.



O Projeto Geoliteratura: uma proposta interdisciplinar no Colégio Estadual Almirante Barroso em Muribeca-SE

*Regina Tavares Santos¹
Iderlânia Costa Souza²
Rayssa Souza Matos³*

Resumo

O presente trabalho aborda um relato de experiência de uma proposta interdisciplinar de um estudo de Iniciação Científica Jr – IC JR, com alunos do Ensino Médio Regular, do Colégio Estadual Almirante Barroso, localizado no município de Muribeca-SE, no ano letivo de 2023. O projeto Geoliteratura recebeu uma bolsa de IC Jr do Fundo de Apoio à Pesquisa, a inovação Tecnológica de Sergipe (FAPITEC/SE) em parceria com a Feira Científica de Sergipe (CIENART/UFS/SE) e a Secretaria de Estado da Educação e Cultura de Sergipe (SEDUC/SE). O objetivo principal da pesquisa foi analisar as obras literárias categorizadas em escalas geográficas (global, nacional e local), a partir das vertentes teóricas do ensaio científico de Cavalcante (2021) referente ao tema da Geografia Literária pontuando junto nas obras literárias escolhidas as características referentes às geografi- cidades e espacialidades. A metodologia aplicada no estudo foi qualitativa,

-
- 1 Professora efetiva de Geografia da Rede Estadual em Sergipe. Especialista em Ensino de Ciências C10 pelo IFBA. Especialista em Recursos Hídricos e Meio Ambiente pela UFS. Graduada em Geografia - Licenciatura pela UFS. E-mail: reginaufs@gmail.com
 - 2 Professora efetiva de Língua Portuguesa da rede estadual em Sergipe. Mestre em Letras pelo Programa ProfLetras - UFS. Graduada em Letras Português pela UFS. E-mail: iderlaniacs@gmail.com
 - 3 Graduada do 2º Período do Curso de Psicologia na Faculdade UNINASSAU. Concludente do Ensino Médio Regular, Ex-Bolsista de IC JR pela FAPITEC/CIENART/UFS. E-mail: raysasouza722@gmail.com

com o método de Pesquisa-Participante, na intervenção didático-pedagógica tivemos as seguintes etapas: pesquisa e estudo das referências bibliográficas, aplicação de questionário de sondagem prévia, realização de uma Oficina Formativa com o grupo de alunos voluntários, Criação do Clube de Leitura: com rodas de leituras, debates e confecção de materiais criativos e lúdicos (Lapbook, Mapa Mental e um Vídeo- Poema com o uso da IA) abordando as reflexões das obras literárias estudadas e, por fim, a apresentação do trabalho científico na Feira Científica de Sergipe - 2023 na UFS. Sob o questionário aplicado, foi possível notar a visão prévia dos discentes sobre a temática investigativa, com o desenvolvimento da Oficina formativa e do Clube de Leitura, permitiu aprofundar o papel da Geografia Literária com o exercício da análise sob as obras: O Menino de Pijama Listrado (escala global), Vidas Secas (escala nacional) e o Poema Velho Chico (escala local) identificando as diferentes geograficidades e espacialidades presentes nos textos literários, com a confecção dos materiais criativos e lúdicos, pelos alunos trabalhamos as reflexões propostas na pesquisa. Portanto, observamos que por meio das intervenções pedagógicas no estudo científico com os estudantes, foi notório o desenvolvimento científico-cultural o que contribuiu de forma significativa para a compreensão sobre a interdisciplinaridade entre as disciplinas junto às obras literárias, trabalhando entre os vários aspectos: o aprimoramento do senso crítico, argumentação e fundamentação teórica da Geografia literária presentes nas narrativas literárias.

Palavras-chave: Geoliteratura. Interdisciplinaridade. Interação Sociocultural. Ensino criativo.

Introdução

A Literatura e a Geografia são dois componentes curriculares que nos proporcionam o exercício e a prática da narrativa. De acordo com as reflexões de Brito (2018, p. 3935), o conhecimento desenvolvido pela Geografia Literária permite aos leitores que “questionem a interpretação de determinada ação ou pensamento”.

No ensino-aprendizagem, as duas ciências em suas respectivas funções agregam ao indivíduo habilidades e competências quanto o papel da construção do conhecimento, seja por intermédio do uso das pala-

bras presentes nos diferentes gêneros textuais que apontam as características de como o mesmo é visto no campo científico, como também sob a narrativa do espaço geográfico (espaço natural/espaço cultural), descrevendo na história as diferentes formas em que o personagem fez uso do mesmo, o que influencia em suas relações individuais e coletivas.

A Geografia Literária tornou-se campo de estudo em meados dos anos 1970, sendo apropriada principalmente no espaço acadêmico. De acordo Menezes e Kaercher (2015), a Geografia Literária tornou-se objeto de estudo para a ciência “em âmbito acadêmico, a Geografia Cultural se apropriou dessa possibilidade de estabelecer diálogos entre a Literatura e a Geografia”. Ainda os autores defendem que “é preciso ressaltar que esta ligação entre Geografia e Literatura, pode e deve ultrapassar os muros da universidade [...] é uma alternativa profícua de ser trabalhada no ensino de Geografia na educação básica”.

A partir dessa lacuna identificada nos textos científicos, surgiu a indagação da aluna bolsista de IC Jr, que tinha dúvidas sobre o processo de interação entre os dois componentes curriculares. Essa dificuldade não era apenas dela, mas também de outros alunos, que não conseguiam correlacionar as duas ciências na interpretação de temas presentes nos textos literários.

Partindo da conotação interdisciplinar que envolve a cooperação do campo científico/cultural, o projeto IC Jr. intitulado “Geoliteratura: uma proposta interdisciplinar no Colégio Estadual Almirante Barroso” visou trabalhar com os alunos da Educação Básica a percepção da interação entre a Geografia e Literatura sobre as obras literárias: O Menino de Pijama Listrado (escala global), Vidas Secas (escala nacional) e o Poema Velho Chico (escala local), obtendo como produtos pedagógicos a construção de materiais lúdicos e criativos: Lapbook, Mapas Mentais e o Vídeo-Poema com o uso da Inteligência Artificial abordando análises reflexivas e de senso crítico identificando além da interdisciplinaridade, aspectos ligados às geograficidades e espacialidades presentes nas respectivas obras literárias trabalhadas no projeto de pesquisa na unidade de ensino.

Geoliteratura: aspectos gerais

Geografia e Literatura são dois campos de conhecimento afins, que não se distinguem, mas se complementam na construção do conhecimento que abrangem aspectos sociais, naturais e históricos demonstrando a inter-relação do ser humano para com o meio ambiente e para com seus pares em coletividade. Nas obras literárias podemos sinalizar aspectos que caracterizam não apenas um determinado espaço, como também uma sociedade a partir das suas características, vivências e percepções sobre si e o meio ao qual está inserido.

De acordo com Cavalcante e Lima (2021, p. 96) a “Literatura é a escrita da Terra”, já que nos textos literários são descritos a “forma de aprendermos outros lugares e outras paisagens, outras pessoas travestidas de personagens, em espaços e tempos singulares que de forma diversa não teríamos a chance de conhecer”.

Mas, afinal de contas, quando surgiu o termo Geoliteratura e como se iniciou essa interação científico/cultural?

Na literatura científica, vimos que o termo Geoliteratura surgiu na 2º metade do século XX. De acordo com os autores Menezes e Kaercher (2015), em seu estudo mencionam o estudo de Ferraz (2011) que afirma que a interação entre a Geografia e a Literatura surgiu “a partir dos anos 70 do século XX, iniciado na Europa, Canadá e Estados Unidos”, onde foram “introduzidas pelas correntes: culturalistas e humanísticas da Geografia, fundamentadas na fenomenologia”.

Para Cavalcante (2020) em seu o ensaio científico intitulado Por uma Geografia Literária as reflexões quanto a origem da Geografia Literária enfatiza o estudo de Marc Brosseau (1996), sobre a origem e as apropriação da literatura nos estudos geográficos nas obras literárias onde:

[...] a Geografia Literária só ganha fôlego a partir dos anos de 1970, quando se multiplicam os apelos em favor da literatura. [...] tem sido três as formas de apropriação da literatura por parte da geografia, cada uma delas dentro de uma perspectiva teórico-metodológica diversa, quais sejam: a literatura como complemento de uma geogra-

fia regional; a literatura como transcrição da experiência dos lugares e; a literatura como crítica da realidade ou da ideologia dominante (Cavalcante, 2020, p. 194).

Esse processo torna-se significativo na construção científica mediante a expansão da cultura na segunda metade do século XX, atrelado aos diversos fenômenos de ordem política e social, conforme Belizário, Oliveira e Vilar (2019) que enfatizam que a Geografia Literária torna-se estudo científico “Com a ampliação dos estudos culturais, a Geografia crítica se colocar como escopo de análises literárias, em que o “viés literário passa a incentivar os leitores à criticidade, fazendo oposição à literatura meramente descritiva”.

A interação entre as duas ciências é relevante o seu papel e importância na percepção da relação entre o homem-meio, descritos por ações, ideias e pensamentos que caracterizam e definem aspectos naturais/ culturais sobre um determinado grupo social. Na visão da autora Brito (2018), essa importância é relevante, pois “pretende-se identificar que estão “por trás” da formação desta sociedade, assim como analisar a maneira como esta é compreendida pelos leitores das obras ao longo do tempo”.

Sobre os estudos/aprofundamentos dos aspectos da Geografia Literária, Cavalcante (2020) a define como: “[...] conceito que compreende uma pluralidade de relações entre a geografia e a literatura naquilo que essas podem revelar das espacialidades e das geograficidades presentes na obra literária”.

Segundo o próprio autor os termos *espacialidades* e *geograficidades*, definem-se respectivamente, como:

[...] **espacialidades** – como é organizado o espaço literário, em sua lógica e processo de formação, considerando fatos históricos, ambiente físico, estruturas sociais, costumes e ideologias. [...] Na literatura é vista como documento, expressão material de cultura, da sociedade e do momento histórico de um dado lugar. [...] **geograficidades** – revelam os laços de cumplicidade que os personagens em sua individualidade e/ou coletividade estabelecem com o ambiente, colocando simbolismos, imaginações e

imaginários, sentidos, identidades e afetividades. [...] na literatura concebe-se como (re)criadora de mundo, capaz de expressar as condições geográficas do homem em sua pluralidade (Cavalcante, 2020, p. 194).

Quanto ao processo da espacialidade vivenciado pelo indivíduo em conexão com texto literário, os autores Menezes e Kaercher (2015) consideram que a “espacialidade construída em sua narrativa passa a ter sentido para o leitor quando este, através do imaginário, estabelece relações com suas experiências espaciais”, ou seja, para os mesmos “o leitor significa o texto literário quando projeta suas experiências espaço-temporais para a história narrada”.

A prática interdisciplinar no Colégio Estadual Almirante Barroso

Muribeca é um dos 75 municípios pertencentes ao menor estado federativo do Brasil – Sergipe, distante 72 km da capital - Aracaju, apresenta uma extensão territorial de 74,310 km² e está localizado na região político-administrativa do Baixo São Francisco. Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE possui uma população absoluta de 7.822 habitantes, de acordo com o Censo de 2022.

Na sede municipal, temos a única escola da rede estadual – COLÉGIO ESTADUAL ALMIRANTE BARROSO – CEAB, que oferta para a comunidade as seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental Anos Finais (6º Ano ao 9º Ano), Ensino Médio Regular, Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio – EJAEM. O nosso público escolar é bem diversificado, temos os alunos residentes do próprio município (sede/povoados), como também alunos oriundos dos povoados e municípios circunvizinhos: Capela, Japaratuba e Malhada dos Bois.

O projeto IC Jr. intitulado “Geoliteratura: uma proposta interdisciplinar” foi desenvolvido por uma aluna bolsista FAPITEC/SE do 3º Ano do Ensino Médio juntamente com o um grupo de alunas e alunos voluntário(as) dos 1º e 3º anos do Ensino Médio Regular durante o ano letivo 2023, sob a orientação pedagógica das professoras de Geografia e

Língua Portuguesa. A metodologia de pesquisa escolhida foi qualitativa, cujo método usado foi de Pesquisa - Participante. De acordo com as autoras Gerhardte e Silveira (2009, p. 40), a Pesquisa – participante, “[...] caracteriza-se pelo envolvimento e participação do pesquisador com as pessoas pesquisadas”.

A seqüência do estudo científico estruturou-se nas seguintes etapas:(a) Pesquisa, leitura e estudos dos textos científicos (artigos científicos, ensaios, livros, Atlas das Representações Literárias do IBGE, obras literárias usadas junto ao projeto); (b) Convite e publicação de edital para o Clube de Leitura no mural da escola e nas redes sociais do projeto e da unidade de ensino; (c) Aplicação de questionário – Sondagem Prévia junto aos alunos interessados ao projeto - perfil e informações prévias referentes à proposta temática da IC Jr; (d) Oficina Formativa sobre a proposta temática a ser desenvolvida no estudo de IC Jr e; (e) Clube de Leitura – encontros, reuniões quinzenais com os alunos participantes com leitura, reflexões, debates e elaboração dos materiais interativos pedagógicos junto às narrativas literárias.

Os recursos utilizados na proposta pedagógica foram: o uso da plataforma Canva – na confecção dos materiais pedagógicos (slides e materiais afins), a rede social Skoob como ferramenta de reflexão e debates sobre as obras lidas, a Inteligência Artificial WONDERSHARE FILMORA usada no processo de editorial dos vídeos e áudios junto ao recurso audiovisual, somando-se a esses, para a confecção dos Mapas Mentais e do Lapbook foram usados: papel artesanato, papel kraft, folha sulfite - papel A4 (branca e colorida),lápiz de cor madeira, lápis de cor giz cera, caneta hidrográfica hidrocor, cola branca, tesoura e marcadores de texto com cores diversas.

Com o intuito de identificarmos o conhecimento prévio dos alunos voluntários referente à temática proposta no referido estudo, foi aplicado um questionário de sondagem prévia, cujas as perguntas norteadas abordaram temáticas a interação entre as duas Ciências, além de verificar relatos da prática leitora dos alunos envolvidos.

Quadro 11 - Questionário de Sondagem Prévia - CLUBE GEOLITERATURA, 2023

Questionário de Sondagem Prévia - Clube Geoliteratura, 2023
a) Para você, o que é Literatura?
b) Você tem o hábito de ler livros?
c) Você sabe como a Geografia e a Literatura está interligada?
d) Você consegue identificar aspectos geográficos junto às obras literárias?
e) Você costuma ler em formato impresso ou digital?

Fonte: Elaborados pelos autores, 2023.

Na coleta de dados, foram selecionadas duas perguntas para análise dos resultados: os itens c e d. No item c – Você sabe como a Geografia e as Literaturas estão interligadas? As respostas obtidas foram destacadas, as informações prévias dos estudantes sobre o tema:

Aluno 1: “Eu não tenho muito conhecimento disso, mas de fato estão interligadas. A literatura mostra lugares e seus detalhes, as regiões e todas as características. Essas que são estudadas pela Geografia”.

Aluno 2: “A Geografia está presente nas obras ajudando a compreender lugares, cenários, fatos, comportamentos, entre outras coisas”.

Aluno 3: “Não, mas pretendo saber e entender”.

Fonte: Dados coletados pelos autores, 2023.

No item d. Você consegue identificar aspectos geográficos junto às obras literárias? - nos chamaram a atenção as seguintes indagações:

Aluno 1: “Bom o que eu acho que depende do contexto do livro”.

Aluno 2: “Muitos livros mostram as características de sua época, as roupas das pessoas, o clima é muito descrito, a descrição das cidades e muitas outras coisas”.

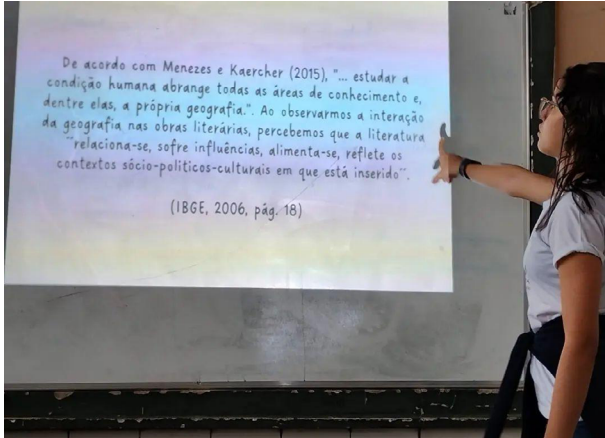
Aluno 3: “Sim através de nomes de cidades e climas que tem em quase todas as obras literárias”.

Fonte: Dados coletados pelos autores, 2023.

Nota-se, pelas respostas, que parte dos alunos conseguiu pontuar de forma generalizada a interação entre os dois componentes curriculares Geografia e Literatura, demonstrando os seus aspectos gerais, mas sem um aprofundamento teórico-cultural quanto às percepções junto às narrativas literárias.

Atentando-se para as informações coletadas junto a pesquisa de sondagem, houve a realização de uma Oficina Formativa intitulada Geoliteratura, na qual foi apresentada aos discentes interessados a proposta do estudo científico, o conceito teórico discutindo de que forma ambos componentes curriculares interagem na construção do conhecimento, pontuando o papel da Literatura e Geografia, destacando entre os subtemas: conceito de Geografia literária, a origem dessa interação, como a Geografia se faz presente junto às obras, narrativas nacionais consideradas como geoliterárias por regiões, o recorte da escala geográfica e a sua aplicabilidade junto às obras.

Figura 69 - Oficina formativa - Grupo de pesquisa Geoliteratura



Fonte: acervo pessoal do projeto, 2023.

A partir da fundamentação teórica iniciamos os trabalhos do clube de leitura, com reuniões quinzenais onde foram discutidas as obras, os aspectos abordados da Geografia Literária. É importante frisar que as atividades do clube de leitura tiveram que se adequar às demandas do fluxo escolar se ajustando ao plano de ação estabelecido pela equipe pedagógica.

Quanto ao recorte socioespacial foi utilizada a escala geográfica: global, nacional e local, que de acordo com os geógrafos Moreira e Sene (2016) define-se a escala geográfica como aquela que aborda a compreensão social na correlação entre os recortes conceituais e analíticos. De acordo com os autores, os tipos de escalas geográficas pode se apresentar como:

Mundial/global: permite as análises socioespaciais panorâmicas e integradas envolvendo os processos múltiplos de relações entre os Estados-nacionais.

Nacional: Implica a operacionalização do conceito de território controlado pelo Estado-Nação, que pode ser trabalhado também nas esferas estadual ou provincial e municipal;

Local: Está associada ao conceito de paisagem, relação afetiva, e de pertencimento do sujeito (Moreira; Sene, 2016, p. 14).

Quanto a interação da Geografia e da Literária, presente no gênero literário é destacado no estudo científico de Cavalcante (2020, p. 199) que nos textos e/ou narrativas literárias, partindo do conceito, características e atribuições associadas à Geografia Literária, são possíveis observarmos a consolidação do conhecimento, entre vários aspectos: “[...] Geobiografia” - revelando pessoas e os espaços de convivência; a [...] “Geografia da literatura” - acompanhando as relações da sociedade sob o espaço; [...]. E, por fim, realizar a “Geografia da leitura” - por meio da leitura expressa a força do espaço”. Ainda segundo o autor, ressalta-se a importância do estudo de Michell Collot (2014) afirmando que a interação entre a Geografia e a Literatura podem agrupar três abordagens: as geográficas, as geocríticas e as geopoéticas.

No intuito de se trabalhar simultaneamente o recorte socioespacial e as geograficidades presentes nas narrativas literárias, foram escolhidas as seguintes obras para as discussões do clube de leitura: no âmbito global – refletimos sobre o Livro “O Menino de Pijama Listrado de autoria do romancista irlandês John Boyne” – considerado como um best-seller da literatura contemporânea chamou a atenção de diversos leitores em vários países por retratar o cenário vivenciado pelos os judeus com

o Holocausto na Alemanha Nazista durante os séculos XIX e XX. Foram observados na interação geoliterária: geopoética com a relação sobre o lugar (a casa de Berlim versus nova residência), a geocrítica com abordagens sobre as relações de território – análise sobre a cerca que separava a casa do personagem Bruno e o local de concentração, identificando o conflito entre os pares, as interações sociais ideológicas e políticas, e a sensibilidade entre os meninos da fábula.

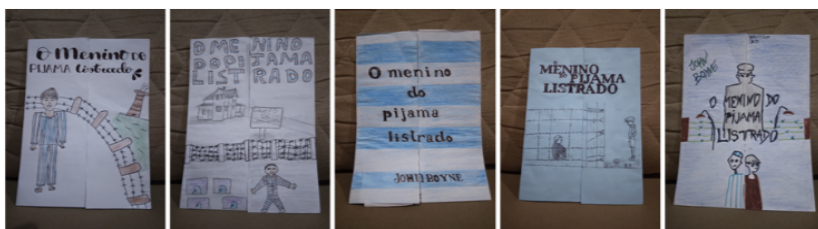
No âmbito nacional, refletimos sobre a obra de “Vidas Secas do autor brasileiro Graciliano Ramos” – considerada um grande ícone da literatura nacional destacando a questão do regionalismo onde foram retratados o cenário das secas prolongadas vivenciada na sub-região do Semiárido Nordeste e o impacto desse fenômeno natural e sociopolítico para os personagens durante o percurso migratório para a cidade grande, nela destaca-se a geograficidade: geográfica com a descrição da paisagem e dos fenômenos naturais descritos na história (descrição do espaço no período da seca versus chuva na mata branca), além da geocrítica quando aborda os conflitos existentes pelos indivíduos inseridos sob aquele espaço geográfico (resistência de Fabiano em sair daquele, a rejeição dos meninos em retornar para a fazenda e as dificuldades enfrentadas pela família durante o fluxo migratório).

Para o âmbito local, o poema intitulado Velho Chico é de autoria da professora e escritora Patrícia Almeida, do livro Recortes Poéticos publicado na editora SEDUC/SE. Tomando como destaque a localização do município de Muribeca no qual o colégio está inserido, as reflexões sobre o Poema do Velho Chico foram satisfatórias devido à grande significância já que o rio conhecido também como Nilo Brasileiro tem um papel importante para a região do Baixo São Francisco, na narrativa foram mencionados os danos ambientais enfrentados pelo Rio São Francisco além das relações afetivas por aqueles que se relacionem com o próprio rio.

Quanto às propostas de intervenção didático-pedagógica foram construídos de forma interativa e colaborativa os seguintes recursos: sobre a obra literária “O Menino de Pijama Listrado” – produção de Lapbook - confeccionado manualmente pelo próprio aluno abordando as reflexões sobre a interação presente na narrativa; para a obra “Vidas Secas”, foi rea-

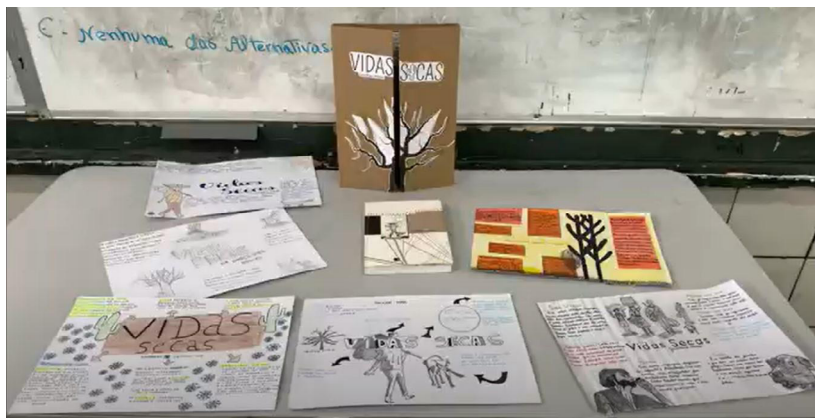
lizada a produção individual de mapas mentais abordando a biografia do autor Graciliano Ramos, o breve resumo e um recorte do trecho do livro pontuando a interação entre as duas ciências e por fim com o texto literário o poema intitulado de “Velho Chico” – produção de um vídeo coletivo com o uso de imagens em diálogo com o poema destacando a relação afetiva com o Rio São Francisco. Segue abaixo o registro das produções realizadas pelos discentes durante os encontros do Clube de Leitura Geoliteratura trabalhando as reflexões sobre as obras literárias.

Figura 70 - Mapas mentais sobre a obra vidas secas, geoliteratura, 2023
Produzidos pelos geoleitores.



Fonte: Acervo pessoal do projeto, 2023.

Figura 71 - Lapbook sobre o menino do pijama listrado, geoliteratura, 2023



Fonte: acervo pessoal do projeto, 2023.

Figura 72 - Vídeo poema sobre o poema velho chico, geoliteratura, 2023

Video: Poema Velho Chico, da autora
Patrícia Almeida



Fonte: Acervo pessoal do clube Geoliteratura.



No projeto tivemos ações pedagógicas que permitiram a interação entre os pares, socialização e o protagonismo dos discentes na construção dos materiais didáticos trabalhados, fazendo uso das competências gerais tais como: conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, argumentação e cultural digital (o *Skoob*, a *Inteligência Artificial Wondershare Filmora*, a plataforma digital Canva na confecção dos materiais pedagógicos e além das mídias e redes sociais: Instagram (@geoliteratura), *Linktree* e *Youtube* – para o compartilhamento das informações e do trabalho desenvolvido no Clube Geoliteratura).

Quanto às contribuições das ações propostas na prática investigativa, para os alunos geoleitores, em seu processo de aprendizagem foram observadas mudanças significativas: através das rodas de conversas houve a interação mútua entre os pares, melhora na argumentação e organização das ideias sobre os temas e além do exercício de análise focando nas geograficidades e espacialidades presentes nas obras. Com as produções dos materiais interativos como o Lapbook e o mapa mental, permitiu aos discentes fixar melhor a leitura, promovendo momentos do pensamento crítico e criativo, sendo possível propagar as suas produções, despertando em outras pessoas a importância da leitura na construção do conhecimento.

A partir dos resultados coletados no Clube Geoliteratura, tivemos a oportunidade de compartilhar as experiências da prática investigativa na XIII Feira Científica de Sergipe – CIENART, realizada no Espaço de Vivências da Universidade Federal de Sergipe. A Feira Científica de Sergipe (CIENART) é um evento anual, que acontece no mês de outubro na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT), tem como público-alvo professores e alunos da educação básica das redes públicas e particulares para a divulgação de trabalhos científicos desenvolvido no ambiente escolar, permitindo o compartilhando de experiências científicas abrangendo temas em Ciência, Tecnologia e Artes desenvolvido pelas escolas sergipanas.

No evento científico, os discentes puderam compartilhar suas vivências e reflexões do que foi desenvolvido no Clube Geoliteratura dialogando com professores doutores, mestres, alunos graduandos da Universidade Federal de Sergipe além dos alunos participantes das escolas públicas e particulares presentes na CIENART, havendo a boa devolutiva do público visitante na bancada.

Figura 73 - Clube geoliteratura na XIII feira científica de Sergipe, 2023



Fonte: Acervo pessoal do projeto, 2023.

Considerações finais

Mediante o exposto, o presente estudo científico proporcionou aos alunos da educação básica contribuições significativas para o seu desenvolvimento científico – cultural, sendo que a partir dos encontros nos clubes de leitura os discentes puderam colocar em prática o exercício da análise e reflexão sob a narrativa literária presente nas duas disciplinas

atentando - se para suas particularidades e funcionalidades de forma interdisciplinar. Com a produção dos recursos didático-pedagógicos, foi possível aprimorar o processo de argumentação, escrita e fundamentação teórica trabalhando simultaneamente, aspectos geográficos, históricos e sociológicos junto às obras discutidas no projeto de IC Jr. Em vista disso, concluímos que houve a interação entre os dois componentes curriculares onde foram destacados aspectos geográficos nas obras literárias, seja através da descrição do espaço, das paisagens, dos territórios, nas interações sociais, na sensibilidade e na relação do pertencimento.

Referências

ALMEIDA A. da S. P. Velho Chico. *In: Recortes Poéticos*. Aracaju. Editora SEDUC, 2021, p. 47 e 48.

BELIZÁRIO, M. A. S.; OLIVEIRA, M. L. de; VILAR, M. J. L. **Geografia e Literatura: a leitura como ferramenta de entendimento geográfico**. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA17_ID11761_03102019221242.pdf.

BOYNE, J. **O Menino do Pijama Listrado**. Rio de Janeiro. Cia das Letras. 2017.

BRITO DE LACERDA, A. **Diálogos sobre o Espaço: Uma Geoliteratura do Mundo da Técnica no Triângulo Mineiro**. Circulação, tramas & sentidos na Literatura. Congresso Internacional 2018. Disponível em: https://abralic.org.br/anais/arquivos/2018_1547745668.pdf.

CAVALCANTE VIEIRA, T. Por uma geografia literária: De leituras do espaço e espaços de leitura. **Revista da ANPEGE**, v. 16, n. 31, p. 191-201, 2021. <https://doi.org/10.5418/ra2020.v16i31.12100>.

CAVALCANTE VIEIRA, T; LIMA, R. S. T. Geografia Literária do Brasil: Caminho de uma prática de ensino. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, v. 5, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/251460/40863>.

GERHARDTE ENGEL, T; SILVEIRA TOLFO, D. (Org.). **Pesquisa – Participante**. *In: Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 40.

MENEZES, V. S; KAERCHER, N. A. **A Literatura nas aulas de Geografia:** Para Além de um recurso pedagógico. Disponível em: http://www.falaprofessor2015.agb.org.br/resources/anais/5/1439062115_ARQUIVO_trabalhocompletoFalaProfessor2015.pdf.

MOREIRA J. C. SENE, E. **Geografia Geral e do Brasil.** São Paulo. Editora Scipione, 2016, p. 14.

RAMOS, G. **Vidas Secas.** ed. 134^o. São Paulo. Editora Record. 2017.

EPC 7

Didática da Geografia e o Processo de Aprendizagem

Teorias da aprendizagem. Aprendizagem e pedagogias tradicionais. Aprendizagem e pedagogias críticas. Aprendizagem e pedagogias pós-críticas. Construtivismo e pós-construtivismo e aprendizagem. Educação geográfica crítica e aprendizagem. Educação geográfica humanística-cultural e aprendizagem. Aprendizagem, educação e Didática multicultural. Estilos de aprendizagem. Aprendizagem na Didática da Geografia progressiva. Aprendizagem na Didática da Geografia crítico-marxista. Aprendizagem na Didática da Geografia humanística-cultural. Aprendizagem, multiculturalismo e inclusão. Relações desses temas com o uso da linguagem comunicativa, informativa ou representativa, enfatizando a fala, o diálogo e/ou a intersubjetividade.



O ensino de Geografia na Educação Básica: vivências do Pibid

*Francisco Charles Pereira da Silva*¹

*Rute Soares Paiva*²

Resumo

A atuação do graduando em Geografia na sala de aula, antecedendo o estágio obrigatório, é importante para conhecer o ambiente escolar e entender como a educação básica funciona. Assim, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é um programa financiado pela Capes e tem por objetivo aproximar os alunos da graduação com a educação básica, estabelecendo uma ponte entre universidade e escola, e oferecendo a oportunidade de inserção do Pibidiano na educação básica. Dessa forma, o objeto de estudo do artigo é o Pibid, subprojeto Geografia da UERN- CAPF. Tem como objetivo geral relatar as experiências vivenciadas e construídas durante o Pibid. E os objetivos específicos são: a) Compartilhar as experiências de estar presente na escola pela primeira vez como professor; b) entender como esse processo de inserção na escola contribui na formação do futuro professor e; c) e expor algumas das atividades que foram realizadas na escola durante o subprojeto. A metodologia utilizada seguiu a partir do autor atuante, que participou do projeto durante todo o período de execução. E para o andamento do projeto, foram estabelecidas metas a serem alcançadas, que foram possíveis a partir das seguintes etapas: Reuniões gerais com o subprojeto, reuniões com os supervisores de cada escola, planejamento geral na Universidade e na escola, produção e testa-

1 Graduando do curso de Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN-CAPF. E-mail: franciscocharles@alu.uern.br

2 Mestre em Geografia, Professora da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. E-mail: rutespaiva@gmail.com

gem de material didático na escola. Assim, é possível considerar que o processo de atuação no Pibid foi importante para entendermos como atuar em sala de aula e como se posicionar frente aos temas geográficos. De início, os Pibidianos participaram da primeira reunião geral do subprojeto que objetivou tirar as dúvidas dos Pibidianos em relação à atuação na escola. Em seguida, ocorreu a participação na semana pedagógica da escola, buscando entender o contexto geral da escola e como funciona uma escola em tempo integral. Os próximos passos foram o planejamento para entender como o projeto planejava as atividades do bimestre e as aulas, bem como a produção de materiais didáticos a serem testados em sala de aula. Tudo isso proporcionou a participação em eventos pelo país, produzindo artigos referentes às práticas da sala de aula. Portanto, pode-se considerar que os objetivos foram alcançados e o programa se mostra muito relevante para a formação do professor de Geografia.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Prática docente. Pibid.

Introdução

Participar dos programas formativos na escola é uma oportunidade dos graduandos se inserirem no ambiente escolar antecipadamente e começar a entender como funciona o ambiente de trabalho. Assim, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é um programa financiado pela Capes e tem por objetivo aproximar os alunos da graduação à educação básica, estabelecendo uma ponte entre universidade e escola, e oferecendo a oportunidade de inserção do Pibidiano na educação básica.

O artigo será redigido a partir das imagens das atividades, uma breve descrição, com datas, e fonte das imagens. Que serve como base para mostrar a importância do Pibid para a formação docente e a educação continuada, uma vez que os graduandos têm a possibilidade de ter um contato antecipado com a sala de aula. Contato que possibilita que o formando participe das reuniões pedagógicas e perceba os aspectos iniciais necessários para a organização de uma aula, que será fundamental no estágio obrigatório curricular.

Do ponto de vista da formação inicial de professores, nos últimos dez anos, vários programas e leis foram implementados no Brasil, tencionando a melhoria deste processo nas Instituições de Ensino Superior (IES) e suprir a falta de professores com formação, as quais integram o Plano de Desenvolvimento de Educação, criado em 2007 (Paniago, 2018).

Desta forma, destacamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), instituído pelo Decreto de Lei nº 7.219/20. A inserção desse programa se tornou de fundamental importância para a formação dos futuros professores. Por isso, (Paniago, 2018) ressalta: Logo, a aprendizagem da docência, ou seja, os processos de aprender a ser professor não se dão apenas na formação inicial, mas por toda a sua vida, o que significa que os licenciandos, ao ingressarem no curso, já carregam consigo toda uma história de vivência em sala de aula por meio da observação a seus professores da educação básica e, após a formação, vão aprimorar os saberes do ofício da docência nas práticas institucionais escolares e em sala de aula, ou seja, a profissionalidade docente ocorre por toda a carreira do profissional (Paniago, 2018).

Por isso, a formação docente precisa ser continuada, ou seja, o Pibid é de grande importância inicialmente, mas é preciso que outros programas sejam pensados posteriormente, como o Programa de Residência Pedagógica para manter essa formação continuada. Diante disso, ao analisar a construção do conhecimento dos futuros professores, colocamos em prática as várias possibilidades dos saberes da docência, destacando, como importante ao professor, a capacidade de mobilizar e decidir qual deve ser o saber a ser utilizado nas diversas e singulares situações do trabalho docente, tudo isso sendo formado a partir da relação entre o bolsista e o professor supervisor na escola.

Considerando que a educação e o ensino são práticas sociais, com inúmeras possibilidades, apresentaremos algumas atividades de socialização à docência, que traduzem as aprendizagens vivenciadas pelos formandos no cotidiano da escola, tais como: a) inserção no cotidiano escolar desde o início do curso; b) participação em eventos; c) ações interventivas no cotidiano escolar (planejamento, elaboração de materiais/estratégias didáticas, trabalho com projetos e pesquisa) (Paniago, 2018).

Dessa forma, o mesmo autor destaca um dos pontos importantes que o Pibid pode oferecer que é a participação em eventos, uma vez que o programa socializa suas atividades com os demais núcleos e alguns bolsistas ganham a possibilidade de apresentar essas atividades.

Por isso, esse artigo tem por objetivo relatar as experiências das atividades realizadas por bolsistas e voluntários do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, (Edição 2022 – 2024), os objetivos específicos são: a) Compartilhar as experiências de estar presente na escola pela primeira vez como professor; b) entender como esse processo de inserção na escola contribui para a formação do futuro professor; c) e expor algumas das atividades que foram realizadas na escola durante o subprojeto.

Portanto, o trabalho está estruturado da seguinte forma: um breve contexto histórico do tema, seguido do objeto estudo e os objetivos da pesquisa, uma análise reflexiva do projeto, relatando os pontos importantes que foram desenvolvidos, as considerações finais e referências bibliográficas.

Atividades realizadas no Pibid

Reuniões gerais do subprojeto

As reuniões gerais do programa foram as primeiras a acontecer para orientar como seria a participação no Pibid, que aconteceu com a supervisão do coordenador geral (Figura 74). Na ocasião, foi discutida a apresentação de regras que precisam ser seguidas no programa e os lembretes importantes, de como lidar com os alunos, e desenvolver metodologias ativas para o ensino. Foram destacados a importância de publicar trabalhos produzidos no Pibid, participar de eventos e sempre estar pesquisando novas metodologias.

Figura 74 - Primeira reunião do subprojeto Geografia



Fonte: Acervo dos autores (2024).

Na reunião seguinte, ocorreu a divisão dos grupos de Pibidianos que ficariam em 3 escolas diferentes e foi discutido o texto sobre metodologias ativas e assuntos sobre as próximas atividades a serem realizadas. O encontro aconteceu via plataforma Google Meet. Além disso, o texto decorria de métodos inovadores pensado pelos professores de Geografia para aplicar uma boa aula, saindo da ideia analógica tradicional e refletindo como e quais metodologias podemos utilizar para diversificar o ensino de Geografia e sair da ideia decoreba.

O autor indicava a necessidade dos professores se adequarem a novos métodos e tecnologias atuais, como produção de materiais digitais para atualizar o ensino de Geografia de acordo com as gerações, entendendo que com a inserção da tecnologia, as formas de ensino precisam mudar e se reinventar frente ao cenário de constantes mudanças sociais. E a Geografia deve acompanhar essas mudanças sociais e aplicá-las em sala de aula. Assim, foi possível perceber o que de fato seria necessário produzir no Pibid, pensando estabelecer uma boa relação universidade - ensino básico.

Em seguida, realizamos mais uma reunião com todos os participantes do Pibid para discutirmos sobre a organização nas escolas e como está ocorrendo as atividades. As duas escolas estavam um pouco atrasadas nas atividades, em decorrência da greve. Os dois supervisores comentaram como estava sendo receber os Pibidianos nas escolas e os Pibidianos comentaram a respeito das experiências construídas até o momento, que ainda não estávamos presentes em sala de aula, mas já

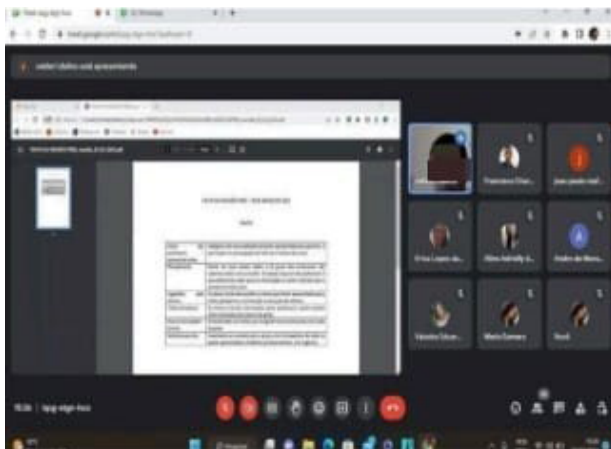
tínhamos contato com a escola, as reuniões pedagógicas e a produção de materiais didáticos com o auxílio da professora supervisora. Portanto, o próximo passo seria a participação na escola.

Reuniões de planejamento na Escola

Na primeira reunião na escola (Figura 75), debatemos as primeiras atividades que seriam realizadas no bimestre e as turmas que os Pibidianos ficariam, a qual foi discutido o planejamento para as futuras aulas, principalmente no pós greve. A escola ficou parada pela greve de fevereiro a abril, quando pudemos retornar e planejar as futuras aulas. O supervisor sugeriu que fosse trabalhado assuntos variados, ou seja, começamos trabalhar com a Geografia da população, depois alguns temas da geografia física e finalizamos o bimestre com a Cartografia.

Nesse momento, o Pibidiano começa a entender como a organização da escola acontece, pensando no currículo, calendário escolar e organização das aulas, ou seja, podemos perceber de perto como o professor organiza o calendário e distribui os conteúdos de acordo com o livro didático.

Figura 75 - Encontro via Google Meet para discutirmos as próximas atividades a serem desenvolvidas na escola



Fonte: Acervo dos autores, 2024.

Na reunião seguinte, foram discutidos os guias de aprendizagem, a supervisora explicou como funciona e como seria preenchido para as

futuras aulas. Deveríamos analisar a BNCC para perceber quais as habilidades se encaixavam com os assuntos selecionados, bem como as competências gerais para cada um. A supervisora destaca quais temas seriam abordados e orientou a elaboração do plano de aula.

Nessa etapa, já entendemos a necessidade de pensarmos os conteúdos aliados às habilidades da BNCC, que serve de base para alinhar o planejamento escolar. Dessa forma, tivemos a oportunidade de elaborar planos de aula, produzir slides, contribuir com o professor na correção de provas e outras atividades de contribuem e prepara para a formação profissional.

Atividades escolares

No primeiro contato dos Pibidianos com a sala de aula, tiveram a oportunidade de aplicar uma atividade com os alunos para introduzir o tema relacionado às dinâmicas da população. Na aula, introduzimos o assunto pedindo que os alunos pudessem ir até o quadro e escrevessem conceitos que os mesmo já conheciam sobre o tema. Em seguida, foi realizado um debate oral acerca das teorias demográficas. Esse debate objetivou a realização de um júri simulado na Figura 76.

Figura 76 - Os Pibidianos realizando um júri simulado com a turma da primeira Série



Fonte: Acervo dos autores (2023).

A motivação pela realização do júri surge depois do professor explicar o assunto relacionado às teorias demográficas e aplicar uma prova,

mas a maioria da turma ficou com nota baixa. Dessa forma, pensamos que aplicando o júri os alunos se dedicariam mais para defender suas ideias e entenderiam melhor o tema. Assim, dividimos a sala em grupos e cada grupo ficou com uma teoria. Em seguida, foi aplicada uma nova prova, e os alunos conseguiram melhorar na nota.

Ainda houve uma socialização com os alunos que comentaram gostar da metodologia, uma vez que mesclava um pouco da exposição do livro didático com atividades dinâmicas, além do nível de conhecimento que os alunos precisam pesquisar, se esforçar para defender suas teorias.

Testagem e desenvolvimento de materiais didáticos

Uma das propostas do Pibid é que os graduandos desenvolvam e testem os materiais didáticos em sala de aula, por isso, os Pibidianos com a orientação da professora, utilizaram em sala de aula, uma maquete desenvolvida na universidade e testada na educação básica, Figura 77.

É interessante trabalhar a maquete no ensino de Geografia, pois ela consegue transformar assuntos que aparentam serem complicados, mas se torna fácil de entender quando mostrado na prática a partir das maquetes. As maquetes foram produzidas na universidade e testadas como material didático na escola.

Figura 77 - Pibidianos apresentam a maquete sobre ação dos agentes externos do relevo, produzida na universidade



Fonte: Acervo dos autores (2024).

Na ocasião, estava sendo trabalhado na turma da terceira série, os agentes internos da formação do relevo (Figura 77), na qual foi utilizada

uma maquete produzida na universidade para exemplificar como ocorrem os processos erosivos. A maquete buscava mostrar como os agentes atuavam em locais com vegetação e locais desmatados, percebendo que nos locais desmatados estavam sucintos a erosão em decorrência da ação da água, vento e outros externos, enquanto nos locais de floresta o solo ficava protegido. Os alunos tiveram a oportunidade de conhecer a maquete de perto, e perceber de forma clara como o processo acontece.

Em outra aula ainda foi possível levar outra maquete associada “à tectônica global e a dinâmica de placas”, a qual a maquete representa as placas tectônicas do planeta e poderia ser sentida a partir do toque. Os alunos puderam tocar na maquete e perceber como estão distribuídas as placas por todo o planeta e onde ficam seus limites. Um dos grandes assuntos foi discutido em relação ao Brasil ter ou não terremotos.

Exposição do conteúdo em sala de aula

Depois de todas as fases, desde as reuniões até a produção de materiais didáticos, agora seria necessário atuar em sala de aula. Tivemos a oportunidade de expor alguns assuntos, sempre com o auxílio da professora supervisora (Figura 78). A experiência é das melhores possíveis, começando com o planejamento da aula, organização do material a ser utilizado e sempre pensando nos temas e exemplos atuais para discutir em sala de aula.

Figura 78 - Apresentação do conteúdo em sala de aula



Fonte: Acervo dos autores (2024).

Os Pibidianos mediarão a aula relacionada ao dia da consciência negra. Elaboramos um slide, destacando um histórico do processo de escravidão no Brasil, desde a chegada dos portugueses até a abolição da escravidão. Em seguida, apresentamos alguns personagens negros que fizeram sucesso internacional, como Machado de Assis, Maria Carolina de Jesus, Milton Santos e alguns filmes que retratavam o dia da consciência negra. Foi uma tarde muito reflexiva, que os alunos tiveram espaço para relatar suas experiências e alguns que sofriam racismo no dia a dia.

Outra aula que é importante destacar foi uma relacionada aos fluxos migratórios e as estruturas da população. Na oportunidade, elaboramos um slide com os conceitos iniciais de migração, um breve histórico das migrações antigas até os dias atuais, passando pelo êxodo rural, no surgimento das primeiras cidades, a migração forçada dos escravos na era moderna, a Revolução Industrial e as grandes migrações do século XX. Logo depois, pedimos para os alunos construir suas próprias críticas a partir das charges apresentadas, ou seja, construir novas charges criativas.

Os alunos conseguiram desenvolver as charges, mas uma curiosidade foi que poucos conseguiram descrever e exemplificar em forma de charges, a realidade em que estamos contidos, foi mais fácil destacar migrações do cenário internacional. Isso reflete como as tecnologias da informação aproximam os lugares e distanciam da realidade. Essa produção de charges resultou no desenvolvimento de um artigo, publicado no Encontro Nacional das Licenciaturas / Seminário do Pibid / Seminário da Residência Pedagógica - IX ENALIC.

Participação em eventos pelo país

Um dos pontos importantes é a participação em eventos pelo país, a qual os Pibidianos têm a oportunidade de desenvolver artigos e participar de eventos relacionados ao Pibid. Alguns dos eventos são desenvolvidos e organizados pelos subprojetos dos diferentes campus, com o objetivo de socializar os resultados e andamento das atividades, como na Figura 79.

Mas não ficamos restritos apenas a isso, é interessante que busquemos participar de eventos a nível nacional para conhecer e socializar

os resultados e metodologias desenvolvidas durante o projeto. Por isso, o Pibid se mostra capaz de oferecer essa oportunidade, que é muito importante para a formação do docente de Geografia, como professor pesquisador.

Figura 79 - Participação em eventos do Pibid Participação em eventos do Pibid

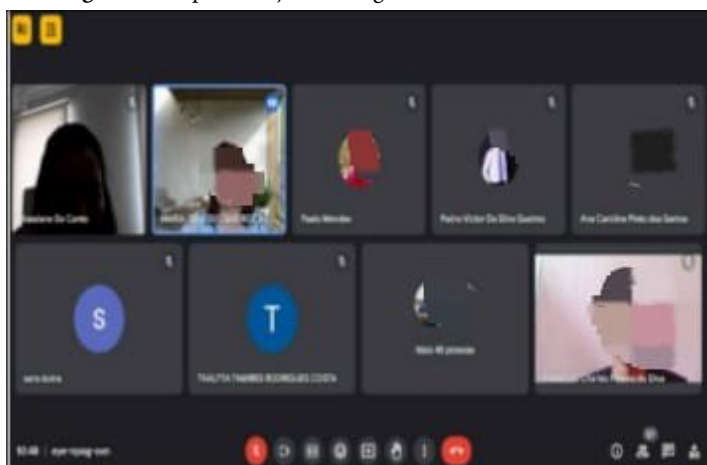


Fonte: Acervo dos autores (2024).

No dia 19 de abril de 2024 durante o turno da manhã, os Pibidianos juntamente com a supervisão estiveram presentes nas mesas de avaliação do Pibid e Residência Pedagógica que ocorreram no auditório central no campus avançado de Pau dos Ferros - RN (Figura 79). Foi uma manhã de grande aprendizado que contou com várias observações, experiências e discussões altamente importantes para analisar o desenvolvimento dos programas. As mesas de avaliação eram constituídas por preceptores, estagiários, coordenação e representantes da escola. Essa pluralidade fortaleceu o importante diálogo que houve e somou para um momento recheado de experiência para a formação docente.

No dia 06/12/2023 tive a oportunidade de apresentar algumas atividades no salão de experiências Pibid e PRP no IX Enalic - Encontro nacional das licenciaturas, que ocorreu de forma híbrida (Figura 80). Na ocasião, pude apresentar um artigo desenvolvido para socializar uma parte das minhas experiências junto ao projeto e participação em sala de aula.

Figura 80 - Apresentação de artigo via meet no IX Enalic 2023



Fonte: Acervo dos autores (2024).

Considerações finais

Quando iniciou o projeto não tínhamos a experiência de sala de aula, mas o Pibid nos ofereceu essa oportunidade. O Pibid propicia ao licenciando o contato com a realidade escolar, o qual exige sair do campo teórico e ingressar no campo conhecimento e construção de experiências. Pensando nas dimensões da iniciação à docência com a prática. Ou seja, sair apenas do que aprendeu na universidade e começar a mostrar isso na prática.

Essa experiência permite ao licenciando vivenciar a prática de sala de aula, construindo aprendizagens e contribuindo para formação da identidade profissional. Além disso, o Pibid me proporcionou desenvolver atividades metodológicas para aplicação em sala de aula. Participar de reuniões e escrever alguns artigos, que nos levou a participar de eventos, mostrando nossas práticas para além da escola. Por isso, o ato da aprendizagem não deve resumir-se apenas à teoria de livros didáticos, tampouco ficar atrelado a conhecimentos que não poderão ser aplicados no dia a dia.

A nova temática educacional tende a desenvolver a educação de forma que o professor possa refletir a sua realidade, o contexto do aluno

e o da escola. Dessa forma, os Pibidianos estando desde cedo na escola propicia que ele conheça essa realidade para além da universidade, conheça o que de fato é a realidade da escola pública. E por meio da experiência prática, constatamos, no âmbito escolar, através das observações e do contato com alunos da Educação Básica, surge a necessidade de aplicar metodologias dinâmicas que visem à humanização, bem como à ampliação de visões e interpretações a respeito de questões sociais e humanitárias que contribuam para formação cidadã dos alunos.

O Pibid é de fato o campo formador de professores que de fato vão conhecer a realidade pela qual estão inseridos. Participar do Pibid foi uma oportunidade inexplicável, a primeira reunião foi marcante, a primeira reunião na escola foi um momento único, participar desse programa foi uma forma de entender o que de fato é ser professor. O primeiro contato com a sala de aula, sem saber o que fazer nos mostrou que ser professor é muito mais que saber o conteúdo, o profissional precisa antes de tudo ser humano, precisa entender as necessidades dos alunos e antes de mais nada, estar contido a essa realidade.

Referências

CAVALCANTI, L. de S. A cidadania, o direito à cidade e a geografia escolar: Elementos de geografia para o estudo do espaço urbano. Curso de Geografia - **Revista GEOUSP**, Goiânia, p. 41-55, 2016.

CAVALCANTI, L. de S. Jovens escolares e suas práticas espaciais cotidianas: O que isso tem a ver com geografia? *In*: CASSEMIRO, R. R; MELLO, M. C. de O. **A maquete como recurso didático para ensino aprendizagem de conceitos geográficos**. São Paulo. UNESP. 2015.

Escola Estadual em Tempo Integral Dr. José Fernandes de Melo. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**. 2023. 15ª Diretoria Regional de Educação – DIREC. PAU DOS FERROS – RN. Disponível em: <https://sigeduc.rn.gov.br/sigeduc/public/escolas/viewEscola.jsf?idEscola=673&popup=true>. Acesso em: 29 fev. 2024.

GONÇALVES, A. *et al.* Pibid: A inserção do licenciando no âmbito escolar e a socialização de saberes. **Revista bem legal**, Porto Alegre, v. 10, Ed. Especial. p. 39-48, 2020.

PANIAGO, R. N., SARMENTO, T., ROCHA, S. A. D. O Pibid e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação Em Revista**, 34, 2018, e190935.


SILVA, J. A. Os processos de leitura e escrita na construção do sentido. **Revista Anápolis Digital**, 2011. Acesso em: 28 de fevereiro de 2024.

SILVA, R. J. C. da *et al.* A produção de maquetes para o ensino aprendizagem: um olhar para a prática geográfica. **Anais do IX ENALIC...** Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/104390>. Acesso em: 29 jul. 2024.

EPC 8

Didática da Geografia e o Processo de Avaliação da Aprendizagem

Conceitos de avaliação da aprendizagem. Tipos de avaliação da aprendizagem. Objetivos da avaliação. Funções pedagógica, diagnóstica e de controle da avaliação. Avaliação diagnóstica, formativa e somativa. Processo avaliativo mediador. Autoavaliação. Características da avaliação escolar. Teorias e tendências pedagógicas e a avaliação. Teorias da aprendizagem e avaliação. Aspectos quantitativos e qualitativos da avaliação. Instrumentos de verificação do rendimento escolar. Avaliação da aprendizagem na Didática da Geografia progressiva. Avaliação da aprendizagem na Didática da Geografia crítico-marxista. Avaliação da aprendizagem na Didática da Geografia humanística-cultural. Avaliação da aprendizagem, multiculturalismo e inclusão. Relações destes temas com o uso da linguagem comunicativa, informativa ou representativa, enfatizando a fala, o diálogo e/ou a intersubjetividade.



Avaliação educacional e ensino de Geografia: conceituações e desafios na prática docente

Guilherme Amisterdan Correia Lima¹

Francisco José Silva Vasconcelos²

Josecarla da Costa Sousa³

Resumo

O ato de avaliar é uma atividade característica do ser humano, de modo que os estudos e as reflexões sobre o tema estão cada vez mais presentes na esfera educacional, resultando em diferentes conceituações e pesquisas. As avaliações, que decorrem de uma perspectiva consciente e metodológica, contribuem positivamente para a tomada de decisões e a escolha dos caminhos a serem trilhados pela prática docente. No ensino de Geografia, o ato de avaliar deve prever um conjunto de elementos que não podem ser reduzidos a quantificações ou escalas numéricas, mas voltado a capacidade de leitura da realidade e dos fenômenos sociais, a partir dos espaços de vivências dos educandos, em ações que articulem teoria e prática. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo analisar a importância da avaliação educacional no ensino de Geografia, refletindo sobre as conceituações e os desafios do processo avaliativo na atualidade, com ênfase nas implicações sobre a formação docente e os caminhos para o ensino-aprendizagem. Partindo de uma revisão narrativa, por meio de um levantamento bibliográfico, buscamos estabelecer um diálogo sobre a importância do ato

1 Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. E-mail: amisterdan87@gmail.com

2 Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. E-mail: franciscojosesilvasvasconcelos@gmail.com

3 Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. E-mail: osycarla.prof@gmail.com

de avaliar para além dos números, a partir de referenciais teóricos na área da avaliação e do ensino de Geografia. Entendemos que a avaliação na esfera educacional deve ser pensada como um processo que parte de um julgamento e abrange um conjunto de elementos, técnicas e procedimentos, tornando-se um importante elemento de análise e investigação, resultando em diferentes conceituações. Destarte, o ato de avaliar possui dimensões amplas, que estão associadas às diversas concepções sobre ensinar e aprender, podendo assumir também, diferentes funções no campo educacional, de modo que, torna-se essencial a articulação entre o currículo e a prática de ensino, para que a avaliação promova a reflexão sobre os caminhos e os direcionamentos a serem tomados para a melhoria da prática e a mudança educacional. Torna-se fundamental então, a construção de novas estratégias, com vista a realinhar, produzir sentidos e significados, de modo a diminuir as distâncias entre os conteúdos e os atores envolvidos no processo avaliativo, compreendendo a importância de se avaliar para aprender, pautados em ideais de ética, justiça e comprometimento social.

Palavras-chave: Avaliação. Processo. Ensino-aprendizagem. Geografia.

Introdução

Os estudos e as reflexões acerca da avaliação são cada vez mais recorrentes no âmbito educacional, resultando em uma série de pesquisas voltadas a importância de se compreender as dimensões, os caminhos e os desafios do ato avaliativo no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, tomamos o ato de avaliar como uma prática característica do ser humano, uma vez que praticamos cotidianamente, seja pelo senso comum ou por uma ação sistematizada, realizando análises e intervenções numa dada realidade. Deste modo, as avaliações que decorrem de uma perspectiva consciente e metodológica no contexto educacional, contribuem para a tomada de decisões e a escolha dos caminhos a serem trilhados pela prática docente, com vista à melhoria dos resultados e a evolução da aprendizagem.

Podemos considerar, então, que a avaliação parte de um julgamento baseado em medidas, critérios ou juízos, que resultam num conjunto de informações (técnicas e instrumentais), que auxiliam na tomada de de-

cisões e na gestão dos resultados, por meio de um processo metodológico e investigativo, ligado a uma dimensão filosófica, histórica e cultural, que assume diferentes perspectivas ao longo do tempo.

Assim, partindo-se de uma revisão narrativa, por meio de um levantamento bibliográfico, o presente trabalho, tem como objetivo analisar a importância da avaliação educacional no ensino de Geografia, refletindo sobre as conceituações e os desafios do processo avaliativo na atualidade, com ênfase nas implicações sobre a formação docente e os caminhos para o ensino-aprendizagem.

Em um primeiro momento de nossa abordagem, buscamos estabelecer um diálogo com as diferentes conceituações a partir de teóricos educacionais, que versam sobre a avaliação, analisando suas principais características e aspectos marcantes. Em um segundo momento, voltamos a nossa atenção para uma importante discussão sobre a importância da avaliação no ensino de Geografia, enfatizando que o ato de avaliar deve prever um conjunto de elementos que não pode ser reduzido a escalas numéricas, mas voltado a capacidade de leitura do mundo, a partir da compreensão da realidade e dos fenômenos sociais, considerando os contextos de vivências dos educandos, por meio de ações que articulam teoria e prática. Por fim, apresentamos as considerações sobre os objetivos propostos e a importância da temática para a formação de professores e a prática docente.

Avaliação Educacional: Apreciações teóricas e conceituais

Ao longo do tempo o conceito de avaliação assumiu variadas concepções, estando relacionado as diferentes posturas ideológicas, epistemológicas e estruturais, de modo que, o ato avaliativo não se configura como uma ação de neutralidade, ele é sempre influenciado pelos anseios e os objetivos esperados a partir dessas diferentes concepções de ensino/escola na sociedade. Segundo Silva, Oliveira e Lima (2017, p. 40):

Reflete-se que o processo avaliativo se carrega de influências ideológicas que regem a organização do ensino e as metodologias empregadas nessa organização. Essas estra-

tégias vêm sendo utilizadas para assegurar que as metas e os objetivos propostos pelas instituições de ensino sejam efetivamente cumpridos ou repensados no contexto escolar.

Nessa perspectiva de não neutralidade, podemos analisar que a avaliação atende as exigências e as expectativas de um sistema influenciado por ações ideológicas, organizadora dos currículos, das concepções de ensino e dos objetivos da escola, de modo que os números, as classificações e as metas, são de suma importância para atender os objetivos do sistema e das organizações de ensino no país, auxiliando nas redefinições das estratégias e dos caminhos a serem trilhados pela educação na atualidade.

Luckesi (2018, p. 23), afirma que “o ato de avaliar, como qualquer outra prática investigativa, tem por objetivo exclusivamente revelar algo a respeito da realidade”. Nesse sentido, a avaliação é tida como um juízo, medida a partir de dados relevantes sobre uma determinada situação, mas que se encerra na revelação desses dados, de modo que caberá ao gestor escolar (e não ao avaliador) as decisões a serem tomadas para a melhoria da aprendizagem, no contexto educacional.

Para Depresbiteris e Tavares (2009, p. 41) a avaliação “é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, suas concepções estão intimamente relacionadas às concepções do que significa aprender”. Assim, de acordo com essa definição, a aprendizagem provém de diferentes métodos ou abordagens de ensino e a avaliação resulta dessa interação entre as variadas formas de ensinar e aprender.

Nesse sentido, seguindo essa linha de definição, a avaliação pode ser tomada em uma perspectiva construtivista, onde aprender é um processo ativo e a avaliação deve ser contínua, dinâmica em todos os seus aspectos, considerando a multiplicidade de fatores a serem tomados, com vista a evitar a mecanização das ações e o julgamento pessoal dos educandos, uma vez, que deve ser colocado em evidência à aprendizagem e não os aspectos pessoais dos indivíduos.

Em conformidade com essas definições, Boggino (2009) defende a avaliação como o ponto de partida do processo de ensino, de modo que,

o ato avaliativo é utilizado estrategicamente para direcionar um conjunto de ações com vista à aprendizagem. Assim:

A avaliação é algo benéfico e inevitável no processo de ensino. Benéfico porque possibilita a realização de intervenções pedagógicas ajustadas às possibilidades de aprendizagem e conhecimentos dos alunos, e inevitável, porque o mero facto de se estar na sala de aula, escutando e observando a produção de determinado aluno, supõe realizar apreciações e valorizações, com base em determinados critérios (Boggino, 2009, p. 82).

Deste modo, poderemos perceber que o processo avaliativo é recorrente no cotidiano escolar, fazendo parte de uma relação intrínseca entre a reflexão e o ensino, pois, o ato de ensinar nos leva a refletir sobre os saberes dos educandos e a propor novas estratégias, realinhando a prática, dotando-a de sentido e de significados, com o objetivo de diminuir as distâncias entre o currículo e os saberes (vivências) dos estudantes.

Vivemos em um mundo cada vez mais complexo, constantemente influenciado pela evolução tecnológica e o imediatismo criado a partir dela, modificando os cenários e criando uma sociedade multifacetada, onde a educação apresenta-se como um reflexo de toda essa dinâmica, indo de encontro com as contradições e as desigualdades sociais existentes.

A escola atual, convive com inúmeros desafios, no que concerne à prática docente, existindo uma visão pré-concebida sobre a avaliação, que contribui para perpetuar a lógica das desigualdades sociais. Visão esta, que coloca os estudantes em um sistema de classificação e toma a avaliação como um produto de uma escala numérica, desconsiderando as complexidades e os fatores que devem ser analisados ao longo do processo avaliativo, criando o que Luckesi (1995) denomina pedagogia do exame:

Pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra [...]. O nosso exercício pedagógico é

atravessado por mais uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem (Luckesi, 1995, p. 18).

Nesse sentido, a perspectiva colocada sobre a função da avaliação no processo educativo, muitas vezes é a promoção a partir de uma nota, seja ela com a função classificatória para o estudante, ou resultante de uma meta proposta para uma determinada instituição, no caso das avaliações externas e de larga escala.

Gatti (2003, p. 110), afirma que “Não há como separar avaliação de ensino, não há como pensar avaliação de alunos sem que se tenha claro o papel da educação na vida das pessoas”. Assim, a partir desta concepção, a avaliação passa a ser entendida como um elemento fundamental da ação educativa, tendo em vista, que ela beneficia o desenvolvimento do aluno, do professor e de todos os agentes envolvidos no processo, com vista a evolução da aprendizagem, função primordial da escola.

Assim, a educação enquanto direito social, deve contribuir com o desenvolvimento dos educandos por meio de uma prática pedagógica diferenciada, autônoma, integrativa, com ênfase na formação acadêmica de excelência, na formação para a vida e na aprendizagem das competências e habilidades propostas em cada etapa de ensino, intencionando o desenvolvimento integral dos educandos e conseqüentemente a evolução da escola.

Fica evidente então, que o ato de avaliar possui dimensões amplas e implica em diferentes leituras e visões de mundo, onde o estudante deve ser capaz de interpretar e produzir sentidos para a aprendizagem, e o educador seja capaz de problematizar a prática e refletir sobre as suas ações, com vista para a formação crítica de seus educandos, tornando-os capazes de interferir positivamente na sociedade em quem vivem, por meio do protagonismo social.

Destarte, torna-se essencial estabelecer uma articulação entre o currículo e a prática de ensino, utilizando a avaliação com o propósito de julgar e promover a reflexão sobre os caminhos e os direcionamentos a serem tomados para a melhoria e a mudança da qualidade de ensino e o progresso do alunado. Mudar a educação é mudar a escola e a avaliação

deve ser utilizada em sua capacidade plena para que se tenha a total eficácia de suas funções (Nevo, 1997).

O ato avaliativo e o ensino de Geografia: O papel das singularidades na compreensão dos fenômenos sociais

Vimos até aqui que a avaliação envolve um conjunto de estratégias que se destinam a uma tomada de decisão e direcionamento. Portanto, a avaliação educacional é um campo de dimensões amplas, podendo assumir diferentes tipos ou funções, a exemplo da avaliação de sistema, as avaliações somativas, diagnósticas, formativas, internas e externas, cada uma destinada a avaliar ou verificar aquilo que lhe convém, dentro de uma projeção previamente instituída.

A preparação para os testes e a ênfase muitas vezes nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, exigidos nos exames, sobretudo nas avaliações externas, acaba por desfavorecer os demais componentes ou áreas do conhecimento, que também são essenciais à vida dos estudantes e à construção da aprendizagem, levando possivelmente a um estreitamento curricular e uma proposta de ensino mecanizada, com foco apenas nos resultados ou na corrida por notas e classificações, objetivando em muitos casos as premiações como resultado de um sistema competitivo criado a partir das avaliações externas.

Podemos analisar então, que um sistema avaliativo que classifica os estudantes reduzindo-os a dados numéricos, testes padronizados e que versa sobre perfis homogeneizadores de alunado, desconsidera a existência das singularidades, tornando-se um elemento de legitimação e reprodução de desigualdades sociais.

Assim, torna-se fundamental e necessário, analisar e rever o mecanismo classificatório presente nas diversas escolas do país, com vista para o rompimento de estruturas e elementos que rotulam os estudantes a partir de números, estimulando o espírito competitivo no ambiente escolar, além da pressão interna ao qual muitos educadores são submetidos para corresponder aos resultados esperados e as metas pretendidas, impedindo que estes desenvolvam um trabalho mais proveitoso com os estudantes.

De acordo com Nevo (1997, p. 94) “a avaliação deve ser a base para o diálogo, e não a origem de descrições assertivas unilaterais e de julgamentos autoritários, e os avaliadores devem desejar torna-se participantes construtivos nos diálogos educacionais”. Nessa perspectiva, fica evidente que os atores envolvidos nos processos avaliativos devem caminhar em um mesmo sentido, com ênfase na aprendizagem do aluno e no crescimento da escola, de modo que a avaliação seja justa, fundamentada em preceitos éticos e no bem-estar dos atores envolvidos.

No ensino de Geografia, o ato de avaliar parte de uma complexidade que envolve outras particularidades, pois, prevê um conjunto de elementos que não podem ser reduzidos a quantificações ou escalas numéricas, devendo voltar-se a capacidade de leitura da realidade e dos fenômenos sociais, considerando os espaços de vivências dos educandos, em ações que articulem teoria e prática e valorize os conhecimentos prévios do ser educando

Nessa perspectiva, Antunes (2010), compreende que a avaliação em Geografia deve ser compreendida em uma dimensão integradora, de modo a considerar a diversidade cultural e linguística dos educandos, fazendo-os perceberem o ato avaliativo como um instrumento normal e voltado para o acompanhamento do progresso escolar e a construção do conhecimento.

Enfatizamos então, que a avaliação no ensino de Geografia apresenta-se como um desafio para a prática docente, devendo ocorrer em uma perspectiva qualitativa, de modo a oportunizar que os estudantes compreendam a realidade, dominem os conceitos e as categorias que fundamentam à Geografia enquanto ciência e disciplina escolar e construam os seus conhecimentos e visões de mundo, a partir de variados instrumentos que proporcionem o seu crescimento, considerando o exercício da autonomia e a complexidade do conhecimento (Moura; Oliveira, 2015).

Charlot (2000, p. 61), compreende que “o conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível, está sob a primazia da subjetividade”, assim, o autor nos convida a compreender o papel das singularidades dos sujeitos no processo educativo, conside-

rando que o indivíduo é um ser humano aberto ao mundo, um ser social que nasce e habita em sociedade, mas que também é portador de uma singularidade, algo que lhe é próprio e deve ser considerado no processo de aprendizagem e conseqüentemente no ato avaliativo.

Em consonância, Pontuschka (2009) adverte que é papel do professor, independente da disciplina, estimular o educando a enxergar os estudos como uma atividade interessante e significativa. Assim, as possibilidades de aprender e educar devem ser construídas de forma prazerosa e voltada aos contextos de vivências, considerando os saberes prévios e as visões de mundo que os estudantes trazem consigo, fruto das experiências e das múltiplas interações que fazem com os demais seres humanos em sociedade.

Avaliar envolve então, uma relação de subjetividades, ligada a construção de valores, e nessa perspectiva, o ato avaliativo não deve ser apenas a linha de chegada ao final do processo, deve compreender o percurso, os caminhos a serem trilhados pelos estudantes durante a construção dos seus conhecimentos.

É de fundamental importância que o professor caminhe junto com o educando, potencializando as ações e direcionando as estratégias para que o ensino-aprendizagem ocorram, em consonância com a realidade existente. Avaliar, portanto, é saber interpretar o percurso de vida e o contexto social do aluno, considerando as múltiplas dimensões que torna possível tal realidade, para a partir daí saber intervir, contribuindo para a melhoria educacional.

Considerações Finais

Com base nas discussões propostas, que fundamentaram o presente trabalho, concluímos que a avaliação na esfera educacional deve ser compreendida como um processo, que parte de um julgamento e abrange um conjunto de elementos, técnicas e procedimentos, tornando-se um importante instrumento de análise e investigação, que resulta em diferentes conceituações e proposições teóricas.

O ato de avaliar possui dimensões amplas, que estão associadas às diferentes concepções sobre o ensinar e o aprender, podendo assumir variadas funções no campo educacional, utilizadas a partir de objetivos e critérios previamente definidos.

As avaliações contribuem para o planejamento e as estratégias na criação de ações que versam sobre uma educação de qualidade, porém, em muitos casos, essas concepções sobre o ato de avaliar, necessitam ser revistas, para que a ênfase seja no progresso dos educandos e não apenas nos resultados (números) esperados.

No ensino de Geografia, o ato de avaliar deve prever um conjunto de elementos que não podem ser reduzidos a quantificações ou escalas numéricas, mas voltado à capacidade de leitura da realidade e dos fenômenos sociais, considerando as singularidades dos indivíduos e seus contextos (espaços) de vivências, em ações que articulem teoria e prática.

Assim, torna-se essencial a interrelação entre o currículo e a prática de ensino, de modo que a avaliação promova a reflexão sobre os caminhos e os direcionamentos a serem tomados para a melhoria e a mudança educacional, fazendo com que os atores envolvidos nesse processo, caminhem em um mesmo sentido, pautados nos ideais de ética e comprometimento social.

Referências

- ANTUNES, C. **Geografia e Didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 152 p.
- BOGGINO, N. A avaliação como estratégia de ensino: avaliar processos e resultados. Tradução de Gabriela Lourenço. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 79-85, maio/ago. 2009.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.
- DESPRESBITERIS, L; TAVARES, M, R. **Diversificar é preciso**: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Editora Senac, 2009.
- GATTI, B A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 97-114, jan./jul. 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em Educação: Questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

MOURA, A. I. V; OLIVEIRA, M. L. V. M. de; Reflexões sobre a avaliação e ensino de Geografia. **Revista Homem, Espaço e Tempo**, ano XI, n. 1, 2015. ISSN: 1982-3800.

NEVO, D. Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. *In*: TIANA, A. (Coord.). **Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional**, 1 a 3 de dezembro de 1997. Tradução de John Stephen Morris. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), p. 89-97, 1998.

PONTUSCHKA, N. N. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. - (Coleção docente em formação. Série Ensino Fundamental).

SILVA, D. de M; OLIVEIRA, M. L. G. de; LIMA, M. A. M. Avaliação Educacional: Conceitos e reflexões essenciais para o ato de avaliar. *In*: SILVA, L. M; CIASCA, M. I. F. L; (Org.). **As Voltas da Avaliação Educacional em Múltiplos Caminhos**. Fortaleza: Eduece, Imprece, 2017.

Editora
**SER
TÃO
CULT**

Este livro foi composto em fonte Minion Pro, impresso no formato 15 x 22 cm
em offset 75 g/m², com 472 páginas e em e-book formato pdf.
Março de 2025.

O I Congresso Brasileiro de Didática da Geografia: significados, elementos e o lugar da linguagem é uma organização do Grupo de Estudos e Pesquisas em Espaço, Ensino e Geografia (GEPEEG), do Departamento de Geografia (DGE), do Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), e conta com o apoio do Mestrado em Ensino do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Sua realização parte da qualificação das relações institucionais do Mestrado em Ensino e do seu fortalecimento e melhoria.

O GEPEEG foi criado em 2012 para abordar a Geografia e a Educação Geográfica por meio das diversas teorias de Jürgen Habermas. A política e a democracia deliberativa, a ética do discurso, a teoria do conhecimento e, notadamente, a teoria do agir comunicativo.

Entre 2021-2022, durante o Pós-doutoramento na Universidade Federal do Piauí, o Prof. Dr. Rosalvo Nobre Carneiro se propôs a pensar a *Didática da Geografia: o período técnico-científico-informacional e a virada linguística*, o que motivou o GEPEEG a discutir a Didática da Geografia, especialmente em sua matriz brasileira.

