

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



Ensaio epistemológico plural em
Ensino de Geografia



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

ENSAIOS EPISTEMOLÓGICOS PLURAIS EM ENSINO DE GEOGRAFIA

1º edição

Edições LEGEP/UFPE

2023



Edições LEGEP/UFPE

Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente – LEGEP
Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH
Av. Prof. Moraes Rego, 1235 – 6º Andar, Sala 621/Cidade Universitária, Recife – PE.
CEP: 50670-901
Fone PABX: (81) 2126.8277
Site: www.ufpe.br/legep

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife – PE
CEP: 50670-901
Fone PABX: (81) 2126.8000
Site: www.ufpe.br/legep

Capa: Lucas Antônio Viana Botêlho
Idioma: Português
Revisão: Comissão Editorial

Comissão Editorial
Francisco Kennedy Silva dos Santos – UFPE
Priscylla Karoline de Menezes – UFPE
Alexandre Peixoto Faria Nogueira – UFMA
Josias Ivanildo Flores de Carvalho – UFPE
Juliana Nobrega de Almeida – UEPB
Laecio da Cunha Oliveira – UERN
Lucas Antônio Viana Botêlho – UFPE
Mateus Ferreira dos Santos – UFPE

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

Ensaios epistemológicos plurais em ensino de Geografia. (1.: 2023: Recife, PE).
Ensaios epistemológicos plurais em ensino de Geografia / Francisco Kennedy Silva dos Santos, Lucas Antônio Viana Botêlho e Mateus Ferreira Santos (Organização). – Recife, PE: Edições LEGEP/UFPE, 2023.il. 108p.

1 PDF. (Livro Digital)

ISBN: 978-65-00-63448-8

Acesso: www.ufpe.br/legep/publicacoes

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

CDU: 370
CDD 370.71

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

APRESENTAÇÃO

Como trajetória percorrida por todos os povos para o desenvolvimento do projeto de civilização global, estágio atual em que nos encontramos, o conhecimento geográfico sempre esteve fortemente presente e tornou-se essencial para que os mais diversos territórios, lugares, paisagens e regiões fossem conhecidos, desbravados, demarcados, disputados e, por fim, interligados em rede.

Neste ínterim, sabemos da igual necessidade deste conhecimento nunca tornar-se apenas um compilado sociohistórico construído e difundido, de forma panfletária e acrítica, mas um conhecimento construído por todos aqueles que fazem parte do mundo e que nele exercem suas vidas. Todo indivíduo é, portanto, um ser geográfico, com sua lugaridade, territorialidade, regionalidade e percepção-ação paisagística. Todo indivíduo é, portanto, um ser espacial.

Compreendendo que tais conhecimentos necessitam ser construídos como oportunidade para imaginar e construir um mundo capaz de dar conta dos mais diversos seres espaciais, em suas mais diversas práticas nos lugares, territórios, paisagens e regiões ao redor do mundo, é de nossa incumbência pensar este conhecimento, ou seja, pensar nas mais diversas maneiras de construí-lo com estes sujeitos espacialmente múltiplos. Vê-se a eminência de pensar a Geografia, ou seja, promover uma epistemologia sobre a Geografia e como ensiná-la, afinal de contas construir este conhecimento é, sobretudo, ensiná-lo e fazê-lo reverberar por entre estes sujeitos espaciais e suas práticas.

Neste livro, acreditamos trazer algumas contribuições neste sentido, no sentido de provocar mudanças nos sentidos da Geografia escolar. Redundâncias que confessam e proferem a necessidade da Geografia para a civilização global que hoje existe e que, dentre suas muitas facetas e dimensões, precisa constantemente do conhecimento geográfico para ser entendida e transformada por aqueles que a fazem, que nela existem e nela se movem: nós.

Esperamos que a leitura os faça enxergar e conosco pensar nos trâmites, processos e procedimentos necessários à Geografia escolar nessa sociedade do século XXI, dita global, mas que ainda necessita ser dia a dia (re)pensada como lugar-território-região-paisagem de todos os seres geográficos que nela existem.

Desejamos boa leitura!

Os organizadores.

SUMÁRIO

PARA UMA EPISTEMOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA: ENTREOLHARES TEÓRICO-METODOLÓGICOS CONTEMPORÂNEOS	6
Francisco Kennedy Silva dos Santos Lucas Antônio Viana Botêlho Mateus Ferreira Santos	
UMA ANÁLISE COMPARATIVA DOS SABERES DOCENTES: O CASO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA	13
Allyson Wesley Gonçalves Carneiro Nayane Camila Silva Cavalcanti Natália Karoline Cândido Salvador	
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA GEOGRAFIA NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO	29
Eduardo Barboza de Souza Emanuel Fernando de Andrade Borges Filho	
PERCEPÇÃO GEOGRÁFICA DE ESTUDANTES NO ENTORNO DE SUA ESCOLA: UM DESPERTAR PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA TERRITORIAL EM RECIFE-PE....	42
Vicente Natanael Lima Silva	
A UTILIZAÇÃO TECNOLÓGICA FRENTE ÀS NOVAS REALIDADES SOCIOCULTURAIS: REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA GEOGRÁFICA	58
Thiago Breno de Medeiros Carmo	
AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E AS PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA	70
Ingrid Romaially Lucas Trajano Maressa Nascimento dos Santos Tiago Valdevino Mendes	
UTILIZAÇÃO DAS TDICs COMO FORÇA MOTRIZ PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE CRÍTICO-REFLEXIVA	85
Dafne Vitória da Silva Costa Tâmara Carla Gonçalves Bezerra	
DIÁLOGOS ENTRE GEOGRAFIA E LITERATURA.....	98
Robson Santana da Silva	



PARA UMA EPISTEMOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA: ENTREOLHARES TEÓRICO-METODOLÓGICOS CONTEMPORÂNEOS

Francisco Kennedy Silva dos Santos

Docente do Departamento de Ciências Geográficas e do Programa de Pós-graduação
em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
francisco.kennedy@ufpe.br

Lucas Antônio Viana Botelho

Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.
lucas.antonio@ufpe.br

Mateus Ferreira Santos

Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.
mateus.fsantos@ufpe.br

A trilha que nos desafia a um pensar reflexivo na busca de uma base epistemológica para compreensão das múltiplas racionalidades que se movem nos contextos emergentes do ensino de Geografia não é tão simplória. Os entreolhares por entre reflexões nos põem a questionar sobre os múltiplos saberes que vêm sendo construídos no campo da Educação Geográfica nos últimos anos, principalmente com o grande aumento de pesquisas que têm alcançado uma maior aproximação da ciência geográfica com o campo da ciência da educação. Estas aproximações constituem, portanto, o campo de atuação investigativa da educação geográfica.

Partimos do pressuposto de que existe uma renovação das abordagens que constituem os modos de pensar-fazer o ensino de Geografia: processos formativos, abordagens metodológicas, mecanismos avaliativos e instrumentos curriculares. Significa não só pensar uma conceituação acerca da Geografia, mas compor uma tessitura conceitual múltipla e pluralista, levando em consideração as muitas abordagens contemporâneas que atravessam este campo do conhecimento científico-pedagógico, que mobilize saberes e atitudes para uma Geografia que note o pluriexistencialismo social contemporâneo.

A ideia de construir uma epistemologia do ensino está centrada na necessidade de compreender os pressupostos e processos teórico-metodológicos que costumam as práticas aos saberes, ou seja, que provocam o alinhamento entre as correntes teóricas e as

abordagens práticas. Neste caso específico, o ensino de Geografia carece de um movimento epistemológico que abra caminhos para compreender como é possível tecer movimentos de ensino-aprendizagem geográfico por entre as pautas sociais, econômicas, políticas e ambientais que evidenciam o mundo contemporâneo, sobretudo diante dos desafios que se interpõem a este campo de conhecimento escolar. Entende-se a epistemologia como movimento de construção e costura – bricolagem (NEIRA; LIPPI, 2012) – de reflexões que permitem avançar os pressupostos didático-pedagógicos e, ao mesmo tempo, compor as práticas que se materializam no chão da sala de aula, da escola e dos espaços formativos.

Além disso, a epistemologia se movimenta horizontal e verticalmente e em múltiplas direções, sendo orientada por ideias que criam novas referências, e isto significa tornar reais outras reflexões, saberes e práticas para lidar com questões emergentes – o paradigma emergente também alcança uma epistemologia do ensino. Isso demonstra um ir e vir quanto a construção e renovação do conhecimento científico e o escolar, tendendo a incentivar e ampliar o ato reflexivo dos professores de Geografia quanto a sua prática e ao processo de curricularização que ainda tem revelado grande preocupação para o cenário educativo, principalmente por um engessamento na construção de conhecimentos que deveriam nascer de experiências, saberes e contextos específicos dos sujeitos que compõem os ambientes educacionais.

Como frisa Santos (2007), há a necessidade de reconfigurar as teorias a partir de utopias críticas contemporâneas, ou seja, ideias que iluminem outras trajetórias e reconfiguram os saberes existentes, entendendo-os não mais como estáticos, mas dentro de um movimento contínuo e permanentemente reflexivo, não cíclico. No entanto, não podemos pensar que tais utopias aproximem-se do campo didático sem uma estrutura adequada para tal. Não uma estrutura fixada, mas que estas ideias não sejam tratadas como impossibilidades, sem sentido e significado, mas possibilidades reais e necessárias à renovação da didática em Geografia no mundo contemporâneo.

Multirreferencializar a didática, pensando-a como campo multidimensional, como frisam Franco e Pimenta (2016), significa ampliar os horizontes deste campo, onde são pensadas as teorias do ensino, as práticas e as experiências pedagógicas. Uma vez renovada a didática, as teorias, práticas e experiências tornam-se também renovadas e renovadoras. A história narra estas transformações com clareza, ao passo em que várias tendências epistêmicas influenciaram a didática e criaram novos mecanismos que fizeram girar os percursos formativos a partir de outros eixos. No entanto, observa-se que mesmo com



tamanho aporte epistêmico contemporâneo, criando elementos múltiplos que também pluralizam a didática, criando as didáticas contemporâneas, há ainda a necessidade de que tais epistemologias adentrem o campo didático de forma clara, estruturada e propositiva.

O que é necessário entender são quais trajetórias e itinerários estão sendo forjados por estas epistemologias, ao ponto em que adentrem o campo didático e criem nele novas estratégias que fecundam as práticas e experiências pedagógicas no mundo contemporâneo. Um fortíssimo exemplo deste movimento são as teorizações em torno das tecnologias, ditas epistemologias digitais e tecnológicas, se assim podemos nomear. Esse conhecimento sobre a digitalização promovida pela reentrância do papel, lugar e uso das tecnologias na vida humana, nos mais diversos setores, também se alinhou à Educação, sobretudo ao campo didático. Surgem teorizações pedagógicas sobre as tecnologias digitais, sobre sociabilidades contemporâneas promovidas pela forte presença das tecnologias na vida das pessoas e como isto impacta diretamente a sala de aula, uma vez que a geração atual apresenta uma íntima relação com a tecnologia, ao ponto de se pensar em uma indissociabilidade entre o processo de aprendizagem e a utilização destes materiais e recursos linguísticos tecnológicos. Isto é um aporte didático que criou inúmeros mecanismos provedores de práticas formativas que, cada vez mais, se apropriam das tecnologias como linguagem e recurso, construindo experiências pedagógicas digitais, virtuais, ou como se queira nomear.

A busca contemporânea por tornar múltiplos os referenciais que compõem a didática da Geografia surge em virtude do repensar a cidadania neste século, como indicado por Lache (2012) e Gurevich (2012). Significa dizer que estamos tratando neste momento de nossa histórica de novas roupagens cidadãs que requerem outro pensar-agir didático para a Geografia, de modo que se pense no papel e lugar ocupado por este componente curricular que há muito encabeça as discussões sobre formação cidadã nos espaços escolares. No século XXI, a cidadania adquire novos contornos, assume novas características, conduzidas por novas macro e micro tendências sociopolíticas, econômicas, culturais e técnicas que igualmente precisam compor os roteiros educacionais, sobretudo na Geografia, uma vez que é esta área de conhecimento que está amplamente conectada às leituras e interpretações crítico-reflexivas socioespaciais (COUTO, 2010).

No entanto, estas roteirizações didático-pedagógicas, por mais inovadoras que sejam e por mais necessárias que se proclamem – não negando tais assertivas –, precisam adquirir uma corporeidade, precisam ser entendidas de modo claro e objetivo, sem que sejam condenadas ao limbo de ideias científicas que se distanciam do chão da sala de aula. O que

se quer dizer é a grande e indubitável necessidade de compor um ensino de Geografia epistemicamente permeado por tendências que transformem, inovem, furem os clichês e a apatia pedagógica, mas que este movimento seja pensado e discutido de modo propositivo, realístico e metodologicamente cabível para os currículos, a formação inicial e continuada dos professores, para as práticas pedagógicas formais e não-formais neste campo de conhecimento e que, de fato, contribuam para o desenvolvimento desta ciência.

Estes entreolhares teórico-metodológicos contemporâneos dizem respeito a este movimento de não negacionismo da necessidade de investir em epistemologias atuais, renovadoras da teoria crítica, como proposto por Santos (2007), mas que esses olhares entre tais elementos e aspectos atuais, que querem se projetar na Geografia escolar, o façam por meio da criação de roteiros que consigam atingir os sujeitos mobilizadores dos processos de construção de conhecimento na escola.

Desde as práticas formativas ditas mais comuns, ou tradicionais, àquelas que nascem de uma necessidade latente por usar os recursos mais atuais e mais conectados que existem, é importante destacar o quão amplo é o movimento didático-pedagógico em Geografia e o quanto não se pode descartar algumas destas práticas mais comuns aos cenários escolares em nome de uma renovação didática e pedagógica pressionada pela sociedade do conhecimento (LIBÂNEO, 2001). Para compor qualquer que seja a epistemologia do ensino, antes de quaisquer aventuras por entre conceituações científicas e correntes educativas, é necessário que se compreenda o ensino, a docência e a escola como fruto de interações humanas, ou seja, como fruto de uma permanente troca e construção experiencial, como produção de vivenciais, contextos múltiplos e dotados de inúmeros saberes-fazeres que os livros, didáticos ou acadêmicos, muitas vezes não conseguem alcançar.

Ou seja, se queremos decidir, decifrar, atuar, formular, pronunciar e elucidar uma epistemologia do ensino da Geografia, temos também o igual desafio de compreendê-la como fruto de interações humanas, de intersubjetividade e de diálogos. Como propõe Freire (1996), somos sujeitos em processo de vir a ser, inacabados e em uma itinerância construtiva, baseada na construção das experiências que fundamentam nosso *sernomundo*, como frisa Alves (2001). Sendo assim, entendemos também que não há como fixar o conhecimento acerca do ensino e as reflexões que dele e nele são feitas, afinal assim que surgem as correntes epistemológicas. Neste caso, não delimitamos à Geografia uma única corrente epistemológica focada no ensino, mas um conjunto delas, de epistemologias quantas forem necessárias para dar conta da complexidade do mundo atual, das



(inter)subjetividades que se especializam e produzem os mais diversos cenários, problemáticas e contextos em que vive os sujeitos espaciais.

Neste sentido, tratamos de um multirreferencialismo epistemológico para o ensino de Geografia, composto pelas mais diversas orientações teóricas e proposições metodológicas que encaminham roteiros avivados, que correspondem às necessidades formativas do tempo presente. Tempo este que incentiva professores a atuarem para fora de si, pensando e agindo para e sobre o outro – o aluno – como sujeito não apenas ávido pelo conhecimento, mas também em processo de construção de sua própria existência no mundo (GIROTTI, 2015). É a isto que nos reportamos, lançando bases epistemológicas para um ensino de Geografia na contemporaneidade: o outro.

Tal qual nos colocam Alves (2001) e Ferraço (2015), necessário que pensamos a atividade docente – o ensino – e os movimentos processuais de construção de si no mundo – a aprendizagem – em sincronia, ou seja, pensa-los como dimensões que se interpenetram, se perfazem, percorrem uma a outra e não se dissociam mecanicamente, mas ora podem afastar-se para melhor se enxergar uma a outra. Professores e alunos são sujeitos diferentes, com histórias e espacialidades de vida diferentes, mas aprendem em coletivo na sala de aula e na escola. Os diálogos produzidos a partir das partilhas, que carregam consigo e traduzem um “sentimento de mundo” (ALVES, 2001, p. 1), daqueles que estão envolvidos nestes movimentos são potentemente transformadores, promovem formação não só pelo conhecimento adquirido nestes momentos, mas por todo o conjunto de experiências que formam subjetividades e espacialidades – práticas socioespaciais, geográficas (COUTO, 2010) – nesta sociedade contemporânea.

Por conseguinte, apesar da eminente necessidade da Geografia para a formação cidadã e humana de todos os sujeitos que fazem parte do mundo, entendemos também que esta Geografia não pode ligar-se exclusivamente a estas pessoas em formação somente pela ambição de propagar os conteúdos/temas que, dentre de certas convenções curriculares e práticas, são necessários. É preciso ir mais além, buscando na experiência íntima da vida os elementos que demonstram abertamente a estes sujeitos a geograficidade de suas existências. E isto significa compor epistemologias de ensino de trafegam por coordenadas que buscam uma ampla inserção destes sujeitos como partícipes do conhecimento geográfico no/sobre o mundo, ao invés de meros contempladores apáticos.

Insistimos em epistemologias no ensino de Geografia produzidas a partir de movimentos dialógicos sobre a vida das pessoas, sobre suas percepções de mundo, suas

existências e resistências, seus atos de amor e desafeto com a Terra, suas necessidades e obrigações como cidadãos e, por fim, seu comprometimento com a sociedade e o ambiente em que estão existindo. Afinal, como colocam Morin, Ciurana e Motta (2003), a educação da era planetária não advém apenas do olhar e identificar para o que é necessário saber, mas principalmente apropriar-se do mais comum, debate-lo e (re)construí-lo como fruto de um processo que permite gerar novas experiências. À Geografia cabe um papel basilar neste caminhar e, por isso, compomos aqui algumas ideias que salientam um pluralismo epistêmico no ensino de Geografia. Plural, que se queira dizer, então, do mais comum ao mais moderno, do mais cinza ao mais colorido, do mais quieto ao mais problematizador, do mais silencioso ao mais barulhento.

Sabemos do quanto é imperativo tratar com cautela de tamanho fervor científico acerca do ensino, sobretudo pelo fato de este não ser apenas dependente de iniciativas acadêmicas, mas também intimamente ligado a trâmites burocráticos ligados à execução, em diferentes esferas, da educação. Por isto mesmo, entendemos que quaisquer que sejam as leituras e interpretações feitas sobre movimentos epistêmicos no ensino de Geografia carecem de materialidade, dos “pés no chão”, bem aproximados das intempéries que ainda acometem os espaços formativos, sejam eles escolares ou universitários, onde são formados os alunos e os professores de Geografia, respectivamente. Comprometemo-nos, portanto, com o desejo, com a vontade e com o querer provocar epistemologias no ensino de Geografia. Desejo, vontade e querer este que não se basta apenas em refletir como, mas propor tal qual seja possível, compreendendo as limitações impostas, mas não nos detendo a estas.

REFERÊNCIAS

NEIRA, M. G.; LIPPI, B. G. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, mai./ago. 2012.

MORIN, E.; CIURANA, E.-R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

COUTO, M. A. C. Ensinar a Geografia ou ensinar com a Geografia? Das práticas e dos saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico na escola. **Terra Livre**, São Paulo, ano 26, v. 1, n° 34, p. 109-224, 2010.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – os cotidianos nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I.; ALVES, N. (ed). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis/RJ: DP *et al.*, 2001, p. 13-38.

FERRAÇO, C. E. Educação-clichê e a necessidade de rasgar sombrinhas... Ou sobre violências cotidianas e a necessidade de furar os clichês. In: GARCIA, R. L.; ESTEBAN, M. T.; SERPA, A. (org.). **Saberes cotidianos em diálogo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015.

GIROTTO, E. D. Formando leitores do mundo: algumas considerações sobre o ensino de Geografia no mundo contemporâneo. **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 5, n. 3, pp. 231-247, 2015.

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

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001

GUVERICH, R. Geografias escolares contemporâneas: práticas sociais situadas. In: CASTELLAR, S. M. V.; CAVALCANTI, L. S.; CALLAI, H. C. (orgs.). **Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos**. São Paulo: Xamã. 2012, p. 17-26.

LACHE, N. M. Pensar o espaço critica e socialmente. Uma possibilidade de educação geográfica na escola. In: CASTELLAR, S. M. V.; CAVALCANTI, L. S.; CALLAI, H. C. (orgs.). **Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos**. São Paulo: Xamã. 2012, p. 111-130.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 135, p.539-553, abr-jun, 2016

UMA ANÁLISE COMPARATIVA DOS SABERES DOCENTES: O CASO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Allyson Wesley Gonçalves Carneiro

Mestrando do Curso de Pós-Graduação em Geografia, PPGEQ, UFPE
Allyson92wesley@gmail.com

Nayane Camila Silva Cavalcanti

Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Geografia, PPGEQ, UFPE
nayane.cavalcanti@ufpe.br

Natália Karoline Cândido Salvador

Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Geografia, PPGEQ, UFPE
natalia_karoline94@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Neste século XXI, temos lidado com mudanças políticas, econômicas, e sociais, geradas por uma maior atividade dos processos de globalização e de tecnologias nas relações sociais, que acabam atingindo significativamente os processos educacionais, principalmente no que diz respeito à prática dos professores (SANTOS, 2017). Esse movimento de mudanças tem gerado uma série de consequências nos níveis do sistema educacional. Edgar Morin em seu livro ‘Os sete saberes necessários para educação do futuro’ aborda problemas específicos voltados para a temática do conhecimento, destacando os níveis da educação e representa esses níveis com uma analogia sobre “os setes buracos negros da educação” pontos específicos que são completamente ignorados, subestimados ou fragmentados nos programas educativos.

A construção dos saberes é em si uma análise complexa, pois deposita o sucesso de sua eficácia no alinhamento entre teoria e prática. O docente tem papel fundamental para construção dos saberes, Tardif (2002, p. 54) destaca que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. Entende-se que por trás de todo conhecimento há sempre caminhos determinando a promoção e seleção dos conceitos epistemológicos do movimento de ensino e aprendizagem, as operações e experiências dos docentes, são ações que desempenham um papel simultâneo, pois funcionam de modo consciente, intencional e essencial na construção dos saberes e na busca por maior controle

do pensamento. A abordagem dos saberes trata o conhecimento como paradigma, Morin (2011, p. 108) em sua busca por ambientar a complexidade na educação, destaca saberes como interdisciplinares e inconscientes: "as estruturas de pensamento, inscritas culturalmente nos seres humanos, comandam inconscientemente seu modo de conhecer, pensar e agir". Desse modo, intencionalidade e o modo operante cultural inconsciente impulsionam as ações para promoção dos saberes.

Para trabalhar com as estruturas de pensamento intencional e culturalmente inconsciente, se faz necessário entender que a construção dos saberes se dá em níveis educacionais que vão desde o momento da alfabetização científica no nível básico até o nível superior, prolongando-se por todas as etapas de aprendizagem dos indivíduos. Ao considerar a realidade dos envolvidos e seu meio de vivência nesse contexto, o processo de alfabetização torna-se parte essencial. Para tanto, algumas implicações que dizem respeito ao processo de autoformação dos discentes são interessantes na compreensão deste trabalho. Sendo assim, podemos citar as etapas do conhecimento na construção dos saberes que necessitam de compreensão de cada indivíduo nas mais diversas realidades (MORIN E PINEAU, 2007).

As pesquisas sobre saberes docentes nos últimos tempos, têm apontado que os professores reestruturam e modelam seus conhecimentos a partir de estratégias, macetes, e métodos, o que Tardif (2014) denomina de *habitus*. Este termo foi baseado na perspectiva de Pierre Bourdieu. Como pontua Alves (2016, p. 28) "[...] Ele indica que os professores para lidar com situações cotidianas do seu trabalho precisam lidar com seus condicionantes, ou seja com a estrutura do poder que os cercam". Essas estratégias são formuladas a partir dos saberes experienciais, como corrobora SANTOS (2011, p.14):

As experiências vividas pelo professor, vividas em encontros ambientes, produzem aprendizagens. Não são necessariamente do âmbito escolar, podem ser trazidas para as relações cotidianas em sala de aula e serem mobilizadas como saberes da sua prática e também articuladas com outros saberes a partir da racionalidade pedagógica e da epistemologia da prática.

Nesta referida pesquisa, tomamos como base as teorias de Tardif (2014), Contreras (2012), no âmbito da Educação Geográfica são contribuições de Cavalcanti (2012); Oliveira (2008); Kaercher e Sabbado (2018). Com base nesses entendimentos, alguns questionamentos nos instigam: Como os professores de geografia mobilizam seus saberes

nas aulas de Geografia? Como a epistemologia da Ciência Geográfica, os conhecimentos didático-pedagógicos, e seus saberes experienciais têm influenciado em sua prática pedagógica? Esses saberes podem contribuir na sua reflexão crítica, na resolução de problemas que os professores possam enfrentar na sua prática profissional?

Assim, por meio de uma análise comparativa entendemos a necessidade de os docentes que atuam no espaço escolar, busquem estratégias reflexivas, levando em consideração a “práxis”, que diz respeito a ressignificação de saberes, formalizando uma educação transformadora como afirmou Freyre (1996). Com base nisso, este artigo tem como principal objetivo analisar as potencialidades e fragilidades dos saberes docentes dos professores de geografia. Gostaríamos de frisar que não faremos juízos de valor tanto com relação às pesquisas acadêmicas, como sobre as práticas analisadas, mas apontar reflexões sobre a prática desses professores.

Para averiguar os saberes docentes utilizados nessa pesquisa bibliográfica, introduzimos como método a pesquisa qualitativa. Que, tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; e de acordo com Minayo (1996, p. 22) “[...] A abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados, das ações, e das relações humanas, um lado não perceptível, e não captável em questões médias e estatísticas”. Teixeira (2009) endossa também sobre as estratégias adotadas pela abordagem qualitativa, que visa identificar como tal fenômeno é percebido, onde acontece e como é representado pelos autores.

Com base nisso, para atingir nosso objetivo proposto, fizemos uso de algumas etapas. A princípio, realizou-se um levantamento bibliográfico, onde foi feita uma busca seletiva para identificar, situar e definir o objetivo da pesquisa. Com isso, foram feitas pesquisas em livros e artigos científicos em plataformas digitais, como: Scielo, revistas científicas disponibilizadas em meio digital com a finalidade de aprofundar o tema da pesquisa. Para mais, será feita uma análise bibliográfica a partir de um quadro comparativo de Teses e Dissertações, que se deu a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações denominada BDTD, onde como palavras chaves inseridos os conectivos: Saberes Docentes, Professores de Geografia e Ensino de Geografia.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a elaboração deste artigo foi selecionado 4 trabalhos da plataforma Biblioteca Digital Brasileiras de Teses e Dissertações para fazer uma análise comparativa sobre os potencialidades e fragilidades dos saberes docentes dos professores de Geografia. Segue abaixo um quadro comparativo (Quadro 1) dessas dissertações e tese que será analisada neste item.

Quadro 1: Quadro comparativo saberes docentes

Autor	Título Da Pesquisa	Aspectos dos docentes entrevistados
Barbara Priscila Gomes Policarpo (2018)	Professores de Geografia e os saberes: um estudo das práticas curriculares	Dos 4 professores de geografia entrevistados no município do Rio de Janeiro. Indicam que seus saberes epistemológicos são satisfatórios, contudo apontam que não obtém segurança ao abordar seus conhecimentos pedagógicos.
Karla Annyelly Teixeira de Oliveira (2008)	Saberes docentes e a Geografia urbana escolar	São entrevistados 11 professores universitários da UFG, UCG e UEG. Os docentes analisam sobre os saberes docentes na formação inicial do curso de Licenciatura em Geografia e formação continuada. Fazendo uma relação da prática docente e sua articulação com a Geografia Urbana escolar.
Victória Sabbado Menezes (2016)	GEOGRAFIA ESCOLAR: as concepções teóricas e a epistemologia da prática do professor de Geografia	A formação docente na visão de acadêmicos e professores, nessa questão 5 professores são entrevistados. A partir desse ponto os sujeitos analisam a formação inicial, apontando alguns elementos e discorrem sobre a relação da universidade com a escola, geografia acadêmica e escolar.
Marlene Mácario de Oliveira (2019)	A paisagem urbana na escola: das representações do estágio curricular supervisionado em	Relações teoria-prática de professores formadores, e de licenciandos em formação. Dos

Autor	Título Da Pesquisa	Aspectos dos docentes entrevistados
Barbara Priscila Gomes Policarpo (2018)	Professores de Geografia e os saberes: um estudo das práticas curriculares	Dos 4 professores de geografia entrevistados no município do Rio de Janeiro. Indicam que seus saberes epistemológicos são satisfatórios, contudo apontam que não obtém segurança ao abordar seus conhecimentos pedagógicos.
	Geografia as práticas docentes na cidade.	25 professores formadores, só 4 docentes utilizaram o conceito de paisagem, para identificar as paisagens locais. Contudo, esses mesmos professores fizeram uso de diversos procedimentos pedagógicos como maquetes, croquis, mapas, livro-didático, música e memorial.

Fonte: Os autores (2022)

O SABER DOCENTE ANALISADO EM VIVÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR

O trabalho científico de Policarpo (2018), demonstra através dos seus resultados, que os docentes têm maior domínio sobre as teorias epistemológicas no ensino de Geografia, revelam através dos seus relatos maior interesse pela Geografia física. Destacam uma preocupação em vincular os conteúdos geográficos com a realidade cotidiana dos alunos. Ou seja, para que se fundamente uma aprendizagem efetiva no ensino de Geografia, é necessário que os alunos se sintam inseridos na sua realidade cotidiana, pertencentes a este mundo, através da Geografia.

Com base nisso, esses apontamentos convergem com as reflexões da educação geográfica, como aponta Callai (2011, p. 41) “[...] a didática e a educação geográfica caracterizam-se, por ir além do ensino de Geografia, fazendo com que os conteúdos se tornem significativos para a compreensão da espacialidade em que o aluno vive”.

Por outro lado, os atores entrevistados na pesquisa de Policarpo (2018) apontam insegurança sobre os aspectos didático-pedagógicos, essa fragilidade possivelmente se dá, devido a uma desarticulação sobre os conhecimentos universitários e a formação pedagógica que se concentra nos departamentos de educação, como se alinham o pensamento de Lopes

(2010, p. 77) “Conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógicos são desenvolvidos separadamente sem a devida integração”.

Desse modo, é preciso pensar em alternativas, de uma maior vinculação na aplicabilidade das teorias, articuladas com as metodologias de ensino. Ou seja, muitos desses Centros de Educação que se localizam nos departamentos universitários são constituídos por pesquisadores e cientistas da área educacional, que não tem contato diário do contexto escolar. São eles que legitimam as pesquisas científicas, e por muitas vezes lideram os debates gerenciais sobre o currículo como também sobre os planos de cursos da universidade.

Nessa perspectiva, os docentes não participam dessas articulações, gerando uma desvalorização dos conhecimentos dos professores da educação básica (TARDIF, 2014; LOPES, 2010; MORAIS; OLIVEIRA, 2010). Por isso, se faz necessário que os professores se tornem produtores de conhecimentos, articulando nas escolas suas próprias pesquisas. Dessa forma, é primordial que ocorram parcerias junto com as universidades sejam através de cursos de extensão ou cursos de pós-graduação, só assim seus saberes poderão ser reconhecidos, é o que evidencia os autores “Pesquisadores de fora da escola, principalmente da universidade, deverão se aproximar do professor-pesquisador, de modo especial neste ponto, para ajudá-lo com sugestões de análises teóricas pertinentes” (GIRALDI; PEREIRA; FIORENTINI, 1998, p. 30)

Macário (2019) aponta através de sua pesquisa que os conhecimentos teóricos sobre paisagem tanto dos professores formadores, como dos licenciandos refletem uma discrepância, pois poucos são os docentes que representam a paisagem como um conteúdo geográfico para estudar as variações locais. Para a autora, esses resultados indicam que é preciso ressignificar teorias, conceitos, sendo fundamental que os professores dominem a ciência, mas também que compreendam e articulem esses conhecimentos com a realidade do aluno. Assim ela corrobora: [...] “É preciso reatualizar, amalgamando técnicas e tecnologias, aparatos ideológicos, e científicos, mundo real e imaginário, o coletivo e o particular”.

Esses resultados encontrados convergem com as pesquisas sobre epistemologia da prática e saberes docentes. No qual sinalizam, que os conhecimentos dos professores não só se fazem a partir da ministração de conteúdos, habilidades e procedimentos. Os docentes resolvem seus problemas e se relacionam constantemente com seus instrumentos de

trabalho, seja por disciplinas, alunos, organização da escola e currículo (CONTRERAS, 2012; ALVES, 2016)

São nesses entrecruzamentos de relações sobre o seu fazer em sala de aula, seja através da reflexividade, ou nas suas relações com os discentes, que os docentes para ajudar na apreensão de habilidades, levam em consideração as subjetividades dos discentes em formação. Além disso, os professores tomam posse de sensibilidades e de representações para reconstruir saberes tanto técnicos como experienciais como aponta Tardif (2014, p. 267) [...] “Essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo”[...] assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência”.

Na mesma pesquisa, foi encontrado uma variedade de metodologias utilizadas pelos docentes. Esses apontamentos dizem respeito sobre uma maior preocupação dos professores, com a formação dos licenciandos. Contudo, mais que dominar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, os docentes devem ter objetivos claros e precisos ao entrarem em contato com os conteúdos escolares. Para Castellar, é primordial que os professores articulem de forma ativa e integrativa os procedimentos didáticos, com a realidade do aluno e também levem em consideração seus conhecimentos anteriores, só assim se construirá uma educação significativa. Assim, Castellar (2010, p. 49), corrobora:

Pensar, pedagogicamente, os saberes geográficos numa perspectiva metodológica e significativa para os alunos implica desenvolver ações que reestruturam os conteúdos, inovem os procedimentos didáticos e estabeleçam com clareza os objetivos.

Desse modo, a prática educativa, da construção de conceitos, atitudes e procedimentos, no grupo familiar ou na escola, se faz considerando o conhecimento prévio do estudante. O professor ao assumir seu papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem, e, ao trabalhar com os conflitos cognitivos, emanados da relação entre o conhecimento prévio dos estudantes com as novas informações que ele trouxe, permite a reorganização de ideias dos estudantes, na direção da construção do conhecimento.

ANÁLISE COMPARATIVA SOBRE O SABER DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A autora da dissertação “Geografia escolar: as concepções teóricas e a epistemologia da prática do professor de geografia” Victória Sabbado Menezes, apresenta uma série de concepções a respeito das ações intencionais do professor de Geografia em sala de aula. Os professores que foram entrevistados em sua pesquisa proporcionaram, de alguma maneira, importantes contribuições para a discussão acerca do ensino de Geografia. É importante

frisar que todos os profissionais entrevistados lecionam a disciplina de Geografia. As considerações explicitadas não se restringiram somente aos pontos predeterminados para a observação, visto que a vivência nas escolas durante o seu trabalho de campo propiciou alguns achados interessantes e situações que se desviavam do objeto de estudo proposto pela autora. Esse percurso provocou inquietações que foram salientadas ao longo de suas análises.

As análises das práticas dos educadores serviram para confecção dos resultados e foram empreendidas por meio de um acompanhamento diário das aulas, observou-se também que os professores/as em diferentes turmas e séries/anos apresentavam peculiaridades em suas práticas. É importante destacar que todas as escolas visitadas na pesquisa foram públicas, cada uma delas vieram percepções diferentes para a autora, pois, segundo relatos da mesma, foram escolas e professores desconhecidos. Em sala de aula muitas personalidades são analisadas, desde professores (as) que assumem uma postura mais rígida até professores (as) com mais senso de humor e empatia. A autora deixa claro em suas percepções que essas personalidades não garantem 100% de contribuição para melhoria do aprendizado, mas em determinados momentos e ambientes contribuem para uma melhor aplicação de algumas ações intencionais.

Para a Geografia existe uma formação escolar, onde o aluno deve compreender o espaço geográfico em suas mais diversas variações. Desenvolver percepções sobre o local e o global, para os discentes é uma das funções do professor de Geografia. Cabe ressaltar que foi observado na pesquisa que quase a totalidade dos sujeitos buscavam estabelecer relações da temática trabalhada com o contexto local e apresentavam exemplos concretos para facilitar a compreensão dos educandos fazendo, na maioria das vezes, associação com o global. Dessa maneira, tinha-se o intento de vincular o conteúdo à realidade vivenciada pelos educandos no seu cotidiano, o que se aproxima de algumas ideias próprias da Geografia Humanista. Contudo, um elemento chave para o desenvolvimento de uma Geografia Crítica é uma aprendizagem significativa assentada no processo de construção do conhecimento.

Nessa perspectiva é percebido que os discentes precisam passar por vários níveis de aprendizagem. A autora faz alguns relatos sobre as dificuldades para exposição de conteúdos ao utilizar algumas dessas perspectivas já citadas. Essa ação é percebida quando analisados estudantes do ensino fundamental (EF), em ambiente escolar visitados. Segundo a autora, a maior parte dessas dificuldades dizem respeito às inquietações dos estudantes para compreensão dos conteúdos curriculares ou extracurriculares. Ou seja, tem relação com o

número excessivo de dúvidas que os estudantes têm, e muitas vezes as perguntas não estão ligadas ao conteúdo. Partindo dessa afirmação, compreende-se que mais do que trabalhar com os interesses dos alunos, o professor de Geografia tem o desafio de fazer com que outros temas se tornem interessantes. Ou ainda, como transformar uma aula aparentemente sem sentido para o aluno em algo que desperte sua curiosidade e criticidade. Nessa perspectiva, Kaercher (2004, p. 57) preconiza que:

O professor pode muito; pode aperfeiçoar seus métodos de ensinar. Mas, o mais essencial na relação de ensino e aprendizagem está em outro 'lugar'; - que não sua técnica ou vontade – está no aluno, no seu desejo de saber, aprender. Desejo este que é imprevisível e, com certeza, incontrolável por nós. Esse é um não poder importante dos educadores: atuar sobre o desejo do outro. Fabricar este desejo será possível? Quimera ou necessária utopia? Atualmente, creio na segunda hipótese.

Outra análise realizada diz respeito às práticas dos sujeitos da pesquisa, infere-se que não há uma única epistemologia responsável por orientar o fazer pedagógico do educador. Mesmo com as diferentes correntes de pensamento da ciência geográfica e das linhas pedagógicas e epistemológicas da Educação, as quais muitas vezes se opõem umas às outras, não é possível enquadrar o professor somente em uma determinada perspectiva. Contudo, na busca de aproximações com determinadas vertentes, verificou-se a presença constante de enormes contradições no fazer docente. Para compreendê-la, Morin e Viveret (2013, p. 9) contribuem ao esclarecer que:

Para entender o que acontece e o que vai acontecer no mundo, é preciso ser sensível à ambiguidade. O que é a ambiguidade? Ela se traduz pelo fato de que uma realidade, pessoa ou sociedade se apresenta sob o aspecto de duas verdades diferentes ou contrárias, ou então apresenta duas faces, não se sabendo qual é a verdadeira.

Em conclusão, é percebido em análise deste trabalho que a principal constatação decorrente da pesquisa corresponde às práticas em sala de aula, pois há a existência de contradição epistemológica no fazer diário, uma vez que as ações intencionais fogem do padrão na maioria das vezes em favor das múltiplas realidades. Esta foi evidenciada tanto no fazer pedagógico quanto nas concepções teóricas dos sujeitos pesquisados. Notou-se que principalmente as práticas pedagógicas não são orientadas por uma única vertente da Geografia e da Educação. Desse modo, não é possível classificar um professor como

representante de um determinado modelo epistemológico e/ou pedagógico. Por fim, segundo Victória Sabbado Menezes (2016, p. 177),

A prática docente é muito mais que somente empirista ou apriorista ou construtivista, assim como a Geografia trabalhada muitas vezes não é exclusivamente Tradicional ou Quantitativa ou Crítica ou Humanista ou Cultural. Não é só, mas é também. Não é isso ou aquilo, mas é isso e aquilo. Logo, a prática pedagógica é composta de elementos provenientes de distintas correntes de pensamento, ainda que estas apresentem-se como antagônicas.

O SABER DOCENTE EM ANÁLISE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A dissertação da autora Oliveira (2008), intitulada Saberes docentes e a Geografia urbana escolar, tem como foco principal a investigação dos processos formativos do professor de Geografia para a composição do saber docente sobre a Geografia Urbana Escolar. No capítulo referente às metodologias de ensino de cidade empreendidas pelos professores formadores, pode-se analisar que os docentes ao ensinar sobre o conceito de cidade, espera que o estudante busque compreender os conceitos como também fazer uma leitura crítica sobre a Geografia Urbana e que sejam capazes de diferenciar as concepções de cidade. Oliveira (2008) aborda uma das preocupações de professores formadores, a respeito da relevância social do estudo de cidade, pois para eles, os discentes têm que ter o olhar crítico sobre o espaço urbano, e a partir disso poderá fazer análises e reflexões que lhes possibilite ser um professor de Geografia competente, atendendo aos objetivos da disciplina de Geografia urbana escolar. Segundo Pimenta (2009, p. 31), “a formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório”. Com isso, é preciso formar professores como intelectuais críticos, pois assim eles serão capazes de refletir sobre o mundo e praticar o discurso da liberdade e da democracia (PIMENTA, 2009).

Oliveira (2008, p. 67) aborda também sobre alguns impasses que os docentes destacaram, que é “lidar com o aluno trabalhador, o lugar da disciplina no currículo do curso, o horário da disciplina, o acúmulo de tarefas realizadas na universidade além do ensino na graduação e as dificuldades que os alunos possuem para ler os textos”. É importante fazer uma análise sobre o aluno trabalhador. A autora ressaltou que os professores formadores não tratam a prática profissional do discente como uma problemática, eles estão focados na lógica disciplinar, e quando ressaltam sobre essa preocupação com a prática, citam sobre a articulação da prática empírica do objeto de estudo.

É importante ressaltar sobre essa reflexão, pois os professores estão preocupados com os seguintes questionamentos: como esses futuros docentes irão mediar sobre a Geografia Urbana em sala de aula? E como o curso de licenciatura em Geografia formará um professor crítico, sem um embasamento e uma leitura de textos importantes? Esses questionamentos são importantes para compreender qual tipo de professor é formado na universidade.

Articulando a prática docente e os saberes, Tardif (2014) aborda sobre uma epistemologia da prática do professor, onde considera a prática um local onde ocorre a produção dos saberes no âmbito escolar. Menezes (2016, p. 78) acrescenta que a epistemologia da prática, “[...] valoriza a prática profissional como um momento em que o educador constrói conhecimento a partir da análise e reflexão desta. Diz respeito a um conhecimento produzido na ação e sobre a ação”. Com base nisso, a finalidade da epistemologia da prática profissional é apresentar os saberes, além de buscar compreender como os saberes são introduzidos nas atividades dos profissionais, e como eles produzem, aplicam e transformam esses saberes em sala de aula. Buscando também compreender a natureza dos saberes e como são desempenhados durante o trabalho do profissional e na construção da identidade do professor.

No que se refere a formação de saberes docentes do professor de Geografia na escola, a carreira profissional dos professores entrevistados é marcada por muita experiência, como cita Oliveira (2008). Durante esse percurso foram enfrentados um processo de encontros e confrontos entre a prática e o conhecimento construído durante o curso de licenciatura em Geografia. Diante disso, o primeiro contato do professor com a sala de aula é essencial para a formação da identidade do profissional de educação e é essa vivência que promove a mobilidade de distintos saberes.

Com base nas análises sobre a formação dos saberes docentes dos entrevistados, Oliveira (2008) analisa que todos os professores universitários já trabalharam em outras escolas, 3 em escola pública, 1 em escola privada e 1 em escola pública e privada. Nas duas redes de ensino pode-se observar e vivenciar uma realidade diferente, ou seja, cada professor cita como foi o seu processo de ingresso no âmbito escolar, suas dificuldades e suas experiências. A autora os dividiu em dois grupos de acordo com a forma de ingresso do docente: o primeiro grupo composto por professoras que atuaram na docência antes de entrar na universidade e o segundo grupo constituído por docentes que ingressaram como profissional da educação ao longo do curso de licenciatura.

O início da carreira como docente é um desafio enorme, essa fase é caracterizada por muita observação e comportamentos simultâneos, além disso, em muitos casos é possível se deparar com diferentes desafios do cotidiano escolar, frustrações e preocupação consigo próprio. García (2002a) aborda que os primeiros anos como professor é um período de muita aprendizagem, mas também de tensões, mas ao mesmo tempo buscam manter um equilíbrio pessoal e começam a construir o seu conhecimento profissional. A carreira dos docentes é um processo contínuo de conhecimento profissional, no entanto, forma-se um professor no seu dia-a-dia, nos cursos de formação inicial, nos cursos de formação continuada e forma-se, também, no exercício de sua função. Cavalcanti (2012, p. 18) complementa que “a formação deve ser contínua, permanente, e deve ocorrer também nos diferentes espaços de atuação profissional, ou seja, nas escolas”. Isto é, a escola deve ser um espaço para práticas colaborativas e participativas, contribuindo para a formação de professores.

Um tema relevante a ser tratado no decorrer da formação inicial de um professor é o processo de observação, Oliveira (2008, p. 78) cita no trabalho que um dos docentes “construiu seus primeiros conhecimentos sobre a docência com base no processo de imitação de modelos”. Assim dizendo, a docente aprendeu com a observação de outros profissionais que tinham experiência em sala de aula. É necessário ter um olhar atento a esse processo, pois volta-se a falar sobre os saberes experienciais, partindo do conhecimento a respeito da própria vivência diária da tarefa de ensinar. Ou seja, quando se pensa em um modelo de professor, deve-se levar em consideração a construção e aplicação desses saberes docentes, melhor dizendo, as condições sociais e históricas onde é exercida a profissão. Essas condições são o suporte para a prática em sala de aula do professor. No que diz respeito aos saberes docentes e formação de professores, pode-se analisar que não é um assunto recente, ele já vem sendo discutido através da análise da prática dos professores em sala de aula, além da relação teórica e prática dos conteúdos no dia-a-dia escolar.

À vista disso, após fazer análise dos resultados do trabalho, é possível destacar a preocupação dos professores formadores em relação a formação dos estudantes do curso de Geografia, pois o objetivo deles é que esses estudantes aprendam a discutir e saibam problematizar os conteúdos específicos da Geografia Urbana, além de saber relacionar essas temáticas em sala de aula, formando assim, professores de Geografia crítico-reflexivos, capazes de relacionar o cotidiano do estudante com os conceitos de Geografia Urbana.



Buscando também refletir sobre a teoria e prática do professor, a importância dos dois andarem juntos no processo de formação.

CONCLUSÃO

O ambiente escolar se configura por uma variedade de elementos sejam eles estruturais, intersubjetivos, sociais e culturais. Não só diz respeito, como o homem imprimiu culturalmente ao longo da história o conhecimento. Mas, como se dá a transposição desses saberes por meio de conteúdos, habilidades e procedimentos, para que os estudantes possam se sentir pertencentes a este mundo, identificando sua cidadania, respeitando as diferenças e tentando resolver os problemas sociais (CALLAI, 2011)

Nesse campo complexo, está contida a figura do professor, um ator social que construiu ao longo do tempo relações de trocas tanto de conhecimentos quanto sentimentos, e de trabalho não só nas suas salas de aulas, mas em toda a organização escolar.

Os saberes docentes se fundamentam preferencialmente em ambientes universitários, esses conhecimentos profissionais também são compostos por metodologias de ensino, não menos importante se estruturam em conhecimentos experienciais. São estes conhecimentos cotidianos, que comportam a reflexão dos professores, que ao realizarem suas práticas educacionais instrumentalizam saberes, reformulando conhecimentos, que ajudam a tomar decisões no ambiente escolar.

Nesse sentido, representar os professores como meros aplicadores de teorias, é desvelar seu papel social, que em toda a história educacional foi responsável por capacitar cidadãos para a vida em sociedade, que se fez primeiramente pela igreja, e posteriormente pela figura do Estado (NÓVOA, 1999). Assim, reconhecer o papel social dos professores, é refletir que suas ações não são estanques, elas se fundamentam através de interações culturais, que levam em consideração seu papel profissional, mas também suas relações com seus alunos, com o livro didático e currículo.

Por isso, é primordial que ocorra a reflexividade, que elas ultrapassem os muros da escola. Que essas reflexões não só se estruturam nas salas de aulas, mas cheguem até os cursos de formação. Só assim, construiremos uma maior efetivação para/por uma consciência sobre os valores e papéis profissionais. Desse modo, que esses atores docentes conheçam e dominem todas as suas etapas de trabalho, em forma de tomadas de decisões

tanto na organização escolar como também através de políticas curriculares (TARDIF, 2014; MORAES; OLIVEIRA, 2010)

Diante disso, a partir desse estudo é importante refletir sobre a temática trabalhada, pois ao analisar sobre a concepção dos professores sobre sua prática e os saberes docentes, nós enquanto docentes, ao fazer a leitura do artigo, não deixamos de repensar sobre nossa prática, além de compreender a importância de conhecer os saberes docentes que se faz presente no nosso ofício.

REFERÊNCIAS

ALVES, C.A.C. **Os saberes profissionais dos professores: formações, carreiras e experiências nas reformas da rede pública de ensino do Estado de São Paulo (1980-2010)**. 2016.233p.Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Paulo.São Paulo. 2016.

ANDRÉ, Marli. E. D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

CALLAI, H.C. The School Geography and the didactic in the constitution of the geographic. **Problems of Education in the 21 Century**. v.27,2011.

CASTELLAR, S.M.V. **Educação Geográfica: Formação e Didática**. Formação do Professor: Conteúdos e Metodologias no ensino de Geografia/Eliana Marta Barbosa de Moraes; Laçandra Borges de Moraes(org) Goiânia: NEPEG, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia escolar, formação e práticas docentes**.CASTELLAR, . S.M.V; MUNHOZ, G.B (Orgs). Conhecimentos Escolares e caminhos metodológicos.São Paulo: Xamã, 2012, p.89-100.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. **O ensino da Geografia escolar**. São Paulo: Papirus, 2012.

CONTRERAS. J. **A autonomia dos Professores**; tradução Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta.-2. ed.São Paulo: Cortez, 2012.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Estudio sobre estratégias de inserción profesional en Europa. **Education Policy Análisis Archives**, v. 10, n. 35, 2002a.

GERARDI, C, M,G; PEREIRA, E,M A; FIORENTINI. Trajetória de um trabalho coletivo: apontamentos para uma epistemologia da prática.**Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**/Corinta Maria Geisolia Giraldi; Dario Fiorentini; Elisabete Monteiro Aguiar(orgs)Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. 363 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Programa de Pós-Graduação em geografia Humana - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LOPES, C.S. **O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade.** 2010.258p. Tese (Doutorado em Geografia) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MENEZES, Victória Sabbado. **Geografia Escolar: as concepções teóricas e a epistemologia da prática do professor de geografia.**2016.204 pág. Dissertação (Mestrado em Geografia)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

MENEZES, Victória.S; KAERCHER, Nestor A. **A epistemologia da docência em geografia:** Por entre concepções e práticas de ensino.Revista ParaOnde!?, Edição Especial: XII ENANPEGE, Porto Alegre, v.10,n.1, p.45-51, 2018.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MORAES, E.M.B de; OLIVEIRA, K.A.T de. **Desafios e Possibilidades na formação do professor de geografia em Góias.** Formação do Professor: Conteúdos e Metodologias no ensino de Geografia/Eliana Marta Barbosa de Moraes; Laçandra Borges de Moraes(org) Goiânia: NEPEG, 2010.Goiânia.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria.** 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro.** São Paulo: Cortez; 2011.

NÉVOA, A. (Org). **Profissão Professor.** Editora: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de. **Saberes docentes e a Geografia urbana escolar.** 2008. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

OLIVEIRA, Marlene. M. **A paisagem urbana na escola: das representações do estágio curricular supervisionado em geografia as práticas docentes na cidade.**2019.251 pág. Tese (Doutorado em Geografia) -Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

POLICARPO, B.P.G. **Professores de geografia e saberes docentes: um estudo de práticas curriculares.**2018. 96 f.Dissertação (Mestrado em Geografia)Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2018.

SANTOS, F, K da Silva. **O trabalho e a mobilização dos Saberes Docentes:** Limites e Possibilidades da Racionalidade Pedagógica na Educação Superior. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira Fortaleza Ceará, 2011. 266p.

SANTOS, C. dos. **Práticas Docentes e Educação Geográfica: Experiências na América Latina.**Nova Iguaçu.Agbook, 2017.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para ensino e aprendizagem.** 256p, Porto Alegre: Armed. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA GEOGRAFIA NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Eduardo Barboza de Souza

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
eduardosouza369@hotmail.com

Emanuel Fernando de Andrade Borges Filho

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
efernandogeo@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O espaço geográfico da contemporaneidade apresenta-se em constante e rápida renovação, sobretudo tecnológica. A escola do novo milênio, inserida nesse contexto de renovação, ao manter práticas pedagógicas que destoam da realidade produzida pela revolução técnico-científica-informacional, distancia os discentes do ambiente escolar, dos docentes, e compromete a construção emancipadora do conhecimento.

No Brasil, nas últimas décadas, o ensino médio amargou baixos índices de aprendizagem, de desempenho, e alta taxa de evasão, possibilitando a discussão sobre a necessidade de reformular o Ensino Médio brasileiro. Desse contexto, surgiu a proposta do Novo Ensino Médio, prometendo a substituição de um modelo único e carregado de componentes curriculares obrigatórios para um paradigma de ensino mais flexível. Para isso, foi criada uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na tentativa de garantir aprendizagens comuns a todos discentes brasileiros; e possibilita o desenvolvimento de um projeto de vida através da escolha de itinerários formativos, ou seja, a escolha de um percurso formativo mais próximo das aspirações e/ou aptidões profissionais e acadêmicas de cada estudante do ensino médio.

Como em toda grande mudança, a implantação do paradigma do Novo Ensino Médio gera divisão de opiniões e incertezas de resultados. Os desafios são imensos, pois, seguir parâmetros igualitários de oferta em um país continental como o Brasil, com heterogeneidades socioeconômicas regionais e desigualdades abissais entre os sistemas de ensino público e privado, não é tarefa fácil.

Nesse sentido, refletir sobre a formação docente e a sua prática pedagógica torna-se uma necessidade, porém, sem negar o historicismo escolar ou subjugar práticas tradicionalistas, mas reconhecendo que o mundo atual exige novas competências e habilidades a serem construídas para contribuírem no desenvolvimento integral dos educandos.

Para isso, utilizou-se a revisão de bibliografia e análise documental como procedimentos metodológicos, segundo indicam Lakatos e Marconi (2003), por meio da leitura e análise de artigos, livros e sites oficiais brasileiros. Por objetivar reflexões que superem a quantificação do fenômeno estudado, na pretensão de observar seus significados, dado os apontamentos estabelecidos por Minayo (2009; 2018) e Demo (2017), o presente estudo teve cunho qualitativo. As ponderações feitas aqui sobre o Ensino da Geografia no Contexto do Novo Ensino Médio estão divididas em dois eixos estruturantes de análise: 1- Do Contexto de Surgimento do Novo Ensino Médio às Incertezas no Campo da Educação Geográfica e 2- Como pensar e refletir a formação de professores mediante esta análise? Espera-se com este trabalho não ser um fim, mas apenas o começo do pensamento reflexivo acerca dos temas abordados.

DO CONTEXTO DE SURGIMENTO DO NOVO ENSINO MÉDIO ÀS INCERTEZAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

A Constituição Federal de 1988 colocou a Educação Básica como obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, garantida de modo inclusivo para quem não teve acesso na idade apropriada, determinando, também, a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito. Passada quase uma década da publicação da Constituição, a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), colocando a educação como um processo formativo abrangente desenvolvido na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Em 2000, foram divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), reconhecendo uma nova conjuntura para os anos finais da Educação Básica e reiterando a necessidade de um ensino contextualizado para a formação integral do estudante. Mesmo com todos os esforços, o modelo predominante para o Ensino Médio no Brasil no início da segunda década do século XXI ainda era com contornos tecnicistas e o

conhecimento apresentado de maneira fragmentada, sem conexão com a realidade vivida pelos discentes, parecendo-lhes distante e destituído de sentido (GERHARD; ROCHA, 2012).

Esse modelo permaneceu sendo questionado e diferentes propostas têm sido apresentadas na tentativa de concretizar um ensino mais dinâmico e crítico, favorecedor do protagonismo e da autonomia dos estudantes, da flexibilização do currículo, do desenvolvimento não só das habilidades cognitivas dos jovens, mas também das socioemocionais. Nesse contexto, em 16 de fevereiro de 2017 foi sancionada a Lei n. 13.415, que instituiu a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, definindo as bases do que foi chamado “O Novo Ensino Médio”, que tem como base: Ensino Integral, Articulação com a Formação Técnica Profissional, Flexibilização do Currículo e Ampliação da Carga Horária.

A lei que instituiu a reforma do Ensino Médio estabeleceu que os objetivos de aprendizagens essenciais para essa etapa da educação devem ser os definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em dezembro de 2018, foi aprovada a BNCC para o Ensino Médio, que determinou como objetivo do Ensino Médio a preparação básica dos estudantes para o trabalho e o exercício da cidadania, bem como a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos durante o Ensino Fundamental.

A BNCC instituiu competências e habilidades a serem construídas pelos discentes no decorrer do Ensino Médio em quatro Áreas do Conhecimento, sendo elas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Entendendo como competência a capacidade de mobilizar conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do mundo do trabalho e do exercício da cidadania. Sendo assim, propaga-se que o foco do processo de ensino-aprendizagem do Novo Ensino Médio passará do conteúdo informativo para o desenvolvimento de competências e habilidades, e, no lugar da antiga segmentação das disciplinas, o ensino por áreas.

Na BNCC, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia, proposta com a finalidade de ampliar e aprofundar as aprendizagens essenciais desenvolvidas durante o Ensino Fundamental, e sempre encaminhada por uma formação ética. Segundo o parecer nº 11/2009 do Conselho Nacional de Educação, as mudanças para uma organização por áreas do conhecimento não excluem

necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implicam o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade. Sendo assim, na teoria, essa mudança não constituirá o fim das antigas disciplinas/componentes curriculares, mas uma abordagem delas em perspectiva interdisciplinar.

Nesse sentido, percebe-se que as bases teóricas do Novo Ensino Médio seguem a perspectiva da crítica à fragmentação dos saberes em disciplinas, a exemplo do que foi proposto Morin (2020), que afirma que ao longo da história, o desenvolvimento das ciências se realizou de modo que houve uma progressiva especialização em disciplinas segregadas, com pouco diálogo umas com as outras. Essa divisão disciplinar, apesar de ser fruto do avanço dos saberes, causa problemas por não permitir uma visão abrangente do conhecimento, por fatiar o mesmo objeto em saberes dispersos e incomunicáveis.

Contrapondo a essa perspectiva, há a vertente que aponta que o Novo Ensino Médio ao desconsiderar as especificidades e particularidades que as disciplinas das ciências humanas apresentam, colabora para desvalorização dessas ciências. Visto que, a Ciência Geográfica, como componente curricular, tem seu ensino a partir de um corpo teórico-metodológico no qual a mesma se fundamenta, explicitando o valor da disciplina para perceber e conceber o mundo atual. Já como pertencente à área de conhecimento das Ciências Humanas, por se tratar de um conjunto de disciplinas, delinear finalidades e objetivos passa a ser uma tarefa mais árdua, por precisar representar quatro campos do conhecimento em questão, o que tende à superficialidade, em razão de não considerar as especificidades de cada perspectiva científica, ou seja, da Geografia, da História, da Filosofia e da Sociologia.

É nesse caminho que Silva (2020) aponta que a o Novo Ensino Médio levará a fragilização do Ensino Médio como última etapa da Educação Básica, justamente, por não assegurar um conjunto de conhecimentos comuns a todos os estudantes. Visto que ao propor o currículo do Ensino Médio, dividido em Base Comum e em Itinerários Formativos, e ao impor que cada estudante faça apenas um deles (Ciências Humanas, Linguagens, Matemática ou Ciências da Natureza), haverá o rompimento com a ideia de formação básica comum, portanto, há uma fragilização do que estava na LDB de 1996, do ensino médio como educação básica.

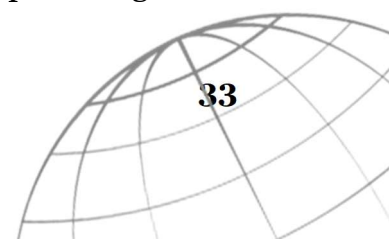
A Reforma do Ensino Médio, implementada pela Lei 13.415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), determina que o currículo do Ensino Médio

será composto por uma parte de Formação Geral Básica (FGB) a ser orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, por outra parte, dos Itinerários Formativos (IF) que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. Nesse sentido, determina que os estudos da FGB devem ser realizados considerando a organização das áreas apresentadas pela BNCC: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas. Além das áreas apresentadas pela BNCC, o dispositivo legal apresenta cinco possibilidades de itinerários formativos, incluindo a Formação Profissional Técnica (PERNAMBUCO, 2021).

O paradigma do Novo Ensino Médio determina uma ampliação da carga horária anual mínima de 800 para 1.000 horas-aulas anuais, totalizando ao final dessa etapa de ensino um salto de 2.400 para 3.000 horas-aulas, no mínimo. O olhar descontextualizado sobre esses números pode permitir a leitura errônea da realidade, pois o que tínhamos antes, com o “velho” ensino médio era, em tese, a carga horária total (2.400 horas-aulas, mínima) para uma formação única de todos os estudantes, mesmo com divergências decorrentes das particularidades e heterogeneidades das redes de ensino espalhadas pelo país continental Brasil. Já com o novo modelo, o total mínimo de 3.000 horas-aulas é dividido para Formação Geral Básica e para os Itinerários Formativos, a primeira totalizando o mínimo de 1.800 horas-aulas e a segunda contendo o mínimo de 1.200 horas-aulas. Com essa nova matemática da carga horária do Ensino Médio, os discentes passam a ter 600 horas-aulas a menos de formação única ($2.400 - 1.800 = 600$) e 1.200 horas-aulas a mais de um itinerário formativo.

Nesse contexto, com a implantação do Novo Ensino Médio, novos desafios são lançados aos profissionais da educação, em especial, aos professores. Os discursos oficiais abordam essa reformulação da última etapa da educação básica como capaz de atender aos anseios das juventudes, por estar mais articulado com as demandas atuais dos jovens, sintonizado com a pesquisa, o mercado de trabalho, a inovação e a tecnologia, a cidadania crítica e o engajamento social.

Camuflada no discurso redentor de superar as dificuldades do Ensino Médio, como a alta evasão e o baixo desempenho dos estudantes, sugerindo um ensino médio mais atrativo, o Novo Ensino Médio traz impactantes transformações à comunidade educacional, que repercutem diretamente na prática pedagógica e no processo de ensino-aprendizagem da



Ciência Geográfica, que, dentre outras implicações, deixará de ser um componente curricular (passando a inserir a área das Ciências Humanas, juntamente com História, Sociologia e Filosofia), terá significativa redução de carga horária e colocará profissionais de outras licenciaturas (da área de humanas) para ministrar o processo de ensino-aprendizagem do conhecimento geográfico.

Vale ressaltar que a lei 13.415/2017 estabelece que o Novo Ensino Médio deve estar em plena execução até o ano de 2024. A grande maioria das redes de ensino públicas e privadas começaram o processo de sua implantação no ano vigente. Dentre eles, a exemplo, o Estado de Pernambuco iniciou a sua operacionalização de forma gradual, acolhendo em 2022, nos paradigmas do Novo Ensino Médio, apenas os alunos egressos no primeiro ano da última etapa da Educação Básica; em 2023 serão atendidos, nos padrões da nova lei, os discentes de primeiro e de segundo anos do Ensino Médio; e no ano de 2024 todos os alunos estarão vivenciando os moldes do Novo Ensino Médio no ambiente escolar da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2021).

Assim, a implantação do Novo Ensino Médio provoca modificações profundas na organização escolar, na prática pedagógica docente e nos processos de formação de professores, inicial e continuada. Nesse sentido, percebe-se que as transformações colocadas pelo Novo Ensino Médio são múltiplas e causadoras de significativos impactos no ambiente escolar. O trabalho docente dos professores de Geografia do Ensino Médio está sendo fortemente afetado, refletindo, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem da Ciência Geográfica.

Além disso, algumas questões não são respondidas pelos discursos e documentos oficiais que abordam a implantação do Novo Ensino Médio, como: os professores, especialmente os de geografia, estão preparados para essas mudanças? Eles tiveram formação inicial e/ou continuada nesse sentido? O processo de ensino-aprendizagem da Ciência Geográfica é fortalecido com a implantação do Novo Ensino Médio? Os discentes estão tendo melhores condições de pensar e refletir sobre a dinâmica do espaço geográfico com a Ciência Geográfica tão fragilizada a ponto de não ser nem mais denominada disciplina/componente curricular?

O processo verticalizado de construção e implantação do Novo Ensino Médio, sem grande envolvimento dos docentes e sem formação continuada adequada para as mudanças impostas, já aponta para fortes impactos negativos na educação geográfica, como, por exemplo, o fato da Geografia deixar de ser um componente curricular, passando a estar

pulverizada na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, diluída junto com os saberes específicos da História, Sociologia e Filosofia, que também perderão o status de disciplinas/componentes curriculares.

A propaganda oficial do Novo Ensino Médio atrela a esse paradigma inúmeras possibilidades para a escola e aos processos de ensino-aprendizagem se adequarem à sociedade da informação, porém, no cotidiano escolar são percebidos grandes empecilhos para que muitas dessas possíveis transformações se efetivem na escola.

Um dos pontos mais divulgados sobre o Novo Ensino Médio é o da flexibilização curricular, permitindo aos discentes o direito de escolher que caminho seguir nos estudos, qual área do conhecimento trilhar e, conseqüentemente, alcançar objetivos acadêmicos e profissionais nessa área escolhida. Destacando apenas esse ponto, amplamente difundido pelos defensores do paradigma do Novo Ensino Médio, podemos tecer algumas reflexões: Os adolescentes de 15-16 anos, recém-chegados na última etapa da educação básica, possuem maturidade suficiente para escolher um percurso formativo mais próximo de suas aspirações e/ou aptidões profissionais e acadêmicas? A Formação Geral Básica, com redução total da carga horária de 2.400 para 1.800 horas-aulas ao final do ensino médio, garantirá aos discentes ao final do ensino médio conhecimentos gerais essenciais acerca das diversas áreas do saber? As escolas ofertantes de Ensino Médio oferecem todas as opções de Itinerários Formativos aos seus discentes, garantindo de fato o direito de escolha?

Infelizmente, percebe-se nas novas diretrizes do ensino médio a perpetuação das estruturas e amarras da lógica capitalista predatória mantenedora das desigualdades sociais vigentes no país, mantendo a escola como centralizadora de uma formação massificadora de comportamentos e conhecimentos esvaziados de sentidos, inculcando a competitividade, individualidade e a acriticidade nos sujeitos. Este paradigma cria diversas requisições às escolas e aos professores para criação de alternativas à superação das dificuldades estruturais e de conhecimento, e, também sustentam um ideário de escola como único espaço capaz de atribuir aos estudantes habilidades e competências, no entanto, focalizando estas na disputa mercantil por postos de trabalho e baseadas na competitividade e individualidade. (BOTELHO; SANTOS, 2020).

E no que tange ao ensino-aprendizagem da ciência geográfica, segundo Carvalho et al. (2020), os mais afetados são os discentes de Ensino Médio das escolas das redes de educação pública. Oriundos das classes menos favorecidas socialmente e oprimidos pelo sistema econômico e social, possivelmente, não irão apreender a ler o espaço e, depois, atuar

nele de maneira crítico-reflexiva e ativamente com relação as complexidades dos fenômenos existentes em seus distintos graus de alcance e impacto sob a vida humana e dos recursos naturais.

Portanto, é incontestável que o ensino médio brasileiro necessita de ajustes, contudo, independente da perspectiva de análise, qualquer proposta de melhoria precisa fortalecer o processo de ensino-aprendizagem da Ciência Geográfica, dada a sua importância no sentido de contribuir na leitura, na análise, na crítica, na reflexão e na ação sobre o espaço geográfico, fornecendo, também, subsídios para construção do exercício pleno da cidadania.

COMO PENSAR A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA MEDIANTE ESTA ANÁLISE?

Conforme explicitado, vemos que a temática em tela não é algo pensado recentemente, mas pensado e discutido diante do cenário de contradições e disputas, datado do Governo Michel Temer. Diante desse contexto, questionamos: em que medida a reforma do ensino médio impulsiona tendências para uma política de formação de professores no Brasil?

Esse questionamento leva-nos a pensar num eixo estruturante de análise – o conjunto de reformas educacionais em curso, a partir do governo Temer, partindo do ensino médio como uma condição estratégica para provocar reformas nas demais etapas da Educação Básica e provocar reformas nas políticas de formação de professores, no sentido de adequar os cursos de licenciaturas às reformas da Educação Básica, neste caso, a reforma do ensino médio.

De acordo com a literatura acerca da formação de professores, alguns pontos têm sido debatidos com ênfase, a saber: a) reforma no ensino fundamental; b) parceria público privado; c) formação de professores pautada no aligeiramento e na precarização; d) autorização para contratação de pessoas com notório saber.

Primeiro, pensando no sentido de uma reforma também para o ensino fundamental, recorreremos ao Art. 35, inciso I, da LDBEN nº 9.394/96, que atribui ao ensino médio a identidade de etapa final da Educação Básica, ou seja, de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento dos

estudos. De acordo com o exposto, pensamos ser necessário uma reforma no ensino fundamental, como uma sequência.

Outro ponto de análise seria a parceria entre público e privado, traços característicos das políticas educacionais lançadas nos anos 1990 em nosso país. Assim, pensamos que o anúncio de um novo ensino médio é um meio de esconder a retomada de velhos princípios, que são conservadores.

Ainda pensando momento em tela, a tônica das políticas educacionais da era Temer tem sido o aligeiramento e a precarização. De acordo com dados da ANFOPE, naquele momento trazia uma ideia de que os cursos de formação de professores hoje são extensos do ponto de vista do currículo, têm muitas matérias e são pouco práticos. Mas o professor não é somente um 'prático'. É um profissional cujo trabalho tem uma dimensão prática muito importante, mas não se reduz a isso. (ANFOPE [et.al] s.p., grifos nossos, 2017).

Não que seja trazido com menos ênfase, mas, outro elemento pragmático da reforma é a autorização para contratar pessoas com “notório saber” para atuar como professores na educação profissional. Tal condição abre um conjunto de precedentes para que essa prática se estenda, em especial, para a educação básica, em um momento em que uma reforma do ensino médio enfatiza a formação dos jovens por competências e habilidades, deslocando, com isso, os conhecimentos teóricos do currículo escolar; em um momento que temos o anúncio de uma política de formação de professores que parte da ideia de que os cursos de licenciatura são excessivamente “teóricos”, e, por isso, os professores não conseguem promover os bons desempenhos acadêmicos dos seus alunos das avaliações em larga escala (SANDRI, 2017, p. 141).

Diante desses pressupostos anunciados, a transformação de pessoas em professores pela via do notório saber tem chances de ser uma prática a ser aplicada na educação básica e se transformar num mecanismo de substituição de professores habilitados e de carreira, pois “[...] desqualifica a formação e a carreira dos professores ao instituir o critério de “notório saber” para a contratação de pessoas sem formação no magistério” (ANFOPE [et. al], 2017, p. 1).

Podemos dizer, então, que a reforma do ensino médio e as tendências decorrentes dela para a formação de professores estão relacionadas ao conjunto de disputas sociais traçadas no âmbito da sociedade.

Nesse contexto de reformas curriculares, algumas disciplinas acabam sendo impactadas diretamente, como é o caso da Geografia e das outras disciplinas ligadas a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Filosofia e Sociologia). Há uma preocupação de que a Geografia perca sua autenticidade e os conteúdos desse componente curricular, que são importantes para a formação humana, não sejam mais trabalhados, ocasionando um prejuízo na formação do pensamento geográfico dos estudantes.

Na lei nº 13.415, a qual realiza alterações da lei nº 9.349 (LDB), fica previsto em seu art. 36 que o currículo base/referência para o Ensino Médio passará a ser “[...] composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...]” (BRASIL, 2017). Desse modo, apresenta-se como mais uma mudança drástica e que acaba enfraquecendo as bases, ainda inconsistentes, do Ensino Médio. Uma mudança que até pouco tempo encontrava-se em processo de implementação, agora vem tornando-se realidade, se trata de algo que requer atenção, em especial por parte daqueles que serão afetados diretamente, professores e alunos.

No que diz respeito à Geografia, mediante o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta-se que ela, assim como as outras ciências humanas (História, Filosofia e Sociologia) serão condensadas e agrupadas em um itinerário formativo denominado de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BRASIL, 2017a).

Portanto, a Geografia, não diferente das outras áreas, acaba perdendo muito em relação a sua amplitude de conhecimento e possibilidades de se estudar em sala de aula, visto que nessa nova ótica a ideia é de uma disciplina interdisciplinar, que foque em assuntos gerais do campo das Ciências Humanas, e não nos aspectos específicos.

Diante do cenário, vislumbra-se os desafios que serão enfrentados pelos professores de Geografia. Desse modo, reitera-se a discussão da afirmação em que Libâneo e Pimenta (1999, p. 258) afirmam que “a atividade docente vem se modificando em decorrência de transformações nas concepções de escola e nas formas de construção do saber, resultando na necessidade de se repensar a intervenção pedagógico-didática na prática escolar”. Posto isso, é cabível dizer que o docente terá que se adequar e buscar reinventar a sua prática no ambiente escolar.

Destarte, Krawczyk (2011, p. 765) contribui ao afirmar que “um dos grandes paradoxos presentes nas escolas é a necessidade de professores cada vez bem mais

formados, motivados e atualizados, que convivem com um processo de deterioração do trabalho docente e políticas de formação que não condizem com os desafios contemporâneos”. Ou seja, professores que estejam aptos a lidar com as adversidades do processo educacional, buscando reaver, ou mesmo construir uma relevância da Geografia para os alunos do Ensino Médio, o que, de fato, é ainda algo muito desafiador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do trabalho de consolidar o arcabouço teórico desta pesquisa, percebemos que o número de trabalhos ainda é escasso, em linhas gerais, as pesquisas trazem uma discussão ampla, fundamentada nos documentos norteadores curriculares, entretanto, poucos dialogam com a temática na prática.

Por meio das leituras realizadas, resta-nos trazer as reflexões sobre os pontos debatidos mediante os eixos de análise. Pensar no Novo Ensino Médio é pensar em um cenário de muitas provocações, incertezas, fragmentação, superficialidade e, sobretudo, fragilidade quando se tratando da ciência geográfica.

Seja pensando o ensino, a aprendizagem ou mesmo a formação de professores, a ideia norteadora é fundamentada em desafios e possibilidades. Como atuar em meio a esta reforma? Como ensinar e aprender diante de uma nova composição curricular? Como construir formação de professores diante de um cenário de incertezas?

Este trabalho, de cunho teórico, trouxe elementos necessários para uma maior reflexão acerca da implementação do novo ensino médio e como esta interfere diretamente no contexto do ensino de Geografia. Pensamos que, a partir dele, professores e estudantes, ou quem possa dele abeberar-se, possa refletir e buscar estratégias de mitigar os prejuízos que tal reforma possa trazer ao processo de ensino e aprendizagem da ciência geográfica.

REFERÊNCIAS

ANFOPE [et.al]. MANIFESTAÇÃO das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC. [S.l.: s.n.], 2017. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores>> Acesso em: 26 de maio de 2022

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 16 maio 2022

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 16 maio 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação.** Parecer CNE/CP nº 11/2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_minuta_cne.pdf. Acesso em: 16 maio 2022

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Estabelece as diretrizes e bases do Novo Ensino Médio. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 16 maio 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 16 maio 2022

BOTÊLHO, L. A. V.; SANTOS, M. F. **O ensino de geografia frente às mudanças contemporâneas: (re)pensando desafios, apontando alternativas.** In: DOS SANTOS, F. K. S. (Org.) Ensino de Geografia e Diálogos Multirreferenciais. Recife, PE: Edições Legep/UFPE, p. 16-32, 2020.

[CARVALHO, J. I. F.](#); DOS SANTOS, F. K. S.; SOUSA L. A. **Refletindo o ensino e a formação de professores de geografia para a educação básica na complexidade do mundo atual.** In: DOS SANTOS, F. K. S. (Org.) Ensino de Geografia e Diálogos Multirreferenciais. Recife, PE: Edições Legep/UFPE, p. 147-159, 2020.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2017.
GERHARD, A-C.; ROCHA FILHO, J-B. **A fragmentação dos saberes na educação científica escolar na percepção de professores de uma escola de Ensino Médio.** Investigações em ensino de Ciências, Porto Alegre, v.17, n.1, p. 125-145, 2012.

KRAWCZYK, Nora. Reflexões sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez., 2011.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5º ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, Campinas, nº 68, p. 239-277, jan./jun., 1999.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

_____. **O desafio da pesquisa social**. In. MINAYO, M, C. S (ORG.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis-RJ: Vozes, 2018.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Portal MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EdgarMorin.pdf>. Acesso em: 28 jun. de 2020.

OLIVEIRA, João Ferreira de e NICOLODI, Elaine. Outro Ensino Médio é possível? reforma e políticas de formação e valorização docente em questão. **Ensino Em Re-Vista**. Uberlândia, v. 19, n. 01, p. 131-144, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/14909/8480>> Acesso em: 26 de maio de 2022

SANDRI, S. **A relação público-privado no contexto do ensino médio brasileiro**: em disputa a formação dos jovens e a gestão da Escola Pública. 2016. 252 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SILVA, M. R. **Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil**: o que aconteceu com o Ensino Médio?. Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 28, p. 1-20, 2020.

PERCEPÇÃO GEOGRÁFICA DE ESTUDANTES NO ENTORNO DE SUA ESCOLA: UM DESPERTAR PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA TERRITORIAL EM RECIFE-PE

Vicente Natanael Lima Silva
Doutorando em Geografia /UFPE
vicente.silva@ufpe.br

INTRODUÇÃO

O presente estudo advém da observação e reflexões realizadas sobre as aulas de campo, vivenciadas com os estudantes do Ensino Médio, bem como situações ligadas ao processo de ensino e aprendizagem da Geografia, relacionadas a percepção geográfica que os estudantes possuem acerca das características do entorno da escola.

Versar sobre essa temática, percepção geográfica dos estudantes, como objeto de pesquisa, leva-nos a uma reflexão acerca da importância desse fenômeno no processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica, sobretudo porque esse tipo de abordagem vem se fazendo cada vez mais presente nas grandes discussões do campo científico, seja na área da Geografia, da Educação, da Psicologia, entre outras ciências relacionadas.

De acordo com Tuan (2012, p. 4), “[...] Percepção é tanto a resposta dos sentidos aos estímulos externos, como a atividade proposital, na qual certos fenômenos são claramente registrados enquanto outros retrocedem para a sombra ou são bloqueados [...]”. Dessa maneira, discutir sobre essa temática “percepção do estudantes”, no que se refere as características problemáticas existentes no entorno da escola, é expor um tema que, além de acreditar ser relevante dentro de qualquer proposta pedagógica, em especial de ensino de Geografia, está profundamente associado à realidade cotidiana dos estudantes, seja como espaço vivido, seja por abarcar um espaço de relações, fazendo com que, em qualquer caso, o entorno da escola forneçam um ponto de referência para que os estudantes formem opiniões e se localizem no mundo.

Assim, neste estudo, objetivou-se por meio de uma experiência pedagógica, identificar como os estudantes percebem os aspectos geográficos ligados ao cotidiano, relacionando os aspectos socioeconômicos e ambientais. Essa percepção é advinda de uma sequência didática que contempla a experiência dos estudantes nas aulas de campo ministradas durante o 1º semestre do ano letivo de 2022.

PERCEPÇÃO GEOGRÁFICA DOS ESTUDANTES E AULA DE CAMPO

A relação entre pessoas e lugares é caracterizada por dimensões afetivas e cognitivas, definidas, respectivamente, como apego e identificação de lugares. Para Teixeira (2019) é nesse cenário que o ensino da Geografia deve direcionar seus esforços para complementar a formação integral dos estudantes.

A discussão sobre a percepção da percepção local, buscando interpretar como os estudantes percebem o “espaço vivido”, é objeto de diversos estudos, diante disso, é importante citar algumas dessas pesquisas.

O estudo realizado por Mansano (2006) com um grupo de estudantes do ensino fundamental na cidade de Maringá reuniu indícios sobre o que esses alunos entendiam ou enxergavam como topofílico e topofóbico em seu bairro, rua e na escola.

Ferreira (2014) objetivou compreender de que maneira o estudante aprende a se posicionar e atuar melhor no espaço ou lugar onde vive. As estratégias de trabalho envolveram grupos focais para discussão sobre categorias como a paisagem, o lugar, o território e o espaço, por fim, o desenvolvimento de um trabalho com a utilização da fotografia para caracterizar a percepção do lugar. Os resultados do trabalho indicaram que os estudantes passaram a conhecer melhor o seu bairro através das ações desenvolvidas com o estudo. Desse modo, entendeu-se que o grupo que participou da pesquisa não conhecia a fundo o lugar onde moram.

Marvilha e Vieira (2021) estudaram a percepção do espaço escolar a partir da vivência dos estudantes, os resultados foram apresentados e sugerem que a maior parte dos estudantes vê o espaço escolar como um território. Os alunos relataram emoções importantes em relação à escola como alegria, responsabilidade, animação, felicidade, compromisso e até mesmo evolução da percepção. Essa percepção é positiva para que os mesmos se envolvam nos processos educacionais, na construção das relações e também ao sentimento de pertencimento ao lugar.

Para compreender a percepção dos estudantes é necessário entender o histórico de vida dos mesmos, as características do bairro onde moram, seus vínculos afetivos, o que vivenciou no seu tempo de moradia nesse espaço, qual a sua função e influência na interferência desse espaço.

Assim sendo, Nunes (2016) ressalta que a proporção em que o estudante vivencia o espaço escolar ele pode compreendê-lo enquanto lugar. Desse modo, o discente será capaz de identificar-se e posicionar-se no cenário no qual vive.

A Geografia tem um papel fundamental para entendermos a relação entre a sociedade e o meio nos diferentes níveis do espaço geográfico, e é justamente na aula de campo que podemos pôr em prática o “visto em sala de aula”.

Nesse sentido, a aula de campo se torna uma ferramenta metodológica essencial para entender os fenômenos que ocorrem no espaço geográfico, sendo possível através dela o estudante compreender diferentes fenômenos que ocorrem na sociedade e que, por diversas vezes, passam despercebidos durante o seu dia a dia.

Para Vigotski (2007, p.92): “o aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas”. Desse modo, a aula de campo proporciona um amplo aprendizado sobre as diferentes áreas abordadas em Geografia, possibilitando o estudante conhecer aspectos socioambientais, socioculturais e socioeconômicos, favorecendo a aquisição de muitas capacidades especializadas, entre elas a percepção geográfica de seu lugar de vivência.

A relação sociedade/natureza na disciplina de Geografia deve ser a mais próxima possível da realidade vivenciada pelo estudante, possibilitando problematizar as interações entre o global e o local e buscando semelhanças e relações de causa e consequência. A experiência do aluno deve ser priorizada com a utilização de métodos didáticos que valorizem suas interações com o meio em que vive (BRASIL, 1998)

Silva e Carvalho (2013) destacam a importância de se valorizar a realidade local do aluno, de forma que as metodologias didáticas adotadas pelos professores devem ser feitas a partir de um enfoque interdisciplinar. Nesse sentido, essa interdisciplinaridade considera uma compreensão global do ambiente, que permite que se trabalhe a interação sociedade/natureza de forma equilibrada.

Como aponta Pontuschka (2007), nossa educação escolar é fragmentada em gavetas do conhecimento, porém, cabe ao professor vincular a todo instante a sua disciplina e os conteúdos pré-estabelecidos com a realidade vivida e percebida pelos estudantes.

Para Sant’ Anna (2014) é fundamental ver o estudante como um ser social e político, sujeito do seu próprio desenvolvimento”. Muitas vezes, cabe somente ao professor estimular e ver o estudante como alguém capaz de estabelecer uma relação cognitiva e afetiva com a sua comunidade, mantendo uma ação interativa capaz de uma transformação libertadora,

que propicie uma vivência com a realidade pessoal e social que o envolve (SANT'ANNA, 2014, p. 26-27).

Por isso, é necessário valorizar o cotidiano e as relações do estudante com o lugar, objetivando a formulação de fundamentos a partir dos saberes cotidianos até alcançar a compreensão das relações humanas e organizações espaciais que fazem parte de suas vivências.

Nesta perspectiva, o estudo do lugar como possibilidade de aprender Geografia considera o cotidiano da vida dos alunos e o contexto escolar como fundamentos. Nesse sentido, lugar e cotidiano são abordados no contexto escolar como oportunidade de desenvolver habilidades e competências que contribuem para a formação cidadã e para a construção de conceitos constitutivos da especificidade do conhecimento geográfico e para o estabelecimento das bases da aprendizagem da Geografia na escola básica (CALLAI, 2010, p. 25).

O aprendizado não se restringe à sala de aula, mas inclui outros modelos, ambientes ou situações de aprendizado. A aula de campo, a observação e a análise do entorno da escola contribuem também para o desenvolvimento da percepção dos estudantes sobre as problemáticas existentes naquele território.

Para Mafra e Flores (2017) a Aula de Campo, no ensino de geografia, tem como objetivo “a aproximação dos conteúdos geográficos com a realidade do discente por meio do seu saber prévio, desconstruindo dessa maneira o estigma associado à disciplina de Geografia como sendo sem relação com o cotidiano”. Como ressalta Neves (2015, p. 12):

A prática de campo nas aulas de geografia pode ser um importante aliado do educador ao contribuir para a construção do olhar geográfico dos estudantes. Isto porque acreditamos que uma formação sólida e significativa dos conhecimentos geográficos passa pelo aperfeiçoamento desse olhar ao longo da escolaridade, como meio para compreender gradualmente o espaço geográfico em sua complexidade.

É importante destacar que a aula de campo é uma metodologia que implica não somente numa mera “saída da escola” ou um “passeio”, mas uma atividade significativa desenvolvida na escola e que propicie o desenvolvimento do olhar, que pode ser o olhar geográfico.

A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NO DESPERTAR DA CIDADANIA TERRITORIAL

A Educação Geográfica, por meio de atividades ligadas a problemáticas socioambientais do cotidiano, desperta, direta ou indiretamente, a percepção geográfica do estudante promovendo ainda uma postura cidadã antes inexistente. Para isso, à escola solicita-se cada vez mais um projeto integral de formação do indivíduo que ultrapassa a aprendizagem de matérias científicas específicas “didatizadas” nas *disciplinas* (CLAUDINO, 2009).

O conceito de Cidadania Territorial está diretamente relacionado com a apropriação, transformação e identificação das comunidades com o território em que habitam, tendo os jovens (estudantes) a atitude de olhar criticamente para a comunidade, na perspectiva de contribuir para a sua melhoria (CLAUDINO 2019).

Em outras palavras, isso implica possibilitar às estudantes condições para que possam associar os conteúdos vistos na escola em seu dia a dia, tornar a aprendizagem significativa, contribuindo para que tenham melhores condições de entender a sociedade e, sentindo-se parte integrante dela, atuando no sentido de sua transformação.

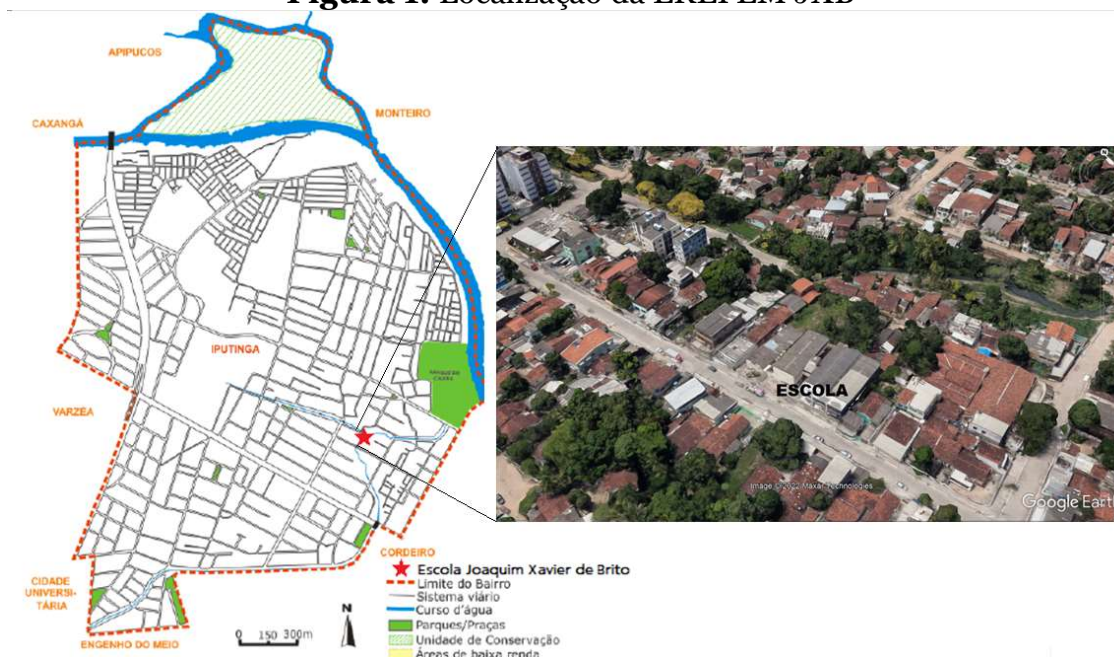
METODOLOGIA DA PESQUISA

LOCAL E DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

As aulas deste estudo foram realizadas no entorno da Escola Estadual de Referência Joaquim Xavier de Brito (EREFEM JXB), bairro da Iputinga, Região Político Administrativa IV (RPA4) da Cidade do Recife (Figura 1).

A EREFEM JXB existe desde a década de 1960, atualmente estão matriculados cerca de 800 estudantes dos anos finais do ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio (1º, 2º e 3º anos).

Figura 1: Localização da EREFEM JXB



Fonte: Adaptado da Prefeitura do Recife/Google maps, (2022).

A referida escola está localizada a aproximadamente 500 metros do Rio Capibaribe, principal rio da cidade, e é circundada pelo riacho do Cavouco e o Canal do Caiara, ambos os cursos d'água encontram-se poluídos devido, principalmente, ao descarte irregular de esgoto e lixo.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, a atividade realizada com os estudantes foi desenvolvida em três momentos.

AULAS EXPOSITIVAS

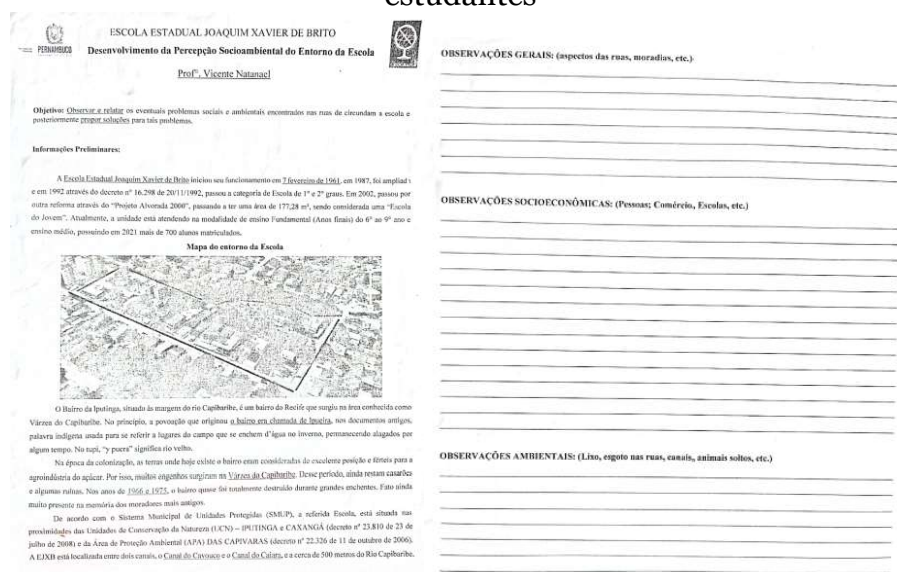
Neste momento foram expostas aos estudantes informações acerca da história do bairro da Ipatinga, suas principais características geográficas (socioeconômicas e ambientais), seus principais pontos de referência; foram expostos, além disso, os alunos conheceram e melhor se apropriaram da história da escola EREM Joaquim Xavier de Brito, sendo apontada a importância da mesma para todas as comunidades existentes no bairro.

AULAS DE CAMPO

As aulas de campo foram realizadas entre os meses de abril e maio de 2022, durante as aulas de Geografia, nas ruas do entorno (quarteirão) da escola, sendo elas: Rua Cordislândia; Rua Capitão Aurélio de Araújo; Rua João Rosendo; Rua José de Vasconcelos; Rua Cel. Fernando Furtado e Rua Estrada do Caiara.

Foram entregues aos estudantes um texto/fixa de anotações (Figura 2) com informações socioeconômicas e ambientais sobre o bairro da Iputinga e também sobre a EREFEM JXB. No verso desse texto havia um espaço onde os estudantes poderiam fazer anotações a respeito de suas observações gerais (aspectos das ruas, moradias, entre outros), socioeconômicas (Comércio, escolas, igrejas, entre outras) e ambientais (animais soltos, esgoto e lixo nas ruas, entre outros). Essas anotações tanto serviriam para o posterior debate como para a confecção de um relatório.

Figura 2: Frente (esquerda) e verso (direita) de texto/fixa de anotações utilizado pelos estudantes



Fonte: Autor, 2022.

DEBATE E CONFEÇÃO DE RELATÓRIO

No encontro seguinte a aula de campo, foram realizados debates sobre a percepção que os estudantes tiveram a respeito dos aspectos socioeconômicos e ambientais observados no trajeto da aula de campo. Durante o debate, os estudantes elencaram diversos aspectos geográficos e problemas socioeconômicos e ambientais.

A partir do debate e do que foram descritos nos relatórios de campo dos estudantes, foi possível identificar quais os aspectos gerais, socioeconômicos e ambientais que mais foram percebidos e avaliados pelos mesmos (Tabela 1), assim como a relevância desse tipo de atividade para o exercício da cidadania territorial.

Quadro 1: Aspectos mais percebidos pelos estudantes

Gerais	Socioeconômicos	Ambientais
Moradia Calçamento das Ruas Qualidade das calçadas	Pontos comerciais Igrejas; Classe social dos moradores	Canais urbanos Descarte de lixo Animais soltos nas ruas

Fonte: Autor (2022).

De posse dessas informações, apresentar-se-á uma análise descritiva (exploratória) para mensuração e uma análise dessa percepção geográfica dos estudantes sobre o entorno da escola. Os gráficos foram elaborados no programa Microsoft Office Excel 2016.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

ANÁLISE DA AMOSTRAGEM

Participaram das aulas de campo um total de 224 estudantes, integrantes do ensino médio (1º, 2º e 3º ano), dispostos de acordo com a tabela 2.

Tabela 2: Amostragem dos estudantes participantes das aulas de campo

Turma dos estudantes	1º ano	2º anos	3º anos
A	35	31	34
B	32	33	33
C	26	-	-
Total	93	64	67

Fonte: Autor, 2022.

Cada turma de estudantes, previamente autorizados pelos responsáveis, foram organizados em grupos (3 a 4 integrantes) de maneira que pudessem analisar e compartilhar

da melhor forma as informações observadas durante o trajeto, a fim de elaborarem um relatório a ser entregue posteriormente.

PERCEPÇÃO GERAL

Em relação a percepção de aspectos gerais (moradias, calçamento das ruas e a qualidade das calçadas) é possível observar que 100% dos estudantes (1º, 2º e 3º ano), fizeram menção aos problemas relacionados com o calçamento das ruas, especificamente, ausência de calçamento.

Figuras 3 e 4: Aulas de Campo com os estudantes do 1º ano



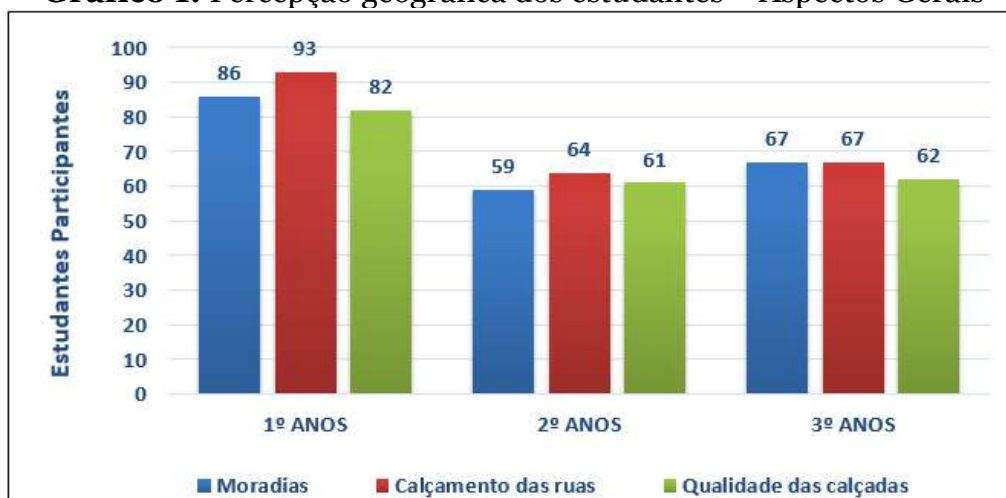
Fonte: Autor, 2022.

Na visão do estudante do 1º ano, João, (nome fictício)¹, “A rua *Estrada do Caiara*, há 10 anos atrás só havia árvores, muito mato e várias bananeiras, hoje a rua está completamente diferente e as árvores não existem mais”. Outro estudante do 3º ano, Pedro, teve a seguinte percepção “Em termos de moradia, existem pessoas que moram em condomínios e do outro lado da rua existem pessoas que moram na beira do canal ou em becos sem iluminação pública”.

Entre os estudantes do 1º ano ficou constatado que 86 dos 93 (92,4%) dos relatórios mencionavam aspectos ligados as moradias (habitações precárias). Entre os estudantes do 2º ano ficou evidenciado que em 61 dos 64 (95,3%) dos relatórios a qualidade das calçadas (ausência, diferenças de altura, entre outros) foi destacada. Nos relatórios dos estudantes do 3º ano, 100% deles fizeram referência aos aspectos ligados as moradias e 62 de 67 (92,5 %) qualidade das calçadas (Gráfico 1).

¹ Para preservar a identidade dos estudantes foram inventados nomes fictícios para todos eles.

Gráfico 1: Percepção geográfica dos estudantes – Aspectos Gerais



Fonte: Autor, 2022.

Os problemas relacionados aos *Déficits habitacionais* no bairro da Iputinga, assim como, em toda a Região Metropolitana do Recife, não é de hoje. Almeida (2019), em sua dissertação de mestrado, “O desafio de sanar o déficit habitacional na região metropolitana do Recife: um olhar sobre o programa minha casa minha vida” apontou que a Região Metropolitana do Recife possui 36.254 domicílios precários e déficit habitacional de 146.457 domicílios.

A partir dos anos 2000, o poder público até tentou minimizá-lo com a construção dos Conjuntos Habitacionais (Abençoado por Deus, Clube do Automóvel e Bangu), mas, infelizmente, o problema ainda continua.

Em seu relatório a estudante 2º ano, Maria, fez a seguinte observação: “Na rua adiante, chamada João Rosendo, os moradores construíram suas casas na beira do canal, logo a situação acaba sendo ruim para a saúde dos indivíduos da área haver lixo e o mal cheiro que o canal exala, já que o esgoto é jogado dentro do mesmo”.

PERCEPÇÃO SOCIOECONÔMICAS

Em relação a percepção de aspectos cunho socioeconômicos (pontos comerciais, Igrejas e a classe social dos moradores). Evidenciamos que 100% dos estudantes (1º, 2º e 3º ano), fizeram alusão aos comerciantes locais (Figura 4).

Figuras 5 e 6: Aulas de Campo com os estudantes do 2º ano



Fonte: Autor (2022).

Sobre esses aspectos a estudante do 3º ano, Luana, fez a seguinte relato: *“Entrando pela comunidade (Caiara), chegamos na Rua Fernandes Furtado, onde o comercio informal se faz muito presente, além de na mesma rua existir uma vacaria (curral) os animais poderiam ser vendidos para um abatedouro melhor estruturado”* (Figura 5).

Figura 7: Aulas de Campo com os estudantes do 3º ano

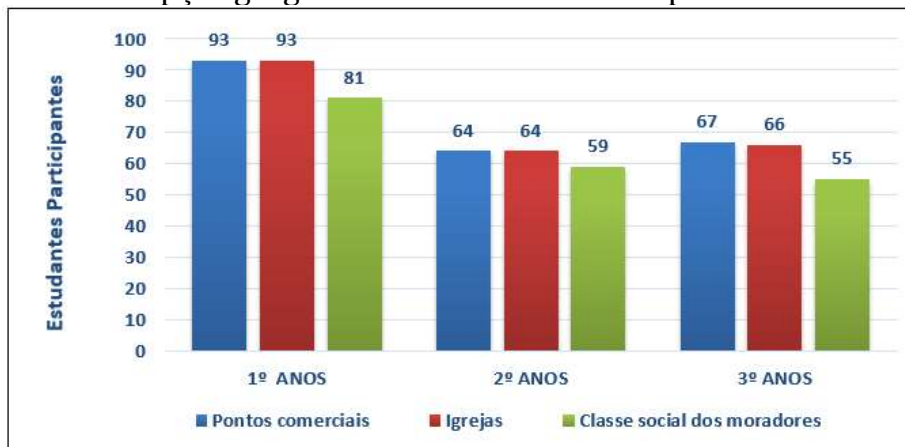


Fonte: Autor (2022).

Entre os estudantes do 1º e do 2º ano foram verificados que todos (100%) os relatórios mencionavam aspectos ligados tanto ao comércio local quanto a presença das igrejas

(Evangélicas e Católicas). Entre os estudantes do 3º ano também ficaram evidenciados que 55 de 67 (82%) deles fizeram referência aos aspectos ligados as (Gráfico 2).

Gráfico 2: Percepção geográfica dos estudantes – Aspectos Socioeconômicos



Fonte: Autor (2022).

O número expressivo menções as “classes sociais” e a “desigualdade social”, entre os moradores do entorno da escola, percebida pelos estudantes do 3º ano se deve ao fato de que durante a realização deste estudo (abril–maio de 2022) foi divulgado a uma pesquisa do Boletim Desigualdade das Metrôpoles, do Observatório das Metrôpoles.

De acordo com essa pesquisa, no Recife, a renda média dos mais pobres passou de R\$ 155 no quarto trimestre de 2019 para R\$ 91 no mesmo período de 2020, chegando aos R\$ 104 no quarto trimestre de 2021 (SALATA, 2022).

O elevado grau de informalidade da atividade econômica no Nordeste faz com que existam muitas famílias desenvolvendo atividades informais ou pequenos negócios cujo grau de informalidade, com geração de emprego e renda para essas pessoas ainda é baixo. Isso contribuiu para que tenhamos ainda uma renda per capita, somada às características de emprego, muito baixa (SALATA, 2022).

Em relação a desigualdade social existente na área de estudo, a estudante do 3º ano, Jane, expôs que *“Na rua Capitão Aurélio, existem uma desigualdade social muito grande, de um lado da uma tem um edifício (Privê das palmeiras), é o melhor do bairro e bem próximo tem casas muito precárias e invasões”*

PERCEPÇÃO AMBIENTAL

Em relação a percepção de aspectos Ambientais (canais urbanos, descarte de lixo e animais soltos nas ruas) é possível observar que 100% dos estudantes (1º, 2º e 3º ano), fizeram menção aos problemas relacionados com canais urbanos e o descarte de lixo.

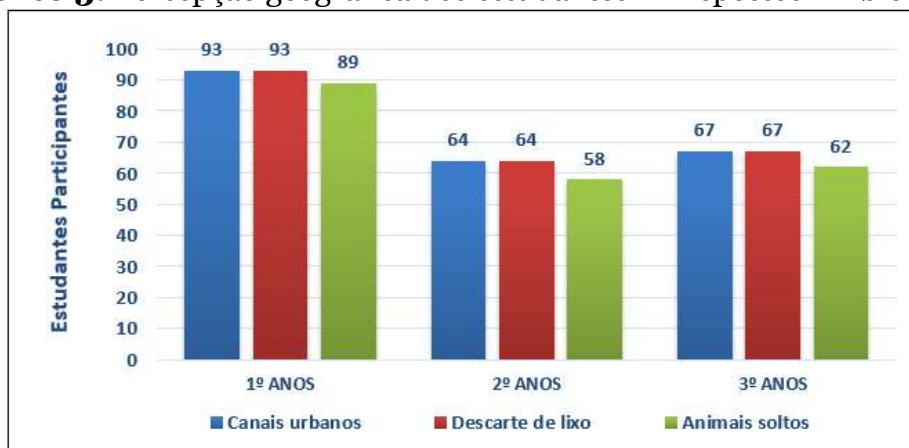
Figuras 8 e 9: Aulas de Campo com os estudantes do 3º ano



Fonte: Autor (2022).

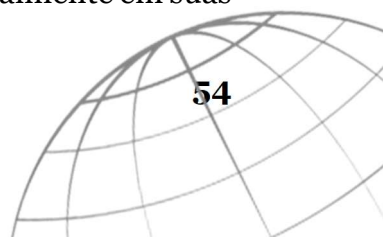
A percepção dos estudantes sobre os animais soltos (cavalos e vacas) foram mencionados por 89 de 93 (95,6%) dos relatórios estudantes do 1º ano. Essa mesma percepção foi citada por 58 de 64 (90,6%) dos relatórios estudantes do 2º ano. Em relação aos estudantes do 3º ano 62 de 67 (92,5%) fizeram menção a esse problema (Gráfico 3).

Gráfico 3: Percepção geográfica dos estudantes – “Aspectos Ambientais”



Fonte: Autor (2022).

O impressionante número de estudantes que mencionaram em seus relatórios os aspectos relacionados diretamente sobre canais urbanos (Cavouco e Caiara) e o descarte (irregular) de lixo. Isso demonstra que esses elementos impactam substancialmente em suas



vidas. Na percepção do estudante do 3º ano, Mateus, “nas margens e nas áreas próximas dos canais são depositados muito lixo, que quando chove cai tudo dentro do canal e dentro dos bueiros provocando os alagamentos e que também acabam trazendo outros perigos, como escorpiões, mosquitos, ratos, entre outros”.

Figura 10: Estudantes do 3º ano fazendo anotações



Fonte: Autor, 2022.

É de conhecimento de todos que as chuvas intensas causam enormes transtornos, inclusive mortes, na cidade do Recife e o Bairro da Iputinga é um dos mais atingidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após uma reflexão sobre as atividades e aulas de campo realizadas como os estudantes, assim como a análise e interpretação dos dados deste estudo, considero um dos objetos da Geografia – o entendimento da realidade – neste caso em escala local, é um campo cheio significados e que deve ser ampliado e bem trabalhado, enquanto construção de um saber geográfico pelo estudante, através de instrumentos como as aulas de campo que permitam despertá-lo para a cidadania territorial.

Neste mesmo sentido, as informações e dados mostrados neste estudo confirmam a necessidade do desenvolvimento de atividades que foquem na percepção geográfica de estudantes no Ensino Médio, com base numa metodologia que contemple objetivos claros,

norteados por atividades dinâmicas que não percam de vista o “repertório” trazido pelo aluno do seu cotidiano.

Notadamente, por meio dessas atividades realizadas, foi possível observar o desenvolvimento de uma percepção geográfica, antes não sentida pelos próprios estudantes. Houve participação, interação, uma “aprendizagem na prática” da disciplina Geografia. Sendo assim, entendo que as propostas de novas metodologias são eficazes no envolvimento do aluno na relação espaço vivido e no despertar para a cidadania territorial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B. C. L. **O desafio de sanar o déficit habitacional na Região Metropolitana do Recife**: um olhar sobre o Programa Minha Casa Minha Vida. Dissertação (Desenvolvimento Urbano) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p.122. 2019.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLAI, H. C. Escola, cotidiano e lugar. In: **Coleção Explorando o Ensino**, v. 22, Brasília: Ministério da Educação, 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. L.; CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

SALATA, A. R; RIBEIRO, M. G. **Boletim Desigualdade nas Metrôpoles**. Porto Alegre/RS, n. 07, 2022 Disponível em: <https://www.observatoriodasmetrololes.net.br/> Acessado em 12 de jul. 2022.

SANT’ ANNA, I. M. **Porque Avaliar? Como Avaliar?**: critérios e instrumentos. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, K.O; CARVALHO, M. V. Meio ambiente e o ensino de geografia – percepção do aluno sobre educação ambiental. **Revista de Geografia (UFPE)** V. 30, No. 2, 2013.

TUAN, Yi-Fu. Topofilia: Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo, Difusão Editorial, 2012.

MAFRA, M.V.P.; FLORES, D. A. C. **Trabalho de campo no ensino da geografia na educação básica**: Dificuldades e desafios para professores. Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia-MG, v. 8, n. 15, p. 6-16, jul./dez. 2017.

NEVES, K.F.V. **Os trabalhos de campo no ensino de geografia**: reflexões sobre a prática docente na educação básica. Ilhéus, BA: Editus, 2015.

FERREIRA, V.J. **A percepção do espaço vivido por alunos da educação de jovens e adultos**. 2014. Universidade Estadual de Londrina, Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_geo_artigo_vanderlei_jose_ferreira.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

MANSANO, C. N. do. **A escola e o bairro**: percepção ambiental e interpretação do espaço de aluno do ensino fundamental. 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá. 2006.

TEIXEIRA, C. C. Paisagem, lugar e território e o ensino de geografia no Campo: a geografia sob o olhar dos professores do Campo. **Para Onde!?** v. 12. n. 2, p. 30-38, 2019.

VIGOTSKI, L. S. A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos. In: COLE, M.; JOHN-STEINER, V. (Org.). Tradução NETO, J. C.; BARRETO, L. S. M.; AFECHE, S. C. 7^o. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Cap. 6, p. 88-105.

A UTILIZAÇÃO TECNOLÓGICA FRENTE ÀS NOVAS REALIDADES SOCIOCULTURAIS: REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA GEOGRÁFICA

Thiago Breno de Medeiros Carmo
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
thiago.breno@ufpe.br

INTRODUÇÃO

De maneira gradativa, até alcançar sua totalidade em meados de 2020, a pandemia da Covid-19 impactou diretamente diversas ações que outrora, eram exercitadas majoritariamente por meio da presencialidade em todo o mundo, como atividades cotidianas, ir à universidade, a bibliotecas, escolas. Em consequência disso, inúmeras medidas emergenciais tiveram de ser tomadas, afim de manter, ainda que minimamente, o funcionamento das atividades consideradas essenciais (supermercados, hospitais, entre outros).

A luz desse raciocínio, segundo o dicionário Aurélio (2022), cabe ser considerado como “essencial”, tudo aquilo que se constitui como o mais básico ou o mais importante em uma série de elementos, em outras palavras, a essência de uma coisa maior, que de tão complexa, possui partes que não necessariamente afetam o funcionamento do “organismo”, caso temporariamente fossem desligados do “sistema”.

Foi pensando nisso que o Governo brasileiro criou uma lista com as atividades que deveriam continuar seus funcionamentos por meio de adequações sanitárias, tendo em vista suas indispensabilidades para a manutenção da ordem social. Nesta listagem, a inclusão de serviços de transporte, energia, alimentação, saúde e tantas outras com vieses ligados a preservação da economia nacional, isentaram as atividades educacionais desse índice de substancialidades.

Todavia, é visível por meio de inúmeras publicações científicas, tais quais: Carreira (2019), Ferreira (2020), Kawakami (2019) e Sichelero (2019) que antes mesmo do acometimento da pandemia da Covid-19 e instituição de *lockdown* (termo em inglês que significa: bloqueio, barreira, fechamento...), por todo o território nacional, que a educação

brasileira já vinha caminhando a passos frágeis em meio as inúmeras problemáticas estruturais, que assolam historicamente o país.

Cabe o seguinte questionamento: a pandemia da Covid-19 potencializou problemáticas já conhecidas a educação brasileira, ou trouxe consigo uma série de limitações inexistentes até então?

PANDEMIA E ENSINO DE GEOGRAFIA: ENTRE FATORES HISTÓRICOS E ATUAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

É perceptível que buscar respostas a um questionamento que abarca a soma de diversas singularidades, que entre impactos e capacidades adaptativas distintas ao longo do país, fundamenta uma grande responsabilidade e necessidade por domínio de síntese, visto que, não caberiam nas páginas de vários livros os elementos condizentes ao preenchimento dessas lacunas.

Contudo, partindo das concepções de Alves (2020) e Bezerra *et al.* (2020), se pode caracterizar que historicamente a educação brasileira está dividida entre o ensino: fundamental, médio e superior, sendo às duas primeiras as mais impactadas com a abrupta mudança imposta pela pandemia. Outro problema é o fato da estratégia adotada para minimizar os impactos da ruptura com a presencialidade, derivar das metodologias intermediadas pelo uso das tecnologias, estrutura não bem aceita pelos estudantes da modalidade presencial desde o início de sua aplicação em meados de 1970 (RIBEIRO, 2017).

Ao todo, no ano de 2020 foram em média 279 dias de suspensão das atividades presenciais nas escolas brasileiras (CORREIO BRASILIENSE, 2021), dos quais, 160 dias foram ofertados de maneira remota aos estudantes que conseguissem acessar as aulas (SAE DIGITAL, 2020). Não esquecendo-se que de acordo com dados levantados pelo Senado brasileiro, dos 56 milhões de estudantes matriculados na educação básica e superior no Brasil em 2020, apenas 58% (32,4 milhões) voltaram as aulas remotamente, enquanto que 35% (19,5 milhões) não tiveram tal retorno devido problemas de acesso a tecnologias e rede de *internet* (SENADO NOTÍCIAS, 2020).

Além do fechamento de escolas, a pandemia da Covid-19 debilitou inúmeras políticas públicas voltadas à manutenção educacional, algo que nas palavras de Priscila Cruz, presidente-executiva da organização civil Todos pela Educação, se mostra como uma

desaceleração de inúmeros progressos já alcançados pelos movimentos sociais até então (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020). Destarte, apesar do cenário desfavorável e contínuo a projeções negativistas sobre a esfera do ensino para o futuro, esses debates, quando aproximados ao campo da Geografia e da docência geográfica, estimulando novas formas de enxergar o espaço e as relações sociais (MORAIS; CASTILHO, 2021).

A pandemia modificou o mundo e suas relações, e sendo a Geografia a Ciência responsável por estudar as relações entre a humanidade e o meio em que vive, promover as reflexões semeadas nesse âmbito de estudos, vem se mostrando de suma importância para a superação de barreiras, como, por exemplo, a identificação de problemas na comunidade, e posteriormente a elaboração conjunta de possíveis resoluções.

Sobre isso, é indubitável que a escola tem em si uma significativa parcela de valor na formação dos indivíduos, entretanto, o uso de tecnologias, em síntese, trouxe as escolas para as casas dos estudantes, ao mesmo modo que possibilitou o deslocamento virtual desses indivíduos a diversos locais e momentos da História (CAVALCANTI, 2010, 2022).

À vista disso, não se sabe ao certo se a educação brasileira estaria tão envolvida em metodologias de ensino onde o uso de tecnologias assumiriam tamanha responsabilidade em contornar a situação problema gerada pelo fechamento temporário das escolas, mas sabe-se que as conexões articuladas entre ensino e Geografia se mostram eficazes em gerar conhecimento, que por sua vez, podem ser aplicados em combate de antigas e novas adversidades educacionais, construindo raciocínios que extrapolam a lógica limitante, seja ela pandêmica ou qualquer outra (CASTILHO, 2015; 2018).

CULTURA JOVEM E TECNOLOGIAS

Caracterizada como a faixa social subsequente a adolescência, a juventude, composta por indivíduos que em sua maioria, dominam com eficácia as ferramentas tecnológicas do dia a dia, hoje já se mostram tão envolvidas as funções e facilidades tecnológicas que participam diretamente dos processos de aperfeiçoamentos e inovações tecnológicas (HABOWSKI, 2021). Todavia, longe de limitar-se a conceitos de faixas etárias, ser jovem também pode ser visto como questão de mentalidade, uma autonomia e propensão voltadas as evoluções do capital global (HABOWSKI, 2021).

Seguindo essa lógica, é certo que esse grupo se mostra como um campo promissor para a construção de novos produtos, uma sequência ininterrupta de modelos e técnicas voltadas a preencher as múltiplas necessidades, que segundo Bauman (2008), e Retondar (2017), ao assim fazerem, escancaram as desigualdades sociais, tanto no que se refere ao acesso dessas ferramentas, como a promoção das habilidades necessárias ao manuseio.

Como disserta Retondar (2008):

A sociedade de consumo caracteriza-se, antes de tudo, pelo desejo socialmente expandido da aquisição “do supérfluo”, do excedente, do luxo. Do mesmo modo, se estrutura pela marca da insaciabilidade, da constante insatisfação, onde uma necessidade preliminarmente satisfeita gera quase automaticamente outra necessidade, num ciclo que não se esgota, num continuum onde o final do ato consumista é o próprio desejo de consumo.

Ainda na perspectiva de Bauman (2008), o consumo é uma via de mão dupla, onde consumidores e mercadorias se confundem em uma racionalidade de competição e reciclagem de códigos e habilidades, além disso, é por meio da inserção mercadológica na camada juvenil que, através da moda, tecnologias são associadas e elevadas ao patamar de imprescindíveis na realização das atividades cotidianas.

Outro ponto, é o momento correspondente a integração dessas ferramentas e aplicações tecnológicas ao âmbito do ensino, em especial, condizentes ao período de disseminação global da rede de *internet*. A cerca disso, conforme expressam Habowski; Conte e Milbradt (2021), e Adorno (2002), a concentração de informações em um ciberespaço coletivo e instantâneo, dinamizou a forma como as aprendizagens poderiam ser constituídas e novamente reintroduzidas nesse espaço de comunhão.

Assim, em se tratando da aproximação didática, os novos delineamentos alcançados por intermédio da computação, favoreceram a ampliação de horizontes e ressignificação de elementos ao ponto de vista de culturas distintas (CERQUEIRA-NETO; SILVA e RIBEIRO, 2021). A conjunção de redes geográficas, sobremaneira, as promotoras de relações sociais, virtualizaram os fluxos e harmonizaram as tendências, afinando as discontinuidades ao modo que fundamentam uma noção contemporânea de “cidadãos do mundo”.

Nesse mesmo caminho, Santo, Santos e Schneider (2020), apresentam as relações cabíveis ao contato, reflexão e uso de diferentes linguagens possibilitadas pelo acesso as tecnologias, aqui, a participação dos jovens, envolve-se diretamente com questões do letramento autodidata, onde sem que haja qualquer tipo de formação específica para a

instrumentalização das TIC's, os indivíduos de maneira audaz as administram de maneira familiar.

Outrossim, são as demandas formativas que na atualidade, requerem das interfaces tecnológicas uma relação estratégica de usos. A oferta de cursos formativos intermediados pelas TIC's, além de proporcionar maior comodidade aos discentes, ampliam as estratégias de metodologias aplicáveis pelo corpo docente de uma instituição.

A fluidez com a qual uma aula pode ser ministrada sem que barreiras geográficas sejam impostas, é um dos variados reflexos dessa realidade interconectada. É nesse sentido que as tecnologias digitais, como se tem visto, já intrínsecas ao desenvolvimento da juventude, a partir dos hábitos de utilizações diárias, formalizam-se ao nível de criar padrões culturais (SANTOS; SANTOS e SCHNEIDER, 2020).

Voltando essa lógica a implicação do atual contexto pandêmico de utilização massiva das TIC's, é perceptível que a classe juvenil foi a menos impactada pela abrupta ruptura das atividades presenciais, que apesar de historicamente fragmentada entre finalidades de usos, não desassociasse conforme suas capacidades de cognições. Em outras palavras, os jovens, de modo geral, por estarem imersos em uma cultura cibernética, despontaram uma maior resiliência em relação ao cenário adaptativo de continuidade proposto pelo uso das TIC's (SILVA e VAZ, 2020).

A luz desse pensamento, duas lógicas se verificam à medida que as capacidades imersivas do contexto tecnológico podem ser elevadas. A primeira se refere a esta cultura jovem, amadurecida a luz da instrumentalização das TIC's, que analisadas no atual contexto pandêmico de adaptação sociocultural, se distinguem dos indivíduos nascidos antes da Geração Alpha, que em síntese, são os nascidos após o ano de 2010, uma linhagem totalmente digital (CARVALHO; CARDDOSO e MIGUEL, 2021).

CULTURA DOCENTE E AS NOVAS TECNOLOGIAS

Ilustrando as concepções referenciadas por Zomer; Santos e Costa (2018), analisar como cada geração pode ser refletida a luz das transformações técnicas e, particularmente, como essas relações se personificam em organizar a sociedade, se mostra indissociável a reflexão dos três principais expoentes de espaço tempo da atualidade. As gerações X, Y e Z, consistem na organização coletiva de indivíduos por períodos de nascimento, onde

implementação, transição e naturalização da *internet* e uso das TIC's, se concatenam para formar a atual realidade cibercultural (CONTE e MILBRADT, 2021).

A nível de análise, os nascidos entre 1965-1980 (geração X), presenciaram o início das campanhas consumistas, onde aparelhos de televisão e o acesso e rede de *internet*, aceleraram as revoluções culturais, tornando-as mais flexíveis (GUABIROBA, *et al.*, 2020). Seguidamente, o intervalo entre 1981-1994 (geração Y), correspondeu aos nascidos em um ambiente de inovações tecnológicas, computadores portáteis, *smartphones*, *tabletes*, e o elevado fluxo informacional, fundamentaram as bases da posterior geração, totalmente conectada (ALMEIDA, *et al.*, 2020).

Por último, tem-se a geração Z (1995-2010), composta por indivíduos que nunca viram uma sociedade sem tecnologias, mas que ainda desempenham algumas atividades cotidianas sem o intermédio dessas ferramentas (OLIVEIRA, 2021). Para Zomer; Santos e Costa (2018), e Guabiroba, *et al.* (2020), essa é uma característica comum a esses três períodos demográficos, que diferentemente da geração atual, denominada de Alpha (nascidos após 2010), se conservam na utilização massiva das TIC's, de modo que atividades básicas indispensavelmente são realizadas sem o “digital”.

No campo pedagógico, Oliveira e Pontes (2022), clarifica que o fato de a tecnologia estar permeada entre as diversas fases evolutivas da sociedade, gradativamente, implicações quanto a necessidade de letramento digital e construção de habilidades pedagógicas foram exigidas dos centros de formação. A capacidade de estreitar os abismos cognitivos entre professores e alunos, hoje já se mostra como um dos principais desafios educacionais.

Na matéria geográfica, interpretar a dinâmica desses fenômenos assinala o dever construtivo de uma linguagem comum, onde o sentido de continuidade, perpassa o dever formativo e consolida o sentimento de pertença (CERQUEIRA-NETO; SILVA e RIBEIRO, 2021). Porquanto, é sabido que, embora haja toda uma oferta de ferramentas capazes de potencializar as didáticas professorais, a ressignificação de práticas ainda é uma discussão repleta de lacunas informativas.

Desse jeito, pensar na coerência entre os métodos e as finalidades da formação em Geografia, “[...] torna-se indispensável a busca de novas metodologias de ensino” (OLIVEIRA, ARAÚJO e SOBRINHO, 2021, p. 6). Pois ainda que algumas formações sejam vistas como ultrapassadas ou incoerentes a evolução tecnológica da sociedade vigente, Batista (2019) afirma que é necessário que haja entre os profissionais da educação um

sentimento de incompletude quanto a sua formação inicial, afinal, ser professor é atuar de maneira multidimensional e multifatorial, é adaptar-se aos cenários.

Reafirmando essa premissa, se evidencia que uma das exigências contemporâneas é a habilidade de manusear as TIC's, pois:

[...] o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no processo de escolarização é, também, um produtor de conhecimento, tendo como premissa constante questionar, criticar, posicionar-se em relação a alguém ou alguma coisa e conhecer-se no sentido de inserir-se no contexto do lugar de vivência e das imbricações deste lugar com o espaço vivido (OLIVEIRA; ARAÚJO e SOBRINHO, 2021, p. 7).

Nessa perspectiva, e sabendo que cada professor carrega consigo uma identidade distinta, se constata no ensino de Geografia, segundo Santos (2011), que a produção de racionalidades sinônimas ao entendimento desse mundus didático, é um hábito ainda em ambientação, tanto devido a mutabilidade do espaço geográfico, como pelas significações dadas na esfera empírica, que em muitos casos, tardiamente são incorporadas aos processos formativos, ocasionando uma atmosfera de incompletudes.

Logo, partindo da lógica de que ninguém nasce professor, torna-se professor, cultivar a essência de processo inacabado é fundamental para que a trajetória docente possa suportar as implicações das distintas culturas de ensino. Como explanam Souza, Pinheiro e Mendes (2018), não se deve encarar o elevado grau de habilidades tecnológicas dos estudantes como algo preocupante, e sim como elemento motriz a busca por aperfeiçoamento pessoal, geograficamente desenvolver essa relação, é favorecer uma sofisticação da tríade teoria-prática-reflexão.

CONCLUSÕES

Por décadas, a formação de professores acompanhou as realidades/ “necessidades” vigentes no contexto social para o qual a profissionalidade se direcionava, assim, é viável afirmar que professores, ao exercer suas personalidades docentes, mais influenciavam, do que eram influenciados no dia a dia escolar. No entanto, se percebe que na atualidade, onde as tecnologias são de domínio majoritário dos grupos discentes, é comum docentes buscarem adequações formativas capazes de alinhar-se as demandas e expectativas da juventude, que de maneira espontânea, se apresenta cada vez mais conectada.

Refletindo esse cenário, observa-se que não se trata apenas de uma inversão de valores formativos, onde o nível de influência na relação professor/estudante se altera conforme as inovações tecnológicas se inserem no campo educacional, mas sim, a disposição de uma busca por equilíbrio, já que nessa “revolução”, ambas as partes, agora tem o que aprender. É importante destacar que a docência, mesmo sendo, também, um caminho de aprendizagem, nas últimas duas décadas, personificou, devido a velocidade de aperfeiçoamento e consequente exclusão de acesso, a impressão de excesso de docentes marginais as vantagens metodológicas passíveis ao emprego das TIC's.

Destarte, se existem ou não mais professores marginais as utilizações e avanços tecnológicos na atualidade, do que aptos a tal manuseio, isto é pano de fundo para outras discussões. Aqui, constata-se que, no que se refere ao ensino de Geografia, cabe a academia, aos graduandos, aos professores já formados, e a todas as partes que de alguma maneira contribuem para a formação de novos geógrafos, a busca continua por adequações formativas, capazes de corresponder as perspectivas de avanços da cultura vigente. No mais, é conclusivo afirmar que cultura docente e discente sempre estiveram correlatas em propor e absorver valores e saberes, a distinção é que hoje, tais relações se encontram mais fluidas, multidirecionais.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Indústria cultural e sociedade**. Trad. Juba Elisabeth Levy. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ALMEIDA, A. R.; SILVA, N. H.; LOPES, M. R.; QUEIROZ, A. F. Geração Y: Diferencial e Estratégias para Atração e Retenção de Talentos, Desta Geração, para as Organizações. **Revista de Ciências Gerenciais**, v. 24, p. 13-21, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.17921/1415-6571.2020v24n39p13-21>>. Acesso em: 17 mai. de 2022.

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Inter Faces Científicas Educação**. v. 8, n. 3 (2020). Disponível em: <<https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>>. Acesso em: 12 mai. de 2022.

BAUMAN, Z. **Vida para o consumo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. Disponível em: <https://img.travessa.com.br/capitulo/JORGE_ZAHAR/VIDA_PARA_CONSUMO_A_TRANSFORMACAO_DAS_PESSOAS_EM_MERCADORIA-9788537800669.pdf>. Acesso em: 16 mai. de 2022.

BATISTA, N. L. Formação inicial e continuada de professores de Geografia: relatos acerca das contribuições do PIBID para a subjetivação docente. *Research, Society and*

Development, v. 8, p. 28871134, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.33448/rsd-v8i7.1134>>. Acesso em: 20 mai. de 2022.

BEZERRA, A. C. V.; DA SILVA, C. E. M.; SOARES, F. R. G.; SILVA, J. A. M. da. Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia da COVID-19. **Ciência & Saúde Coletiva**. Jun. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10792020>>. Acesso em: 05 mai. de 2022.

CARREIRA, D. A execução orçamentária das políticas de diversidade nos governos Lula e Dilma: obstáculos e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-24, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kLcz6cWSX8wYMvs3qLbjVNe/?lang=pt>>. Acesso em: 05 mai. de 2022.

CARVALHO, S. M. S. de.; CARDDOSO, A. L. M. de S.; MIGUEL, M. C. A geração Alpha no (re)inventar da nova biblioteca escolar: um chamado à ‘missão’ da biblioteca, um chamado ao real ofícios dos bibliotecários. **Comunicação & Informação**, Goiânia, Goiás, v. 24, 2021. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/ci/article/view/64527>>. Acesso em: 20 mai. de 2022.

CAVALCANTI, L. S. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos e alternativas. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento? Perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte. **Anais do I Seminário nacional: Currículo em Movimento: perspectivas atuais**, 2010. p. 1-15. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>>. Acesso em: 05 mai. de 2022.

_____, L. S. Mirar el paisaje con la mediación del pensamiento geográfico: aprendizaje potente para el mundo contemporáneo. REIDICS. **Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales**, v. 10, p. 42-58, 2022. Disponível em: <<https://mascvux.unex.es/revistas/index.php/reidics/article/view/4237/2782>>. Acesso em: 05 mai. de 2022.

CORREIO BRASILIENSE. **Após 450 dias, Ministério da Educação defende volta às aulas**. Postado em: 09 out. de 2021. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/07/4936496-apos-450-dias-ministerio-da-educacao-defende-volta-as-aulas.html>>. Acesso em: 05 mai. de 2022.

_____. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**, 70: 9-30, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022018000200009>>. Acesso em: 05 mai. de 2022.

CASTILHO, C. J. M. de. Diferente prática pedagógica (da geografia), diferentes experiências de vida na sociedade. **Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais**, Recife, V. 04, N. 02, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistamseu/article/view/229885/24090>>. Acesso em: 05 mai. de 2022.

CERQUEIRA-NETO, S.P.G.; SILVA, L. T.; RIBEIRO, J. A. O cidadão do mundo: uma resenha sobre o documentário que ilustra a vida de Josué de Castro. **Geografia**,

Literatura e Arte, v. 3, p. 198/2-208, 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/geoliterart/article/view/188444/178903>>. Acesso em: 07 mai. de 2022.

DICIO. Dicionário Online de Português. **Definição de essencial**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/essencial/>>. Acesso em: 05 mai. de 2022.

FERREIRA, L. S. Discursos em análise na pesquisa em educação: concepções e materialidades. **Revista Brasileira De Educação**, v. 25, p. 1-18, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5RT6P594sk7ccDp6NKYX6qK/?lang=pt>>. Acesso em: 05 mai. de 2022.

GUABIROBA, J. S.; SILVA, P. F. A.; GUABIROBA, R. C. S.; REIS, P. Nunes C. Ambiente de trabalho x gerações tecnológicas: desafios empresariais contemporâneos no Brasil. **Revista Valore**, v. 5, p. 01-31, 2020. Disponível em: <<https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/download/452/508>>. Acesso em: 20 mai. de 2022.

HABOWSKI, A. C. A estrutura das revoluções científicas: interlocuções com a educação. **Cadernos da Pedagogia** (UFSCAR. ONLINE), v. 15, p. 192-195, 2021. Disponível: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12718>>. Acesso em: 19 abr. de 2022.

HABOWSKI, A.; CONTE, E.; MILBRADT, C. As juventudes e as tecnologias: horizontes educacionais. *Revista ibero-americana de estudos em educação*. v. 16, p. 1, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12718>>. Acesso em: 19 abr. de 2022.

KAWAKAMI, E. A. Currículo, ruídos e contestações: os povos indígenas na universidade. **Revista Brasileira de Educação**. 2019, volume 24. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wYpYTqMfkPLRWL74tt6ndRF/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 05 mai. de 2022.

MORAIS, H.; CASTILHO, C. Educação> escolar, ensino de Geografia e território vivido. **Metodologias e Aprendizado**, v. 4, p. 290-298, 2021. Disponível em: <<https://orcid.org/0000-0003-3609-9914>>. Acesso em: 05 mai. de 2022.

OLIVEIRA, W. C.; ARAÚJO SOBRINHO, F. L. Os desafios da Geografia escolar e o uso de TIC's durante a pandemia de Covid 19 em escolas da rede pública do Distrito Federal. In: XIV Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia, 2021, João Pessoa, Paraíba. **Anais do XIV ENANPEGE**. João Pessoa, Paraíba: ENANPEGE, 2021. Disponível em:

<https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV154_MD1_SA102_ID48930092021110840.pdf>. Acesso em: 20 mai. de 2022.

OLIVEIRA, G. M. A geração Z e os novos modelos de relações sociais apoiados nas tecnologias. **Web Artigos**. Publicado em: 26 out. de 2021. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/a-geracao-z-e-os-novos-modelos-de-relacoes-sociais-apoiados-nas-tecnologias/168718>>. Acesso em: 20 mai. de 2022.

OLIVEIRA, M. A.; PONTES, V. M. A. O letramento digital e o ensino remoto: a percepção dos estudantes sobre a aprendizagem. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, v. 4, p. 1-14, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.47149/pemo.v.4.7212>>. Acesso em: 19 mai. de 2022.

RETONDAR, A. M. A (re)construção do indivíduo: a sociedade de consumo como 'contexto social' de produção de subjetividade. **Sociedade e Estado** (UnB. Impresso), v. 23, p. 137-160, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/se/a/nvqttKf4ZsZ5zy6ss9V8C7r/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 19 mai. de 2022.

RETONDAR, A. M. A. Consumo, reflexividade e política: digressões a partir da sociologia formal de Simmel. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção* (Online), v. 16, p. 119-128, 2017. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/rbse/AndersonArt.pdf>>. Acesso em: 19 mai. de 2022.

RIBEIRO, A. C. A educação a distância no Brasil: Concepções, histórico e bases legais. **UNIRIOS**. Edição 2017, n. 12. Disponível em: <<https://www.unirios.edu.br/revistarios/internas/conteudo/resumo.php?id=217>>. Acesso em: 05 mai. de 2022.

SAE DIGITAL. **Calendário escolar 2020**: o que muda com a pandemia? Publicado em: 10 mai. de 2020. Disponível em: <<https://sae.digital/calendario-escolar-2020/>>. Acesso em: 05 mai. de 2022.

SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos. **O trabalho e a mobilização de saberes docentes: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica na educação superior**. 2011. 289f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2011. Disponível em: <2011_tese_fkssantos.pdf>. Acesso em: 19 mai. de 2022.

S

ANTOS, V. S.; SANTOS, J. F.; SCHNEIDER, H. N. Culturas juvenis, socialidade e educação: elementos para (re)pensar a formação humana na cibercultura. *Interfaces Científicas - Humanas e Sociais*, v. 10, p. 11-24, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n2p11-24>>. Acesso em: 22 abr. de 2022.

SENADO NOTÍCIAS. **Quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia**. Publicado em: 12 ago. de 2020. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>>. Acesso em: 05 mai. de 2020.

SICHELERO, J. J. Linguagem, hermenêutica e educação. **Revista Brasileira De Educação**, v. 24, p. 1-15, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240012>>. Acesso em: 05 mai. de 2022.

SILVA, E. R. A.; VAZ, F. M. Os Jovens que não trabalham e não estudam no contexto da pandemia da covid-19 no Brasil; **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. *Merc. trab.* (Rio J. 1996); 26(70): 105-121, 2020. Disponível em:

<<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1150262>>. Acesso em: 11 abr. de 2022.

SOUZA, R. N.; PINHEIRO, A. C.; MENDES, E. P. P. Formação continuada em geografia: teoria e prática. In: IX FÓRUM NACIONAL NEPEG, 2018, Caldas Novas - GO. **IX FÓRUM NACIONAL NEPEG**, 2018. p. 217-223. Disponível em: <http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/GT2_03_Forma%C3%A7%C3%A3o-continuada-em-Geografia-teoria-e-pr%C3%A1tica.pdf>. Acesso em: 21 mai. de 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Balanco 2020**: Impacto da pandemia na educação vai além do fechamento de escolas. Publicado em 24 mai. de 2021. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/relatorio-do-todos-impacto-da-pandemia-na-educacao-basica-tem-ido-alem-do-fechamento-de-escolas/>>. Acessado em: 05 mai. de 2022.

ZOMER, L. B.; SANTOS, A. R.; COSTA, K. C. O. O perfil de alunos do curso de administração: um estudo com base nas gerações x, y e z. **Revista Gestão Universitária da América Latina**, v. 11, p. 198-221, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/1983-4535.2018v11n2p198>>. Acesso em: 19 mai. de 2022.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E AS PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Ingrid Romaially Lucas Trajano

Mestranda do PROFGEO - Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
ingrid.romaially@ufpe.br

Maressa Nascimento dos Santos

Mestranda do PROFGEO - Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
maressa.nascimento@ufpe.br

Tiago Valdevino Mendes

Mestrando do PROFGEO - Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
tiago.v Mendes@ufpe.br

INTRODUÇÃO

As transformações sociais promovidas pela era da informação trazem, na esfera educacional, a necessidade de discutir sobre as metodologias de ensino e a realidade hiperdinâmica a qual estudantes e professores estão expostos. É desafiador, aos professores, despertar em uma sala de aula de estrutura tradicional, o interesse nos conteúdos estabelecidos no currículo escolar, especialmente considerando que a atual geração de estudantes interage, na internet, com múltiplas tarefas enquanto na sala de aula costuma haver apenas o foco na relação vertical com o professor em aulas expositivas com recursos como livro didático e lousa. Dentro desta perspectiva, o filósofo Mário Sérgio Cortella (2003) questiona: se os alunos de hoje não são mais os mesmos, por que então continuamos a ensinar do mesmo jeito?

Os novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias visam ir além da relação entre ensinar e aprender. Orientam-se para a formação de um novo homem, autônomo, crítico, consciente da sua responsabilidade individual e social, enfim, um novo cidadão para uma nova sociedade. (KENSKI, 2013, p.109).

Com uso de computadores e dispositivos móveis de acesso à rede, os jovens em idade escolar estão, desde a infância, acompanhando as mudanças promovidas pela tecnologia e, para Cavalcanti (2015, p. 29), isto “leva as pessoas a vivenciarem a realidade de modo mais próximo, provocando familiaridades antes impossíveis entre determinados lugares e suas representações pelos meios de comunicação”. Esta possibilidade do estudante se

familiarizar com lugares distantes torna-se aliada ao ensino de Geografia, uma vez que, se o espaço geográfico se faz presente nos meios de comunicação, discutir sobre seus aspectos reais ou virtuais é elementar para sua compreensão, principalmente se considerarmos que a existência de espaços virtuais (os ciberespaços) concede atenção e análise pela Geografia.

O ciberespaço é caracterizado como mais uma espacialidade; configura-se como um espaço virtual formado pela interconexão da rede mundial de computadores. Por meio dele se constrói novos territórios, paisagens, lugares e são desenvolvidos diversos arranjos sociais. Além disso, congrega inúmeras intencionalidades e racionalidades. (SANTOS e SANTOS, 2017, p.129).

Como exemplo de espaços virtuais construídos por computadores, estão as animações produzidas para filmes e séries. A riqueza de detalhes nestes recursos audiovisuais, hoje disponíveis em plataformas de *streaming* e acessadas por dispositivos móveis, permitem a impressão de ambientes e paisagens inspirados em espaços reais que, apesar de distantes geograficamente de onde os estudantes vivem, passam a ocupar sua memória e o imaginário coletivo. Sobre o reconhecimento de realidades distantes no cinema, Silva e Junckes, 2009, p. 14 apud Rocha, Motovani e Costa (2017, p.158) argumentam que “muitos brasileiros não conhecem a neve, mas a viram em filmes e ao ouvir a palavra neve (conceito) produzem uma imagem que esse conceito comunica, como flocos gelados e brancos que ocorrem no frio”.

Diante do exposto, este artigo teórico objetiva apresentar dados que permitam reflexões sobre o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TIDC'S) e o emprego de recursos audiovisuais em sala de aula. Dentro desta perspectiva, pretende-se, após o levantamento bibliográfico, apresentar apontamentos de como as narrativas e ambientes virtuais podem contribuir no ensino de Geografia, de modo a permitir o aluno não só ler os espaços, mas desenvolver criticidade sobre o real e o ficcional.

O USO DE METODOLOGIAS DIVERSAS E O PROCESSO COGNOSCITIVO

O processo de ensino- aprendizagem é permeado pela ação do(a) docente e dos estudantes presentes nas suas turmas. Essa interação precisa ser estabelecida em um equilíbrio dinâmico, para que a absorção dos conteúdos aconteça, assim como para que a aula, em um sentido geral, se realize de uma maneira fluida. Vale salientar que essa absorção de conteúdos não precisa acontecer de forma rígida e pragmática, muito pelo contrário, é preciso alcançar ao máximo a capacidade de entendimento do alunado, mesmo que haja

uma diversidade pré-existente, referente ao ritmo individual e à base formativa de cada estudante.

Para os que atuam cotidianamente em sala de aula, percebe-se visivelmente a diferença existente entre uma turma e outra, referente à resposta no desenvolvimento de um assunto, principalmente quando se consegue despertar, a nível de didática, a atenção e o interesse dos discentes. Muitas vezes, a identificação com a maneira que o professor se expressa, se comporta, responde às situações, articula resoluções e propõe métodos diversificados, demonstrando importar-se com o rendimento de toda a turma, estimula e incentiva o interesse em aprender.

Esse despertar do sentimento de pertencimento dos estudantes no ambiente escolar facilita tanto o rendimento dos educandos, quanto o trabalho do (a) educador (a). Sobre essa inter-relação, cita-se Libâneo (1994, p. 250):

Entendemos por cognoscitivo o processo ou o movimento que transcorre no ato de ensinar e no ato de aprender, tendo em vista a transmissão e assimilação de conhecimentos. Nesse sentido, ao ministrar aulas, o professor sempre tem em vista tarefas cognoscitivas colocadas aos alunos: objetivos de aula, conteúdos, problemas, exercícios. Os alunos, por sua vez, dispõem de um grau determinado de potencialidades cognoscitivas conforme o nível de desenvolvimento mental, idade, experiências de vida, conhecimentos já assimilados e etc.

A intenção da utilização de metodologias do ensino diversificadas é, justamente, garantir a forma democrática de ensinar, considerando que os discentes possuem suas particularidades de dificuldades e facilidades referentes ao seu processo individual de aprender. Alguns irão responder bem aos métodos tradicionais e mais convencionais, outros se mostrarão mais confortáveis com a inserção de metodologias que façam uso do avanço tecnológico e de ferramentas informacionais, por exemplo.

É perceptível o quanto o processo de ensino é delicado e complexo, cabendo ao formador (a) estar antenado com tudo que acontece ao seu redor e, principalmente, usar de meios necessários para permanecer inserido(a) nessa evolução das técnicas e das tecnologias, para que não se posicione à margem da realidade que o mundo se apresenta, com suas inovações, mesmo porque, para alimentar a visão crítica de mundo requerida do professor, de acordo com a função que este desempenha, é necessário conhecer o que se critica.

Inclusive, principalmente para o (a) profissional da ciência geográfica, esse despertar da visão crítica do aluno se apresenta como um dos principais objetivos. Com relação a esse assunto, cita-se Libâneo (1994, p. 100):

Mas o ensino crítico, expressão do caráter educativo do ensino, não possui fórmulas miraculosas que se distingam daquilo que é básico na conceituação do processo de ensino. O ensino é crítico porque implica objetivos sócio-políticos e pedagógicos, conteúdos e métodos escolhidos e organizados mediante determinada postura frente ao contexto das relações sociais vigentes na prática social.

O papel social do professor é muito contributivo, se mostra cada vez mais indispensável e apresenta- o como um agente transformador, quando se considera a sua influência nas comunidades nas quais desenvolve sua atividade, assim como, diretamente, no lidar com o seu público-alvo destinado. Por isso não pode se tornar alheio aos novos caminhos desbravados pelas transformações ocorridas no século vigente, precisando se aprimorar, se qualificar, estar em uma continuada formação para se dispor, o mais ativo possível, para os eventos sociais cotidianos.

Vivenciar novas formas de ensinar e aprender, incorporando as tecnologias, requer cuidado com a formação inicial e continuada do professor. Nesse sentido trabalhamos com base no conceito de alfabetização tecnológica do professor, desenvolvido a partir da ideia de que é necessário ao professor dominar a utilização pedagógica das tecnologias, de forma que elas facilitem a aprendizagem e que sejam objeto de conhecimento a ser democratizado e instrumento para a construção de conhecimento. Essa alfabetização tecnológica não pode ser compreendida apenas como uso mecânico dos recursos tecnológicos, mas deve abranger também o domínio crítico da linguagem tecnológica. (LEITE *et al*, 2014. P. 15).

A inserção das possibilidades metodológicas, com a alternativa de utilização de tecnologias informacionais precisa estar em consonância com o preparo do educador e o conteúdo trabalhado. A proposta deve coincidir com as interações de sala de aula, a ponto de não destoar com as experiências de vivência dos dois agentes do processo: o docente e o discente. Acontecendo dessa maneira, o processo de ensino- aprendizagem cumprirá o seu papel de formação crítica, reforçando a coerência para com a realidade contemporânea.

POSSIBILIDADES TECNOLÓGICAS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

É lugar-comum para muitas pessoas relacionar tecnologias educacionais às inovações tecnológicas do campo informacional. Pensa-se então na utilização do computador, utilização de vídeos e em uso de aplicativos, porém, as tecnologias podem ser de dois tipos, assim como citado por Leite et al (2014, p. 10), são elas:

Tecnologias independentes: São as que não dependem de recursos elétricos ou eletrônicos para a sua produção e/ou utilização.

Tecnologias dependentes: São as que dependem de um ou vários recursos elétricos ou eletrônicos para serem produzidas e/ou utilizadas.

Sendo assim não se necessita, necessariamente, dominar todos os avanços tecnológicos existentes na nossa contemporaneidade, para trazê-los à sala de aula, trabalhando diversos tipos de metodologias, existem formas de utilização das tecnologias independentes que facilitam e exercem um efeito produtivo, ao serem utilizadas.

Conforme suscitado por Leite et al (2014, p. 10), os quais trazem como possibilidades de uso das tecnologias independentes: Álbum seriado; Blocão ou flip chart; Cartão – relâmpago; Cartaz; Ensino por fichas; Estudo dirigido; Flanelógrafo; Gráficos; História em quadrinhos; Ilustração/gravura; Instrução programada; Jornal escolar; Livro didático; Livro infantojuvenil; Módulo instrucional; Modelo; Mapa e globo; Mural; Quadro de pregas; Texto etc. Cabe nessa proposta várias formas de intervenções e disposição de mediações que tornam o processo ensino- aprendizagem, mas dinâmico e múltiplo.

Ainda segundo Leite et al (2014, p. 10) as possibilidades de utilização das tecnologias dependentes, são: Ambiente Virtuais de Aprendizagem (AVA); Audioconferência (Conference Call); Blog; Chat ou bate-papo; Correio eletrônico; Computador; Comunidades Virtuais de Aprendizagem (CVA); DVD; Fórum de discussão; Internet e suas ferramentas; Lista de discussão; Quadro interativo/ eletrônico; Mídia sonora; Página (home page) instrucional; Podcasting; Palmtops, PDAs e Hand Helds, etc.

É muito interessante a pesquisa posterior para se prospectar informações sobre as possibilidades citadas anteriormente, das quais não se tem informações prévias, assim como procurar metodologias ligadas a elas, para se colocar em prática no contexto escolar. Entende-se também que a utilização dessas possibilidades, agem com a atenuação das desigualdades, reforçando o caráter democrático da educação e enfatizando a influência ativa da escola no espaço- tempo social. Sobre essa abordagem, temos Leite et al (2014, p.18):

Uma vez que os meios de comunicação e as tecnologias em geral influenciam os modos dos grupos se relacionarem com o conhecimento e até a sua forma de ver, ler e sentir, a escola tem o papel de garantir que a cultura, a ciência e a técnica não sejam propriedade exclusiva das classes dominantes, desmistificando a linguagem tecnológica e iniciando seus alunos no domínio do seu manuseio, interpretação, criação e recriação desta linguagem.

O compromisso firmado pela escola, a partir do momento em que desempenha-se a função de agente transformador social auxiliando no despertar e na retroalimentação do senso crítico dos educandos, pede que os formadores utilizem das possibilidades tecnológicas nesse viés de criticidade, percebendo que os meios de comunicação em massa agem como difusores de estilo de vida e influenciadores de comportamentos sociais, podendo gerar nas populações o que o geógrafo Milton Santos chamava de “violência da informação”.

A leitura crítica das informações que são veiculadas e das possibilidades que se abrem em leque como o uso, principalmente das tecnologias informacionais, é imprescindível para a formação do cidadão, no sentido de conservar a sua autonomia de pensamento e comportamento, se afastando da tentativa ideológica da criação de massa de manobra da conveniência social. Sobre isso, cita-se Bannell et al (2016, p. 69):

Crianças e jovens com acesso a tecnologias digitais desenvolvem sozinhos, e principalmente em parceria com seus pares, importantes habilidades para o uso da internet e dos recursos disponíveis em seus equipamentos eletrônicos, em especial aqueles relacionados à comunicação interpessoal- redes sociais, comunicação em tempo real, transferência de dados (voz, som e imagem), jogos eletrônicos, entre outros.

Deve-se considerar que, os adolescentes dos dias atuais já nasceram em um período da história no qual os aparelhos informacionais e comunicacionais já eram uma realidade corriqueira e presente, estando disponíveis, eventualmente, para utilização de jogos e redes sociais, como supracitados. Dessa forma, é quase que irreversível a necessidade de adaptação do ambiente escolar e das práticas realizadas nele. Porém, apesar de toda uma tentativa e discussões sobre a inserção desses recursos no currículo e nas práticas escolares, ao sair-se da teoria, tudo é realizado ainda de forma muito engessada e pragmática. Sobre isso, temos:

A inserção de tecnologias de informação e comunicação na escola e nas práticas pedagógicas tem sido amplamente adotada nas políticas públicas como principal estratégia para melhorar a aprendizagem e assegurar a permanência dos jovens nas

escolas. No entanto, a maioria das ações adotadas tem como base os mesmos paradigmas que orientaram a educação escolar ao longo dos últimos séculos, o que nos parece ser uma inversão: espera-se que materiais novos promovam prática novas. (BANNELL, 2016, p. 75)

O ambiente escolar precisa ser também atrativo para os jovens nativos digitais, entendendo que a forma como o mundo se comportava e se apresentava nos tempos referentes às gerações anteriores, que na lógica são as gerações dos que compõem o quadro de funcionários da escola, era totalmente difusa, com suas prioridades e possibilidades de tecnologias pertinentes à época. É necessário acompanhá-los, da melhor maneira que se possa, e provocar mudanças pedagógicas inerentes a esse objetivo.

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

O cenário iniciado pela pandemia de COVID-19, em 2020, conduziu as instituições de ensino a se articular de modo a implementar maneiras de promover o ensino remoto, haja vista que a presencialidade era inviável, devido às medidas sanitárias implementadas para evitar a disseminação dos vírus.

Com isso, as Tecnologia Digitais da Informação e Comunicação - TDICs- foram uma oportunizador para suprir as necessidades momentâneas, porém, com a volta das aulas presenciais, alguns profissionais começaram a ter repulsa de permanecer com a utilização de alguns mecanismos digitais em suas aulas. Em alguns casos, isso é um cenário decorrente de traumas vivenciados durante o período de quarentena, na qual a utilização desses recursos foi, infelizmente, paralela à falta de uma formação prévia para o uso e, em consequência disso, houve expectativas frustradas para o emprego de TDICs.

Todavia, diante do panorama apresentado, é interessante discutir sobre as possibilidades de uso de TDICs no ensino de Geografia, bem como discutir alinhamentos epistemológicos que viabilizem sua implementação, de modo a vislumbrar as benesses que a utilização dos mecanismos digitais pode oferecer no cotidiano escolar.

Conforme os autores Menezes & Kaercher (2017, p.3) “O papel do professor na atualidade será exercido plenamente se o mesmo estiver apoiado em uma epistemologia definida”. Fazendo paralelo, a utilização das TDICs no processo de ensino e aprendizagem pode ser viabilizada se os docentes abandonarem uma educação tradicional que vela a

epistemologia empirista, de modelo diretivo, a qual visa apenas a transmissão de conhecimentos sem reflexão e isto, infelizmente, contribui para a formação de indivíduos acríticos e passivos.

No ensino e aprendizagem contemporâneos, que se esquadrinha na utilização de TDICs como mecanismo facilitador, é interessante a adoção de uma Geografia epistemológica construtivista, na qual há uma troca entre indivíduos e objeto. Essa pode ser conduzida pelo modelo pedagógico relacional e, dessa maneira, é possível “colher bons frutos”, principalmente por causa das múltiplas interatividades coletivas.

Não obstante, “A escola deve aproveitar o momento de inovações tecnológicas e modernizar suas práticas e propostas de ensino e aprendizagem, tanto na forma quanto no conteúdo, atendendo às novas necessidades impostas pelo mundo dinâmico e globalizado.” (SANTOS, 2019, P. 195).

A vista disso, os professores podem utilizar as TDICs, como mecanismo didático para promoção da educação, “As TICs são mecanismos de aprendizagem que favorecem a construção de conhecimentos e a produção sobre sentidos e significados que promovam aprendizagens dinâmicas e inseridas no movimento da própria vida.” (BOTÊLHO; SANTOS, 2018, p. 32).

A utilização de TDICs pode oportunizar a disseminação e a compreensão de conceitos geográficos, as tecnologias digitais alinhadas ao ensino podem possibilitar aos envolvidos no processo educacional inúmeras formas modernas, devido a adaptabilidades “camaleônicas” que são capazes de extrair por meio do uso que se é possível contribuir para construir uma sólida formação, conforme já foi destacado em algumas de suas obras Blikstein (2016), Turkle e Papert (1991).

A utilização de TDICs pode possibilitar contextos excelentes para o aprendizado construcionista, conforme Papert e Harel (1991), já fizeram apontamentos iniciais a essa possibilidade de uso de recursos tecnológicos no processo educativo, pois pode ser um promissor de dinamicidade, autonomia e criatividade.

Percebemos que as ferramentas tecnológicas que muitas das vezes são muito atraentes aos olhos dos alunos, e acreditamos que o recurso pode ser um aliado importante para o ensino e aprendizagem, pois como Bruzzi (2016), mencionou em seus escritos que, educação e tecnologia estão vinculadas desde os primórdios da humanidade, não devemos

fugir da realidade, devemos buscar nos formar para o uso das TDICs para desfrutar de todos os amparos.

Diante do que foi apresentado, os processos educativos de ensino e aprendizagem se aliados ao uso das TDICs podem implicar em aprendizagens mais significativas dos conhecimentos científicos. Assim sendo, é de fundamental importância lançar e reforçar os olhares para o âmbito da utilização desses recursos no ensino e aprendizagem de Geografia em conjunto com epistemologias construtivistas em conjunto com moldes relacionais.

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E A LEITURA DA PAISAGEM VIRTUAL: UMA PROPOSTA DE USO DE NARRATIVAS DIGITAIS

Para Callai (2005, p. 229), o papel da Geografia escolar é de “Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades”. Nesta perspectiva, compete ao professor de Geografia o uso de metodologias diversas que estimulem novas formas de leitura da paisagem, especialmente ao considerarmos que as demandas tecnológicas vêm apresentando diferentes construções do espaço geográfico por meio de mídias como filmes. Essas são cada vez mais acessados pelos estudantes através do uso de dispositivos móveis como *tablets* e *smartphones* -incluídos dentre as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) do século XXI.

Com as TDICs o estudante interage de maneira mais rica por meio de diversos recursos audiovisuais, assim compete ao professor, mediador desse processo, apropriar-se definitivamente destas ferramentas e tê-las como sua aliada em sala de aula. (PORTES, 2016, P.47).

As tecnologias digitais contribuíram no aumento do consumo de filmes de animação entre os jovens em idade escolar. Nestes recursos audiovisuais, os cenários ricos em detalhes e as narrativas repletas de gatilhos imersivos, permitem com que eles conheçam e leiam recortes do espaço geográfico, antes mesmo de seu conceito lhes ser apresentado na escola. O cinema, nesta perspectiva, mostra-se como importante aliado no processo de ensino-aprendizagem ao exibir visões do mundo e suas peculiaridades, envolvendo o estudante e incentivando-o ao debate e socialização de informações. Duarte (2002, p.17), argumenta que

“as relações que se estabelecem entre espectadores, entre estes e os filmes, entre cinéfilos e cinema e assim por diante são profundamente educativas”.

Deste modo, empregar a arte cinematográfica como meio didático se faz necessário para transformar as experiências do espectador em reflexões sobre temáticas diversas nas mais variadas obras, sejam animações de meados do século XX ou lançamentos do ano corrente, cada um com sua visão contemporânea de sociedade que pode ser usada e, por que não, questionada em sala de aula.

Sobre as reflexões do cinema e os conceitos ligados a Geografia, Messias e Bezerra (2018, p.333) afirmam que:

[...] o filme é visto como uma situação de aprendizado tanto para alunos quanto para professores, que precisa estar a serviço da investigação e da crítica. Para tanto, podemos usar o filme para a leitura, debate e análise do espaço geográfico. Assim, a Geografia constitui-se de uma ciência rica e repleta de conceitos que possibilitam entender e se relacionar melhor em sociedade a partir da sua leitura de mundo.

No cinema, a categoria de animações com tecnologia 3D imprime qualidade fotográfica em ambientes ricos em detalhes, permitindo ao espectador a leitura de paisagens virtuais repletas de elementos que passam a ocupar a memória do público, representado por adultos e crianças do mundo inteiro, dada a facilidade de acesso à este recurso, consumido em massa através de plataformas de *streaming*. Sobre esta temática, Cavalcanti (2015, p.29) argumenta que:

[...] a comunicação de massa tem levado a um processo de homogeneização cultural – como a universalização dos gostos, da alimentação, dos hábitos de consumo, do lazer, dos modelos de vida social; à democratização da ideia de consumo, do ideal de consumo. Essa realidade tem afetado a percepção espacial a tal ponto que já se questiona a validade de algumas categorias clássicas da Geografia, como a paisagem, que tem tradicionalmente um forte componente empírico e, no entanto, atualmente pode ser também produzida e percebida virtualmente.

Como exemplo de paisagens virtuais difundidas no mundo por meio dos filmes de animação, estão aquelas apresentadas no filme UP! Altas Aventuras (UP! - Disney Pixar, 2009). De enredo simples e repleto de imagens que atravessam uma ordem cronológica de anos em ambientes urbanos e de floresta úmida, o filme conta a história de Carl Fredricksen, de 78 anos, e do jovem Russell, de 8 anos. A narrativa começa com Carl ainda criança conhecendo Ellie, sua futura esposa, ao brincarem no bairro residencial onde moravam. O tempo passa e as transformações no espaço ficam evidentes. Após crescerem juntos, o casal

de amigos se apaixonam, compram a casa em que se conheceram e vivem nela até que, na velhice, Ellie morre. A história dos anos do casamento e as mudanças na paisagem não se passa com diálogos, mas com música instrumental como gatilho imersivo. Mediado pelo professor, um recorte que conta a história do casal, entre os 7 min 50 segundos e os 10 minutos 30 segundos, pode ser utilizado para trabalhar o conceito de paisagem. Por apresentar a juventude (Figura 01) e a velhice (Figura 02) de Carl e Ellie, a evolução da paisagem virtual como pano de fundo pode auxiliar no estudo desta categoria do espaço geográfico, tendo em vista que, na narrativa, é possível observar cidade vista da mesma colina em um salto temporal de décadas.

Figura 1: O casal Carl e Ellie jovem e a paisagem virtual em estágio inicial transformação.



Fonte: Plataforma Disneyplus.

Figura 2: O casal Carl e Ellie idoso e a paisagem virtual demonstrando ação antrópica e do tempo sobre o espaço



Fonte: Plataforma Disneyplus.

A narrativa segue com a verticalização do bairro de Carl, que recusa vender sua casa – lugar de vínculo afetivo - à imobiliária. Após uma máquina quebrar sua caixa de correio, Carl atinge um funcionário da imobiliária com sua bengala e, por ser considerado uma ameaça pública, é forçado a ser internado em um asilo. Para evitar que isto aconteça, o protagonista enche milhares de balões em sua casa e a leva consigo em uma viagem ao “Paraíso das Cachoeiras” - floresta na América do Sul que sonhava visitar com sua falecida esposa. Para sua surpresa, o Sr. Carl Fredricksen descobre que Russell, um menino de 8 anos, embarcou junto e eles seguem em aventuras aéreas e terrestres entre a cidade (aparentemente nos EUA) e a floresta tropical úmida na América do Sul.

Considerando que a ficção pode dialogar com os espaços reais, as versões virtuais de mundo apresentadas no cinema permitem reflexões sobre a época em que as obras foram produzidas, bem como o alcance geracional que elas e seus conceitos possuem. Além disso, as circunstâncias e elementos apresentados à linguagem do cinema servem como base para análises sobre o que pode ser real ou somente ficção, assim permitindo aos espectadores estudantes, fazerem questionamentos sobre aquilo que assistem, sendo não somente sujeitos passivos ao assistir, mas críticos ao avaliar as narrativas. A Geografia enquanto ciência crítica do espaço se faz, mais uma vez, uma necessidade, não somente à interpretação do mundo, mas à construção de bases à leitura deste.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou, por meio de análise bibliográfica, trazer à tona a discussão sobre a utilização das TDICs no ambiente escolar e a proposta de emprego de recursos audiovisuais, considerando a percepção de que o público-alvo que participa do processo de ensino- aprendizagem, juntamente com o (a) professor (a), se apresenta com traços culturais e comportamentos pertinentes à contemporaneidade, o que requer da escola mudanças práticas na conjuntura da construção do conhecimento.

A temática foi desenvolvida de forma a abranger as possibilidades metodológicas para utilização enquanto práticas pedagógicas, que se propõem ser inseridas na didática do (a) educador (a) de forma a facilitar a interação entre o (a) professor(a) e os estudantes, o que se chama processo cognoscitivo. Esta pesquisa também possibilitou o esclarecimento de que

as tecnologias não se restringem às informacionais e não precisam ser rebuscadas ao máximo, para funcionarem com sucesso, quanto aos objetivos propostos.

A partir da análise dos textos, percebeu-se também que a proposta metodológica utilizada em sala deve gerar significado representativo ao alunado, ou seja, eles precisam se reconhecer, no quesito social e individual, no fazer instrutivo do(a) mestre(a). Ao se trabalhar com a utilização de ferramentas e elementos com os quais os educandos estejam já cultural e socialmente familiarizados, aciona-se a sensação de pertencimento destes, reproduzindo assim o desejo de interação e de permanência. É um dos artifícios para, por exemplo, se atenuar a realidade da evasão escolar de jovens e adolescentes.

Por isso é tão importante o movimento de adaptação da escola à realidade de mundo vigente e a inserção contínua e planejada das tecnologias dependentes e independentes no dia a dia do ambiente escolar, visando o melhor aproveitamento e a facilitação, em um sentido geral, do processo de ensino- aprendizagem. As formas convencionais de ensino não devem entrar em desuso, sequer serem isoladas, pois há momentos propícios para que elas sejam utilizadas, porém, a um certo grau, estas precisam dar espaço a novas propostas educacionais, que gerem no discente um sentido aprazente, referente à sua participação no desenvolvimento da construção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BANNELL, R.I. **Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagem.** – Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC, 2016.

BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola.** 10. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BLIKSTEIN, P. Viagens em Troia com Freire: a tecnologia como um agente de emancipação. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n.3, p. 837-853, Set 2016.

BOTÊLHO, L. A. V.; SANTOS, F. K. S. Por um diálogo sobre o papel e o uso das tics na formação dos professores de Geografia: fios soltos e possibilidades de uni-los. **Revista de Geografia** (Recife), v. 35, p. 22-34, 2018.

BRUZZI, D. G. Uso da tecnologia na educação, da história à realidade atual. **Polyphonia: Revista de Educação Básica do Cepae** (UFG), v. 27, p. 475-483, 2016.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. CADERNOS CEDES (IMPRESSO), Campinas-SP, v. 25, n.66, p. 227-247, 2005.

CAVALCANTI, L. S. **Formação do professor: concepções e práticas em Geografia.** Goiânia: Editora Vieira, 2006. v. 1

CORTELLA, Mário Sérgio. **Novos paradigmas da educação.** OSP, 2003 <https://www.youtube.com/watch?v=kowlwV8XphY>. Acesso em 25 de maio de 2022.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 9. ed. Campinas: Papirus, 2013. v. 1. 157p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 1.ed. São Paulo: Cortez, 1994. v.único.261p.

MENEZES, Victória Sabbado; KAERCHER, Nestor André. GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO EPISTEMOLÓGICA. **Geosul**, Florianópolis, v. 32, n. 65, p. 144-158, set./dez. 2017.

LEITE, L.S. **Tecnologia Educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula /** Cláudia Lopes Pocho, Márcia de Medeiros Aguiar, Marisa Narcizo Sampaio; Lígia Silva Leite (coord.). 8. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MESSIAS, R. e BEZERRA, J. CINEMA E GEOGRAFIA: O FILME COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA. **Revista de Geografia** (Recife) V. 35, No. 3, p. 324-344, março. 2018. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaGeografia/article/view/229340/30012> Acesso em 17 de junho de 2022.

PAPERT, Seymour; HAREL, Idit. **Construcionism.** New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1991.

PORTES, S. A. **As Tecnologias Digitais Da Informação E Comunicação Na Prática Docente: Contribuições Para O Processo De Ensino E Aprendizagem.** Orientador: Thaís Cristina Rodrigues Tezani. 2016.137f. Dissertação (Mestrado) –Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017. Disponível em [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150323/portes sa me bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150323/portes%20sa%20me%20bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em 25 de junho de 2022.

ROCHA, Heder; MONTOVANI, João Carlos ; COSTA, Marlene Chagas da . **Assistindo a Geografia** - O Uso De Filmes Como Ferramenta Didática Para o Ensino Geográfico. *Geografia Ensino & Pesquisa*, V. 21, P. 157-166, 2017. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/Geografia/article/view/21342/pdf>. Acesso em 21 de junho de 2022.

SANTOS, F. K. S.; SANTOS, M. F. A Educação Geográfica e o Ciberespaço: Convergências entre o Conhecimento e as Redes. **REVISTA DE GEOGRAFIA (RECIFE)**, v. 34, p. 128-

146, 2017. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaGeografia/article/view/229322/23660>. Acesso em 20 de junho de 2022.

SANTOS, F. K. S. 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 da Geografia** (UFU. Online), v. 20, p. 193-206, 2019.

TURKLE, Sherry; PAPERT, Seymour. **Epistemological pluralism and revaluation of the concrete**. In: HAREL, Idit; PAPERT, Seymour (Ed.). Constructionism. Norwood: Ablex, 1991. p. 161-192.

UP! Altas Aventuras. Direção: Pete Docter. Produção de Jonas Rivera. EUA: Disney Pixar Animation Studio, 2009. 96 min, disponível na plataforma Disneyplus.

UTILIZAÇÃO DAS TDICs COMO FORÇA MOTRIZ PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE CRÍTICO-REFLEXIVA

Dafne Vitória da Silva Costa

Mestranda em Geografia/ PPGEIO – UFPE
dafne.costa@ufpe.br

Tâmara Carla Gonçalves Bezerra

Mestranda em Geografia/ PPGEIO – UFPE
tamara.carla@ufpe.br

INTRODUÇÃO

A proposta aqui apresentada se delinea com a análise dos textos que discutem sobre as possibilidades encontradas com o uso das TDIC para o ensino da Geografia, pensando num possível aprendizado crítico-reflexivo. Visto que, através dos documentos de bases comuns nacionais que foram implementados para a organização curricular do ensino, como a BNCC e a BNC-formação. O processo de ensino-aprendizagem é direcionado a um novo caminho, que faculte aos indivíduos habilidades e competências necessárias para sua formação humana e/ou profissional, através das diversas transformações e evoluções ocorridas ao decorrer do tempo, possam se inserir e lidar de maneira consciente com as demandas presentes na sociedade contemporânea.

Inseridos neste contexto, as ferramentas digitais já se apresentam como necessárias para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem nas escolas do país. Baseado no quão importante as tecnologias podem ser para o aprendizado, Liska (2021) aponta que as novas tecnologias utilizam dos mais variados tipos de linguagens, incluindo a digital em seu processo comunicativo, e que a utilização e compreensão destes meios de forma crítica e ética podem contribuir muito para as práticas sociais, como exemplo do aprimoramento nas resoluções de problemas.

Como algo que já vinha sendo implementado aos poucos no ambiente escolar, as TDIC precisaram ser instaladas como instrumentos essenciais e facilitadores no momento de crise, como ocorreu com a pandemia do COVID-19, a partir do isolamento físico-social necessário para a contenção da propagação do vírus, voltou à tona a aprendizagem à distância, com uma nova modalidade, o ensino remoto emergencial, que através das TDIC

se fez presente nesse momento, dando continuidade ao ano letivo das escolas de forma virtual. Dessa maneira, o contato com as TDICs, que vinha ocorrendo de forma vagarosa e de acordo com a aproximação dos docentes e de sua formação voltadas a estes recursos, teve de ser reconsiderado, repensado e reorganizado. Com a pandemia, o uso dessas tecnologias se apresentou como um único meio para que se tornasse possível o contato entre o/a docente e o/a estudante, e como resultado disto, tivemos o evidenciamento de muitas problemáticas e a principal delas se origina na desigualdade do acesso, falta de estrutura e formação para o domínio das tecnologias digitais voltadas à educação.

Destarte, com essa situação, ocorre também o aumento de estudos voltados a esta temática, a fim de avaliar como é desenvolvido o processo do uso das TDIC no ensino antes, durante e pós isolamento, visto que atualmente as TDIC já se estabelecem como recursos necessários para sua apropriação por parte dos estudantes, segundo a BNCC.

Na primeira seção será abordada a trajetória do ensino no país, focando nas tendências pedagógicas que influenciaram o transcurso do ensino no país, atravessados por lógicas tradicionais, religiosas, renovadores e tecnicistas com o movimento de mercantilização do ensino. Dessa forma, aprofundaremos em como esta última ainda permeia e intervém na construção de documentos que direcionam as práticas e conteúdos para o ensino-aprendizagem em nosso contexto.

Na segunda seção, a reflexão é conduzida na perspectiva das consequências e direcionamentos para a formação docente. Com as divergências que são produzidas a partir de um olhar distante entre o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o currículo e a realidade existente na prática docente, colocando em prioridade a racionalidade técnica, a padronização dos currículos e recursos didáticos, secundarizando a formação cidadã intrínseca ao ensino da Geografia. Por fim, a discussão se encaminha através da inserção das TDIC como recursos mediadores do ensino, problematizando a ênfase da perspectiva neoliberal sobre o uso dessas ferramentas no ensino. E que através de contextos emergentes, como a pandemia de COVID-19, foi um fator que evidenciou as desigualdades existentes na sociedade como um todo. Com isso, refletiremos como tem se dado a inserção e direcionamento desses instrumentos, levando em consideração suas limitações e caminhos possíveis para o aperfeiçoamento da produção do conhecimento e a formação da autonomia dos sujeitos.]

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a problemática inserção das TDICs no ensino de Geografia, a considerar como se desvela a formação de professores que atuarão

sob o espectro de uma sociedade mediatizada por mecanismos tecnológicos. Muitos questionamentos moveram-nos até a presente pesquisa, e não almeja-se propor por entre estas linhas padrões de novos itinerários por onde seguir, vide que isto compactuaria com a mesma dinâmica massificante que tem agrilhado o ensino de Geografia; mas, sim, tensionar o debate sobre os possíveis caminhos que partem de realidades específicas.

EDUCAÇÃO EM XEQUE: CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO A LUZ DA HISTÓRIA

Para entendermos o contexto atual do ensino nas escolas, é preciso analisar a trajetória da educação brasileira. Neste tópico, serão trazidas algumas tendências pedagógicas que influenciaram no processo de ensino-aprendizagem presente no Brasil desde o período colonial até os dias atuais. Divididos em três principais categorias: a tradicional (leiga e religiosa), renovadora e a produtivista. Essas que, por sua vez, conduziram várias outras vertentes de pensamentos e metodologias que envolvem o ensino do país.

Primeiro, temos uma concepção de ensino que é voltada a uma ideia tradicional que pode ser religiosa e leiga, baseada em uma pedagogia de “como ensinar?”, que é de onde vem a centralidade no professor, em que os alunos apenas assimilam o conteúdo e instruções que são passadas em sala necessárias à vida e sua postura perante seu papel no mundo. Nessa forma de ensino, o estudante seguia apenas regras e instruções e não era dada atenção aos conhecimentos prévios dos alunos (SAVIANI, 2005).

A partir do século XX, deu-se ênfase a outro jeito de ensinar, em que a centralidade passou a ser o aluno, baseando-se em correntes renovadoras e na Escola Nova, onde a pergunta passou a ser “como aprender?”. Segundo Saviani (2005), o trabalho pedagógico parte de criar aberturas para a iniciativa do aluno em aprender, se deslocando da compreensão intelectual, para a atividade prática, transformando o esforço de aprender em interesse junto com a espontaneidade.

Seguindo essa lógica, a educação saiu de um lugar que tratava o ensino como modo de controle dos indivíduos para um patamar de liberdade e conhecimento. Além de trazer à tona as experiências de vida dos alunos como indivíduos e toda a sua bagagem de conhecimento como forma de aprofundar mais os conteúdos que são trabalhados em sala. Durante esse tempo, foram criadas diversas leis e programas que conseguissem de alguma

forma estruturar e garantir certos direitos e deveres sob a égide educacional, como exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) criada com intuito de garantir que toda população tenha direito a acessar uma educação de qualidade de forma gratuita, para a valorização dos profissionais da educação, comprometendo a União, o Estado e os Municípios com o seu dever perante a educação pública. Logo em seu primeiro parágrafo, ela dá ênfase aos processos de formação do cidadão que muitas vezes antecedem o papel da escola, como definição da educação, instituindo assim essas esferas como parte do processo de aprendizagem.

Art. 10 A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, p.1. 1996)

O fato de termos feito parte de uma história de longa escravidão e exploração, causou grandes desigualdades sociais, refletindo diretamente no processo educacional da população, com pessoas mais pobres tendo pouco ou nenhum meio de acesso a uma educação de qualidade. Por isso, foi de extrema relevância a criação de políticas e ações afirmativas que garantem o direcionamento a esse acesso e a mudança no cenário educacional do país, e no caso das Tecnologias.

Ainda não se afirma o fim das desigualdades e do método de ensino tradicional e autoritário, que não permite que o aluno desenvolva plenamente suas capacidades de forma autônoma. Pelo contrário, no meio do caminho temos uma tendência educacional produtivista e neoliberal, que vem como um recurso de apoio para o mercado, num contexto capitalista, focada não no aprendizado efetivo, mas sim em mão de obra para o mercado e suas demandas. E esta tem se colocado num estado dominante há um tempo, onde se renova a cada dia, pois: Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. (SAVIANI, p. 21, 2005).

Essa tendência tem uma preocupação baseada nos interesses individuais, meios de produção e desenvolvimento da propriedade privada, não cabendo o tempo em que cada indivíduo possa respeitar seu processo único de aprendizagem, obtendo a experiência de

uma assimilação passiva das informações, completamente desconexas da realidade social, baseadas num processo que é resultado de um acúmulo de informações que não foram questionadas e nem reconstruídas, gerando a falta de pensamento crítico e autônomo sobre as informações, onde apenas precisa memorizá-las e usá-las em um determinado momento avaliativo (SILVA, 2009).

Com essa tendência voltada para o desenvolvimento da produção em massa, adentramos no momento em que ocorre a introdução da tecnologia através das máquinas, modificando o modo de trabalho em muitas empresas e a relação dos indivíduos com a produção. No qual antes, o trabalho produtivo era executado por diversos trabalhadores, passando a ser desenvolvido por grandes máquinas.

A sociedade industrial se inspirou no mecânico e não no orgânico. A manufatura comporta uma dimensão orgânica muito importante que era a energia humana e cultural (o saber-fazer do antigo artesão). Com a maquinofatura não é o corpo do trabalhador que vai determinar o ritmo do processo de trabalho. (PORTO-GONÇALVES, p. 30, 1987).

Com essa nova realidade, se estabeleceu uma padronização nos currículos de ensino e formação de professores, em que se têm um objetivo de seguir modelos prontos e atender a demandas estabelecidas de maneira hierárquica. Com esse novo modelo, a configuração se apresenta com a formação de sujeitos que são preparados segundo a lógica e as necessidades mercantilistas.

Dessa maneira, formar e ser formado como uma mão de obra qualificada que soubesse lidar com essa nova tecnologia, incitando à inserção de novas metodologias e objetivos de ensino, que conseguissem abarcar o lado mais técnico da formação, como criação de diversas escolas técnicas no país, focadas no desempenho quantitativo em exames e a inserção dos seus alunos no mercado de trabalho. Esta por sua vez, vai exigir deste aluno que se ajuste ao processo produtivo, para que busque eficiência em seu desempenho nos serviços a ele atribuídos, em prol da racionalidade estabelecida pela técnica (LOPONTE, 2011) e não para de fato formar indivíduos que serão questionadores do processo, ou até mesmo produtores dele, apenas sirvam para a sua reprodução. E dos docentes, exigirá que sejam responsáveis pelas suas formações e desenvolvimento de melhores estratégias para aplicações de metodologias e recursos interessantes em suas aulas, acompanhando sempre as evoluções e demandas que são estabelecidas através das relações hierárquicas de poder.

FORMAÇÃO DOCENTE, CURRÍCULO E SUAS DIVERGÊNCIAS NA PRÁTICA

Nesta seção, será discutido o processo de construção da formação docente, levando em consideração as divergências existentes entre a prática e as políticas públicas voltadas para o currículo de formação e ensino, junto com a influência do neoliberalismo na educação e nos ambientes escolares, entendendo as consequências para o cotidiano e desenvolvimento das metodologias de ensino desses profissionais. E em contraponto a isto, considerar a importância de os docentes encontrarem na epistemologia do ensino, alternativas efetivas para melhor encaminhar suas práticas em sala de aula e na escola.

Ao analisarmos a construção da formação do docente, nos deparamos com uma trajetória que ao longo dos anos veio se modificando e se encaminhando para um processo de profissionalização, no qual se propõe um aprofundamento nos saberes que são produzidos e direcionados para uma formação docente que atenda as demandas vigentes da sociedade e/ou do mercado. Seguindo esta lógica, podemos entender através de mudanças no cenário político, as intervenções e novos direcionamentos para a formação dos docentes. Bem como no processo de redemocratização ocorrido no país, o qual intensificou-se a produção de políticas públicas voltadas para currículo de formação de professores, tendo a influência de sujeitos e organizações de movimentos sociais para a proposição de novas políticas públicas voltadas para um ensino que atendesse as demandas sinalizadas pelas particularidades vivenciadas pelos sujeitos e grupos (DIAS e LOPES, 2009).

Apesar disto, é percebido no contexto atual a grande influência neoliberal sobre as políticas públicas curriculares, revelando posições hierárquicas de poder, privatizações e novas proposições do que é necessário para o aprendizado e formação dos sujeitos. Não respeitando algumas particularidades locais e regionais, mas sim o que está posto nos escritos das bases comuns curriculares, valorizando índices de desempenho quantitativo em exames nacionais que baseados na lógica de um sistema hegemônico de demandas estabelecidas pelo mercado, verificam ou não a sua qualidade.

Pensando nisto, Liska (2021) traz algumas outras críticas aos currículos, que advêm da secundarização do desenvolvimento pessoal, da cidadania e a valorização do desenvolvimento de competências para as tarefas de forma mecânica. No ensino da Geografia, esse contexto de mercantilização e padronização não dá espaço para uma formação que se baseia na criticidade, ou sequer possibilita a produção do senso analítico

da sociedade e suas problemáticas (MORAIS, 2022). Além de determinar como os docentes devem desenvolver suas práticas, a partir de modelos, guias e materiais feitos para direcionar os conteúdos que são ensinados em sala, para que se alcance o desempenho quantitativo desejado pelos processos avaliativos nacionais. Juntamente a isto e a rotina intensa de trabalho, os docentes acabam não tendo muito espaço para desenvolver atividades e conteúdos que sirvam de acordo com as especificidades da realidade escolar o qual vivencia, além de não ter grandes oportunidades de explorar o potencial sobre os conceitos prévios que os estudantes trazem consigo.

Portanto, o que precisa ser evidenciado aqui, é que o tecnicismo, a padronização e o desempenho quantitativo não podem ser colocados como solução, únicos caminhos de uma aprendizagem efetiva, nem como solução para problemas na qualidade do ensino (HYPÓLITO, 2021). Mas, que através da aproximação dos professores com a sua epistemologia da prática, torna possível entender as intencionalidades, realidades e subjetividades que permeiam a si, e os sujeitos os quais media o conhecimento. Com essa intencionalidade, o movimento de entender como se delineia o ensino-aprendizagem, permite aos sujeitos que suas ações e conceitos possam ser construídos e reconstruídos todos os dias. E que através do aprofundamento e legitimação do processo de interação entre os pares, aviva a sensibilidade para entender as suas limitações e potencialidades dentro do ambiente escolar (PAULETTI; ROSA; FENNER, 2014).

A INSERÇÃO DAS TDIC NO ENSINO DA GEOGRAFIA

Com o advento das novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), as profundas mudanças vividas no cotidiano com os espaços escolares, interligam a prática cotidiana à pedagógica, onde tem-se desempenhado um papel fundamental na reorganização dos saberes pedagógicos. Ao mesmo tempo, é preciso destacar que, especialmente nesse contexto, a Geografia, dotada do que qualifica espacialidades, está diretamente incorporada em jogos, plataformas de redes sociais e, inclusive, impulsionando a popularização destas mesmas ferramentas, uma ode ao fenômeno da globalização.

É indubitável afirmar o quanto as tipologias de comunicação delinearam novos itinerários a fim de convergir para com o vislumbrar do século XXI. A volatilidade de objetos, pessoas e aprendizados, por exemplo, tornam-se o porvir característico do século. Em uma

pesquisa promovida pelo Comitê Gestor da Internet do Brasil, amplamente divulgada pela Agência Brasil (LEÓN, 2021), os dados obtidos concluem que no ano de 2020, o país marcou 152 milhões de usuários de internet acima dos 10 anos de idade, o que corresponde a 81% da população brasileira.

No que concerne à realidade atual, o processo de transformação nas tendências pedagógicas chega até as TDIC. Estas que, por sua vez, podem ser postas como recursos mediadores da formação dos novos indivíduos que atuarão ativamente na transformação da sociedade. Pois, com o avanço da tecnologia e os impactos da pandemia do COVID-19, têm sido através destas o desenrolar das conexões sociais, de ensino e criação de diversos conteúdos relevantes para reflexão em várias esferas, sejam elas econômicas, sociais ou ambientais.

A inserção das tecnologias da informação e comunicação já vinha sendo inseridas no âmbito educacional através da atualização nas ferramentas pedagógico-educacionais nas aulas, como apresentação de slides e vídeos, com o incentivo à pesquisa pela internet e etc. Contudo, com a chegada da pandemia do COVID-19, estas se concentraram nesse ambiente em caráter de necessidade obrigatória, pois com o isolamento social, diversas alternativas para seguir o ano letivo, com alternativa principal, se sucedeu o Ensino emergencial remoto, que trouxe com força a TDIC como recursos principais para o desenvolvimento das aulas e a comunicação entre a os/as docentes e os pais.

Hypolito (2021) apresenta o momento de pandemia como um aguçador de injustiças socioeconômicas, no qual deixou a qualidade do ensino público em questão, citando a falta de estrutura física, formação para os professores sobre o uso dos recursos tecnológicos que garantam que os estudantes das mais diferentes classes sociais tenham condições mínimas ao acesso a esses equipamentos, internet e etc.

O que deve ser levado em consideração é a necessidade de refletir a inserção das tecnologias digitais como algo que seja acessado de forma democrática, principalmente sobre o ambiente escolar. Entendemos que a inserção das TDIC não garante a transformação efetiva na qualidade do ensino, mas elas podem agregar na desenvoltura do processo de ensino aprendizagem, com seu valor didático, dependendo do direcionamento que lhes é dado (RODRIGUES e DIAS, 2020).

No que concerne a geografia escolar, esta passou por um processo de evolução em sua epistemologia, assim como o seu campo científico passou de um campo meramente descritivo e determinista sobre os fenômenos e passou a compreender as relações entre a

sociedade a natureza sob uma esfera dialética, em que o trabalho humano modifica e causa consequências nas dinâmicas espaciais sejam elas naturais do meio físico, ou social. A partir disto, pode-se perceber a necessidade da mudança no processo didático-pedagógico e de como a geografia é ensinada, partindo do princípio em que dinâmicas espaciais e os sujeitos vão se modificando.

Levando em consideração o que está descrito acima, a Geografia escolar foi levada como um elemento que deve se aliar às tecnologias digitais, pois, nessa disciplina os alunos são orientados a interpretar, interagir com o mundo e exercer seu direito e dever à cidadania (SOLKA, 2016). No nosso atual cenário, o ambiente virtual-digital tem se tornado um elemento cada vez mais significativo nas relações sociais. Pois, tem sido nesse novo espaço virtual, que as pessoas têm se comunicado e interagido entre si, além de produzir novos conteúdos e partilhá-los nas redes.

Pensando nesse viés, apesar de as TDIC se apresentarem como objetos inovadores, ainda persistem em coloca-las sobre os moldes tradicionais da educação, orientadas pela mecanização e reprodução de informações. E o objetivo que se apresenta aqui, é desenvolver a autonomia na construção do conhecimento, concebendo o protagonismo aos professores e estudantes para explorarem as possibilidades que estão no uso dessas tecnologias, e em como estas podem possibilitar o acesso à informação, mas de maneira que os docentes possam mediá-las de maneira crítica e adequá-las para que acessem os indivíduos, considerando as suas diferentes subjetividades (MORAIS, 2022).

Embora, por muitas vezes exista um grande distanciamento do que é ensinado em sala sobre os conceitos geográficos e a realidade desses indivíduos. Com o proveito das TDIC se torna possível essa aproximação, pois com esse artifício é viável a visualização de determinados objetos, facilitando o desenvolvimento do imaginário dos alunos, além de tornar disponível a busca de diversos conteúdos que ocorrem em tempo real no mundo, tornando-os objetos que permitirão a reflexão.

Mas, ao mesmo tempo em que se tem a urgência dessa nova proposta, é preciso que o/a professor/a tenha segurança e organização ao ensinar e usar certos recursos em sala de aula através da internet. Para que elas não percam sua credibilidade e ajudem os discentes a dar sentido diferente a essas ferramentas que utilizam todos os dias. Entretanto, para que isso ocorra, existe a demanda de uma formação profissional que subsidie uma desenvoltura que dê condições a estes profissionais para que possam prosperar na concepção de seu planejamento de forma consciente e crítica.

O fato de que grande parte desses jovens em formação esteja familiarizada às tecnologias digitais, mesmo que através dos Smartphones, proporciona aos docentes caminhos para ensinar de maneira significativa, porém, para isso os próprios professores precisam estar inteirados a essas novas ferramentas digitais, possuindo letramento digital, que nada mais é que o conhecimento necessário para usar os recursos tecnológicos no meio digital, onde vai conseguir pôr em prática ações pedagógicas efetivas em conjunto com os seus alunos.

E quando é mencionada a necessidade desse letramento digital para a incorporação das tecnologias no ensino, a autora Freitas (2010) atenta para que os docentes conheçam afundo as linguagens digitais utilizadas pelos estudantes e possam integrá-las ao cotidiano escolar já estabelecido de forma construtiva e criativa, distanciando o uso dessas ferramentas como algo meramente instrumental, mas entranhado num viés reflexivo e de significações.

Diante dos desafios impostos pelo surgimento das novas tecnologias, é necessário pensar em novas formas de construir o letramento digital no contexto geográfico; portanto, para atingir esse objetivo, espera-se a garantia de direitos e a pormenorização de melhorias no que tange ao somatório entre formação de professores juntamente à infraestrutura escolar. Um possível primeiro passo neste percurso pedagógico é reconhecer que a própria ideia de letramento implica unicidade, que obviamente já não corresponde à natureza multifacetada da sociedade.

Com base nesse pressuposto, Rojo (2017) argumenta que a polissemia da sociedade faz emergir a necessidade do que entende por multiletramento. Este inclui um conjunto de práticas relacionadas à multimodalidade cotidiana, seja no espaço real ou virtual. Partindo desse pressuposto, o filósofo contemporâneo Bakhtin (2010) corrobora à discussão afirmando que

A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. Some-se a isso que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos. Isso significa que o professor deve procurar, também, resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade (BAKHTIN, 2010, p. 28).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a expectativa que se tem como princípio nesta reflexão é a de superar os aspectos tradicionais e autoritários que se impõem na educação como único caminho e solução perante às problemáticas no ensino, uma vez que estas afirmam as desigualdades baseadas em seus métodos focadas em lógicas mercantis. Com preceitos individuais, que influenciam o processo de formação dos sujeitos e de seus conhecimentos, em seus diferentes âmbitos, reproduzem nada menos do que o *status quo*.

Para seguir rumo a uma educação de qualidade, que se baseie nas subjetividades, construindo uma cidadania consciente, que permita a desenvoltura das capacidades de forma autônoma e singular, faz-se necessário, sobretudo, repensar a construção de saberes dentro da formação de professores de geografia – uma vez que suas práticas são fortemente influenciadas desde a formação inicial. Não obstante, não se pode negar a conjuntura em que esta formação se circunscreve, dentro dessa lógica, superar as tendências padronizadoras, técnicas e acríticas que envolvem também o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação.

Destarte, faz-se elementar ter desenvolvida a noção de que as consequências dessa conjuntura também afetam a organização e conduta dos docentes nos seus planejamentos e mediação dos conteúdos em sala. O qual, aparta estes sujeitos da aproximação com as suas particularidades e do olhar sensível para com a realidade e situações ocorrentes em seu meio. Incorporado a um contexto de produção padronizada de currículos, que são estabelecidos por moldes hierárquicos das relações, que os responsabiliza sobre o sucesso ou fracasso do desempenho quantitativo alcançado de seus estudantes, excluindo a complexidade das adversidades estruturais os quais já estão inseridos.

Com isso, o que se objetiva é evidenciar essas questões para a discussão, que ocorre há algum tempo, trazendo para o contexto dos docentes da Geografia, que já carregam consigo a partir de sua formação, um viés crítico de mediação do conhecimento, com elementos capazes de levar a interpretação e reflexão sobre o mundo. E através de recursos didáticos-pedagógicos que estão imersos nesse contexto atual, se possibilita um novo direcionamento de seu uso.

Partindo deste pressuposto, conceber a contemporaneidade enquanto tempo e espaço onde se constroem práticas pedagógicas no ensino de geografia é lidar diretamente para com

situações conflitantes. As características, metodologias e até as lacunas da educação apresentadas são essenciais à construção de uma maior crítica no e ao ambiente escolar. As dimensões pedagógicas da utilização de TDICS na prática pedagógica em geografia se inserem no contexto de uma educação que precisa tensionar a mudança.

Com a formação necessária ao professorado, espera-se corroborar com uma educação que se familiarize com instrumentos e ideais tecnológicos para a criação de outras perspectivas e cenários, permitindo aos sujeitos o desenvolvimento da autonomia e desapropriação de espaços que lhe foram outrora tolhidos; além da confecção de outras ferramentas que permitam a elevação de seu conhecimento e total compreensão do mundo e das narrativas em que os cercam.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

DE SOUZA, V. C. FUNDAMENTOS TEÓRICOS, EPISTEMOLÓGICOS E DIDÁTICOS NO ENSINO DA GEOGRAFIA: bases para formação do pensamento espacial crítico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 47–67, 2011. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/15>. Acesso em: 29 jun. 2022.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 79-99, 2009.

DIAS, tatiane maria da silva; RODRIGUES, carla fonseca de andrade. A utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (tdic) na aplicação do currículo de ciências da natureza. **Anais do ciet:enped:2020 - (congresso internacional de educação e tecnologias | encontro de pesquisadores em educação a distância)**, São Carlos, ago. 2020. issn 2316-8722. disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1148>>. acesso em: 29 jun. 2022.

FREITAS, Maria T., **Letramento Digital e formação de professores**. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.26, n.3,p.335-352, dez. 2010.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Reflexões sobre Geografia e Educação: notas de um debate**. Terra Livre, n. 2, 1987

- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-18, 2021.
- JORDÃO, Rosana dos Santos. A pesquisa-ação na formação inicial de professores: elementos para a reflexão. **GT: Formação de Professores**, n. 08, p. 03, 2004.
- LEÓN, Lucas Pordeus. Brasil tem 152 milhões de pessoas com acesso à internet: Dia do Internauta mostra que, apesar de amplo, acesso ainda é desigual. **Agência Brasil**, [S. l.], 23 ago. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-08/brasil-tem-152-milhoes-de-pessoas-com-acesso-internet#:~:text=Pesquisa%20promovida%20pelo%20Comit%C3%AA%20Gestor,anos%20t%C3%AAm%20internet%20em%20casa>. Acesso em: 29 jun 2022.
- LISKA, Geraldo Jose. CULTURA DIGITAL, LINGUAGENS E TDIC NA BNCC E NA BNC-FORMAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA. **revista Linguagem**, v. 40, n. 1, p. 288-304, 2021.
- LOPONTE, Luciana Neves. A trajetória do jovem estudante do ensino técnico, na opinião dos alunos do Instituto Federal de educação, ciência e tecnologia de São Paulo–IFSP. Simpósio brasileiro de política e administração da educação. Campinas, 2011.
- MORAIS, Nathália Rocha. **Formação de professores de geografia na Paraíba: avanços e resistências na reforma curricular** / Organização: Lenilton Francisco de Assis, Maria Adailza Martins de Albuquerque, Nathália Rocha Moraes. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. 336 p. : il.
- PAULETTI, Fabiana; ROSA, Marcelo Prado Amaral; FENNER, Roniere Dos Santos. O sujeito epistêmico e a aprendizagem. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 6, n. 1, p. 4-26, 2014.
- ROJO, R. Entre plataformas, ODAS e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web. **The Specialist: descrição, ensino e aprendizagem**, v. 38, n. 1, p. 1-19, jan-jul.2017.
- SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto, v. 20, p. 21-27, 2005.
- SILVA, Maria Abádia da. **Qualidade social da educação pública: algumas aproximações**. Cadernos Cedes, v. 29, p. 216-226, 2009.
- SOLKA, Márcia Hahn. **Pesquisa-ação docente pela alfabetização cartográfica de sujeitos em Geografia: Será a avaliação um caminho mediador desse conhecimento?**. In: Movimentos para ensinar Geografia–oscilações. Editora Letra1p. 169-183. 2016.

DIÁLOGOS ENTRE GEOGRAFIA E LITERATURA

Robson Santana da Silva
Mestrando Profgeo-UFPE
robsonsantana33@yahoo.com.br

Paisagem, país feito de pensamento da paisagem na criativa distância espaço-tempo, à margem de gravuras, documentos, quando as coisas existem com violência mais do que existimos; nos povoam e nos olham, nos fixam. Contemplados, submissos, delas somos pasto, somos a paisagem da paisagem. (ANDRADE 1992, p. 392)

INTRODUÇÃO

Tendo em vista que na atualidade é cada vez mais necessário fazer uso de uma abordagem interdisciplinar para o ensino e que seja levado em consideração o contexto em que os alunos estão inseridos, as similaridades e potencialidades existentes ao aproximar Geografia e a literatura devem ser levadas em consideração nessa busca por novos paradigmas e experiências que a prática pedagógica requer. Para tanto, destaca-se que a Geografia Humanista e o lugar como categoria espacial são referenciais privilegiados nesse contexto, pois a primeira permite fazer uso de uma abordagem simbólica e subjetiva em suas análises e o segundo proporciona essa aproximação com o espaço vivido e cotidiano dos estudantes.

PERCURSO HISTÓRICO DA RELAÇÃO ENTRE LITERATURA E GEOGRAFIA

Fernandes (2013, p.170) destaca que:

Conforme levantamento historiográfico feito por Marc Brosseau (2007, p.17), entendemos que o interesse dos geógrafos pela Literatura não é novo. Este autor destaca que Paul Vidal de La Blache aponta para uma geografia existente na obra Odisseia em um artigo publicado nos Annales de Geografia em 1904. Também é importante notificar que Humboldt, autor base para o desenvolvimento do pensamento geográfico moderno dedicou dois capítulos dos Cosmos à Literatura e à pintura.

Suzuki (2017, p.2) segue a mesma linha de pensamento ao apontar que “As primeiras incursões de estabelecimento da relação entre Geografia e Literatura se iniciaram em meados do século XIX com o debate de Alexander Von Humboldt em sua obra magistral

Cosmos (Brosseau, 1996), publicada originalmente entre 1845 e 1858”. Deste modo observamos que o interesse da ciência geográfica pela literatura não é algo novo, está na gênese da própria Geografia. Porém nesse período ainda não podemos falar em uma relação simbiótica ou completa, pois o uso das obras literárias ocorria apenas de forma pontual e complementar. Os romances, e por consequência a literatura:

Não eram considerados suscetíveis de contribuir bases sólidas para uma geografia científica e rigorosa (Brosseau 2007, P.19). Dessa forma entendemos como os ideais associados à construção de uma cientificidade, à delimitação da Geografia como campo científico, não permitiram uma ampla difusão da relação geografia-Literatura ou ciência-arte. (FERNANDES, 2013, p.171)

Desta forma podemos afirmar que nesse período ainda não existia uma relação de fato entre esses dois campos, apenas uma aproximação de forma pontual. Tal realidade começou a mudar a partir dos anos 70, com a emergência da Geografia humanista. Segundo Rocha (2007, p. 21) “a Geografia Humanista é definida por bases teóricas nas quais são ressaltados e valorizados as experiências, os sentimentos, a intuição, a intersubjetividade e a compreensão das pessoas sobre o meio ambiente que habitam, buscando compreender e valorizar esses aspectos.” Olanda e Almeida (2008 P.9) destacam:

A palavra humanista apareceu primeiramente na Geografia conforme Mello (1990) num texto de Yi-Fu-Tuan em 1967. Na década seguinte estudiosos como Relp (1970), Ruttiner (1974), Ley (1978) propõem estudos sob a perspectiva da experiência vivida. Buttiner em 1974 lança o ensaio Values in Geography focalizando os valores das experiências humanas. Em 1976 com a publicação de Humanistic Geography de Tuan na Annals of the Association American Geographers, o termo é reconhecido e difundido e torna-se abundante a produção dessa vertente no hemisfério norte.

A IMPORTÂNCIA DO LUGAR PARA GEOGRAFIA HUMANISTA

A Geografia Humanista procura um entendimento do mundo através do estudo das relações das pessoas com a natureza, do seu comportamento geográfico, bem como dos seus sentimentos e ideias a respeito do espaço e do lugar. (TUAN, 1982). Em razão dessa abordagem, que privilegia as subjetividades, identidades e experiências dos sujeitos, abre-se a possibilidade de aprofundar a relação Geografia e literatura a partir da forma que o espaço é trabalhado e percebido nas obras literárias, utilizando principalmente o espaço vivido e as identidades espaciais como referenciais. Nessa linha Saltoris e Cardoso (2016 p.3) destacam:

Yi-Fu-Tuan já em 1982 no seu trabalho Espaço e Lugar: A perspectiva da Experiência faz alusão ao emprego da Literatura pelos geógrafos dividindo o processo em três modelos. Primeiramente sobre como é possível fazer reflexões sobre a vida e a experiência humana, juntamente com suas relações, oferecendo assim sugestões para compreensão do espaço social. Segundo: uma supra realidade que mostra as diferentes percepções ambientais e os valores de uma cultura, oferecendo ao geógrafo enquanto historiador, no levantamento de ideias. Por fim, uma audaciosa tentativa de obter um equilíbrio entre o subjetivo e o objetivo, como um modo de síntese geográfica.

Esta aproximação do espaço vivido com a Literatura é corroborada por Fernandes (2013, p. 172):

Nas palavras de Brosseau (2007, p.31) (...) os geógrafos privilegiam o romance na medida em que lhes parece propiciar a ocasião ideal de encontro entre o mundo objetivo e o mundo da subjetividade. Nesse sentido, o romance viria ampliar as teses ao redor das identidades espaciais. Dessa forma, consideramos que esse perfil não privilegiou as representações do mundo exterior a partir de uma perspectiva literal, da tentativa de mostrar as coisas tal qual elas são. Como parece ficar explícito no perfil anterior, associado à geografia regional francesa. Esse grupo vai privilegiar uma apreensão dos **lugares**, tendo como base uma leitura de sua **apreensão subjetiva**. (grifo nosso)

O caráter polissêmico e subjetivo do lugar abre múltiplas possibilidades interpretativas, pois cada ser humano, enquanto agente socioespacial, vai interagir e interpretar o espaço e suas categorias de forma particular. É justamente nessa amplitude interpretativa que residem os desafios e possibilidades de utilizar o lugar como objeto de análise socioespacial. Deste modo as obras literárias atuam como importantes instrumentos para contribuir com a compreensão da realidade, a partir do espaço vivido, pois a literatura possui tanto um caráter objetivo/concreto como subjetivo/simbólico. Destacando os aspectos concretos do lugar. Monteiro (2002, p.14), destaca:

A construção do “lugar” ou do conjunto de lugares que um romance contém, levaria à consideração de que o “espaço” é, ao mesmo tempo “meio” do sentido e também seu “objeto”. A concretude do lugar, em tanto que qualificado concretamente por um espaço exterior, geográfico, seria uma necessidade corpórea, que se realiza num continuum local mais ou menos definido e que a percepção do leitor tende a identificar uma realidade concreta, geográfica.

Ainda ressaltando os aspectos concretos do lugar nas obras literárias escrevem Saltoris e Cardoso (2016, p.6):

A literatura enquanto descrição da relação do meio em que vive, permite ainda que o leitor reconheça sua própria realidade, identificando-se com o personagem. Esse reconhecimento pode ser dado em várias vertentes da vida humana, tanto social, cultural e econômica, quanto natural. Nessa fase de aproximação do leitor/personagem é que a percepção com o real está mais acentuada e podem ser estudados diversos aspectos geográficos que o texto literário proporciona.

Agora, destacando os aspectos subjetivos/ simbólicos desta relação, os referidos autores destacam:

A este espaço exterior, contrapõe-se aquele outro, de dentro do indivíduo, para a passagem dos quais se realiza aquela “viagem” (ler já é viajar) ao mesmo tempo trajetória física e moral, externa e interior, real e simbólica, que pode conduzir tanto à noção de cheio quanto à do vazio. À noção de realidade geográfica, juntar-se-ia aquela outra, antropológica do imaginário. (MONTEIRO, 2002, p.14)

Assim, como cada lugar da cidade possui um significado específico para cada pessoa, um mesmo texto literário, lido por pessoas residentes na mesma localidade, levará a diferentes entendimentos devido às experiências de vida, pensamentos, percepções e atitudes em relação ao meio em que vivem ou da história de vida de cada um. Para cada um, o texto terá um significado. E, para cada um, alguns aspectos geográficos serão mais relevantes que outros. Isso ocorre porque”(...) O homem utiliza a percepção para analisar a própria ação” (PINHEIRO NETO E CAVALCANTE 2010, P.135). (SALTORIS; CARDOSO, 2016, p.6).

Neste percurso é importante destacar que não se busca um processo de substituição da geografia pela Literatura ou vice-versa, mas sim um processo de complementação e diálogo em uma relação verdadeiramente interdisciplinar. Monteiro (2002, p. 86, 87) vai na mesma direção, ao apontar:

Não se quer dizer com isto que a criação literária substitua o que a Geografia pretende ter de composição científica. Mas ela, sem dúvida, enriquece e completa a “realidade” procurada pelo geógrafo. Os bons escritores, como testemunhas do seu tempo, captam “eventos” retratando aspectos da condição humana que “tiveram lugar”. Esta semântica de ocorrer demonstra bem pela vinculação tempo-espaço que toda essa dinâmica da condição humana não dispensa a ligação fundamental com o lugar do seu acontecer.

EXEMPLOS DE OBRAS GEOLITERÁRIAS

Avançando um pouco mais neste percurso, apresentamos, a título de exemplificação, algumas obras literárias do modernismo brasileiro que possuem um profundo conteúdo

geográfico em suas narrativas, devemos destacar que tendo em vista a amplitude e qualidade da produção literária brasileira, as três obras escolhidas servem apenas como exemplificação de determinados objetos que podem ser trabalhados a partir destas obras. O fato de serem obras amplamente conhecidas e utilizadas no ensino médio pode servir como elemento facilitador para o uso das mesmas. Destacamos que o fato de serem obras clássicas serve para mostrar a atemporalidade das questões humanas e sociais que são discutidas em suas narrativas. No entanto, como foi apontado acima, as obras aqui indicadas são exemplificações, o professor pode (e deve), fazer uso de obras de outros períodos (inclusive adaptadas) e de outras fontes, como as produções audiovisuais. Isso porque, como sabemos: o processo interdisciplinar do ensino aprendizagem deve partir da realidade do estudante para então avançar para elementos mais complexos.

VIDAS SECAS

Sobre vidas secas, obra de Graciliano Ramos lançada em 1941, livro este bastante conhecido pelas suas características de síntese, Monteiro (2002, p.64), escreve:

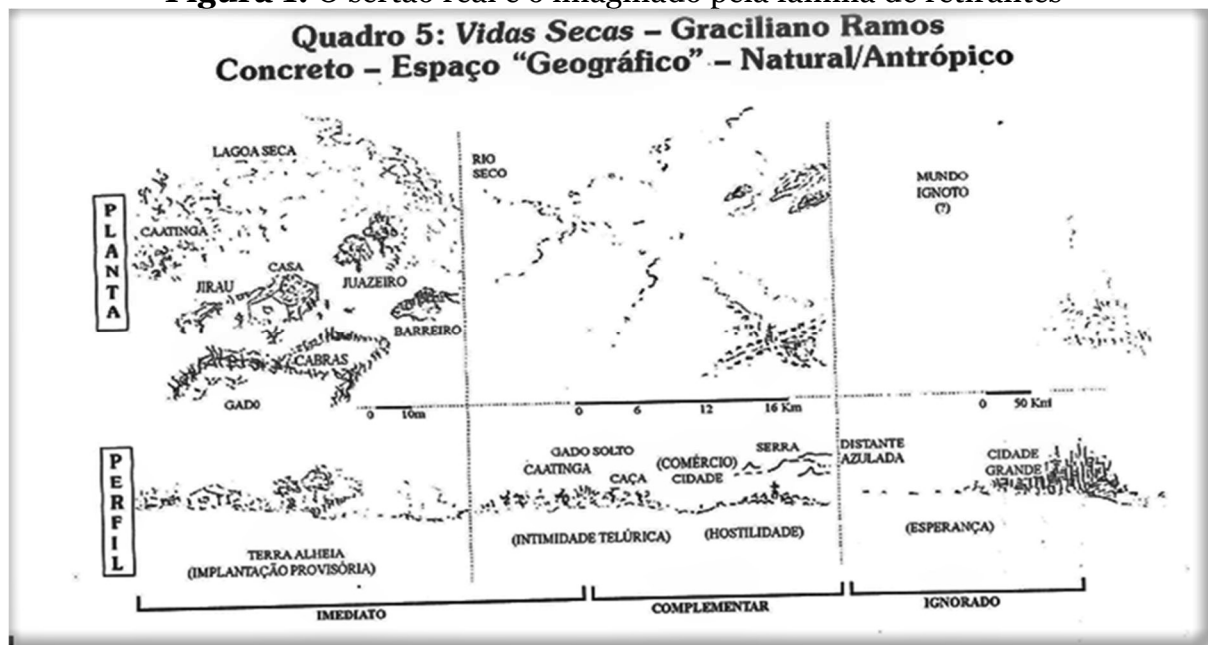
As frases iniciais já apontam o profundo teor de síntese e captação dos elementos essenciais: a planície avermelhada do sertão nordestino sob a seca; o verde dos juazeiros, elemento de permanência no revestimento vegetal; e “os infelizes”, ou seja, a família de retirantes, sem posses de terra, tangida pela seca, tomando chegada em uma dada fazenda.

Inútil será procurar identificar o espaço por meio de topônimos. Não há a menor ou mais leve referência de localização num texto no qual a economia de palavras é dirigida ao essencial propósito do autor: o retrato dos infelizes. Mas será que isso invalida a percepção do espaço geográfico ou a localização da família de sertanejos em sua ambiência? De nenhum modo. Se lhe faltam o registro nominal, corográfico, há, contudo, uma alta fidelidade aos elementos essenciais da paisagem.

É justamente no caráter de descrição e de interação com ambiente que a obra se destaca, sendo a paisagem apresentada em seu sentido mais cru e visceral, massacrando a “família de infelizes”. Nesta obra, além da paisagem propriamente dita, podemos discutir diversas outras questões pertinentes à geografia, por exemplo: a questão climática (será ela a única responsável pelo sofrimento da família de retirantes?). Bem como diversas questões sociais, por exemplo: qual o papel da secular concentração de terra no Brasil, e no Nordeste em particular, no destino da família de retirantes? Como a questão migratória é apresentada

na obra? Quais outras categorias espaciais além da paisagem podem ser discutidas? Dentre diversas outras questões de cunho geográfico.

Figura 1: O sertão real e o imaginado pela família de retirantes



Fonte: Monteiro (2002, p. 82).

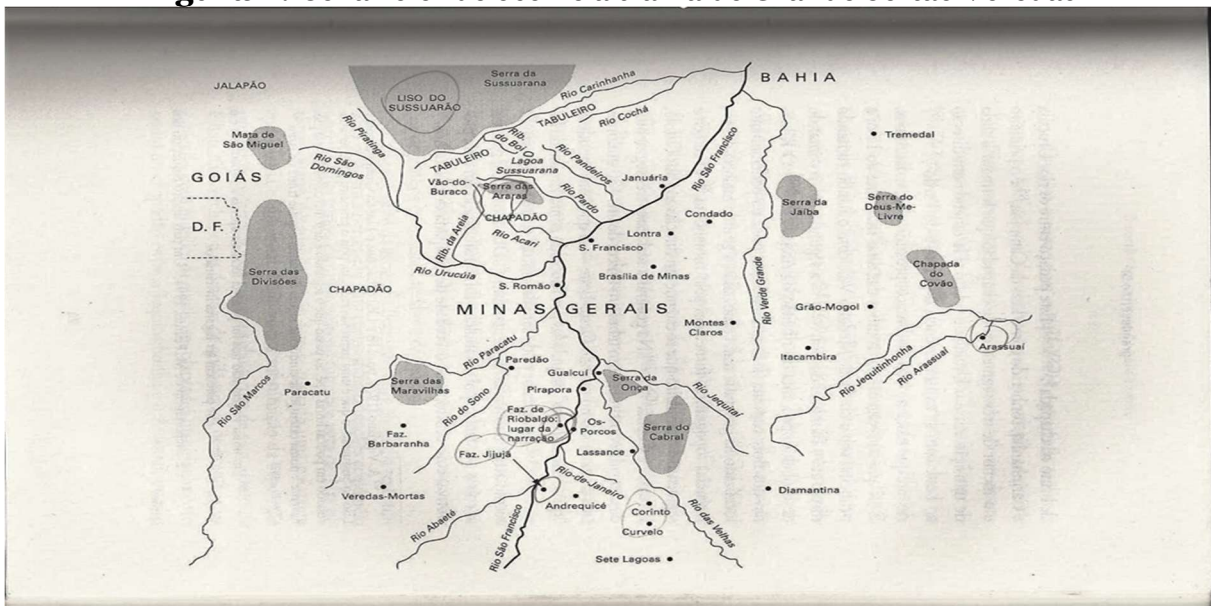
GRANDE SERTÃO: VEREDAS

Monteiro (2002, p.222) se refere a esta magistral obra de João Guimarães Rosa como: “Geografia iluminada de metafísica”. Tal definição já nos aponta para o rico caráter simbólico e subjetivo presente na obra, trabalho este que apresenta o lugar (sertão) como uma metáfora para a vida. O autor faz uma rica junção do sertão enquanto sentimento “o sertão está dentro da gente” e enquanto paisagem e lugar, onde os elementos objetivos e subjetivos interagem de forma dialética. Tal abordagem, de utilizar a paisagem do sertão enquanto sentimento e metáfora para vida, não compromete os aspectos geográficos da obra, ao contrário, enriquece-o:

Em toda narrativa aparecem as referências a numerosos lugares, acidentes geográficos, em sua grande maioria identificáveis e localizáveis nos mapas. Nesta riqueza de toponímia, os nomes-dos lugares como das pessoas (antroponímia)-são quase que sacralizados. (MONTEIRO, 2002, p.219)

Nesta obra podem ser trabalhadas diversas categorias do espaço geográfico, por exemplo: o lugar, a paisagem e a região. Podemos também discutir o sertão para além do seu caráter simbólico e subjetivo tendo em vista que o local onde a narrativa se passa tem características fisiográficas bem diferentes do sertão apresentado em vidas secas, por exemplo, e de outras obras que têm o sertão como cenário, deste modo também podemos discutir o caráter polissêmico que esta e outras terminologias geográficas possuem.

Figura 2: Cenário onde ocorre a trama de Grande Sertão Veredas



Fonte: <https://literaturaufalarapiraca.wordpress.com> acesso em 24/06/2022

MORTE E VIDA SEVERINA

Neto (2012), faz uma análise geográfica da paisagem a partir do poema Morte e Vida Severina, obra escrita por João Cabral de Melo Neto e lançada em 1956. Neto define o poema cabralino como: “um dos poemas mais geográficos da literatura brasileira”. (p.324). E vai além:

A poética de melo Neto demonstra um caminho geográfico, e ainda mostra as subjetividades da percepção da paisagem, que se dá pelo autor do poema, pelo protagonista e pelo leitor. Este último reescreve a obra, no sentido de também apresentar sua consideração sobre a percepção da realidade “ficcional” analisada. (NETO, 2012, p. 327)

No poema Morte e Vida Severina, o autor descreve, como ensina Almeida (2003), uma geografia-literária. Fisicamente retrata a vegetação, a hidrografia e o solo da paisagem nordestina brasileira e continua com a subjetividade do pensamento de Severino. Sob esse prisma, firma-se um imbricar entre a as ciências das letras e Geografia, que é de grande relevância para se entender o processo de percepção geográfica da paisagem(...). (NETO, 2012, p.338).

Nessa obra ,que mostra a saga do retirante Severino desde sua saída da nascente do rio Capibaribe, na serra da costela (na realidade Serra do Jacarará, município de Poção, Pernambuco) até sua chegada a recife ,segundo o curso do rio Capibaribe, uma grande variedade de temas geográficos pode ser discutidos, dentre esses temas estão desde as características físicas dos locais por onde ele passa, como: a vegetação, a hidrografia, os diversos biomas, as especificidades do relevo, até uma vasta gama de temas sociais, como a própria migração em si ,a qual o retirante foi forçado a realizar, os motivos que o fizeram sair de sua terra, a concentração fundiária e os conflitos agrários com os quais o retirante Severino se depara em sua jornada, bem como toda uma variedade de problemas relativos à urbanização que ele encontra ao chegar a Recife, como o desemprego e a falta de moradia. Nota-se, pelo o percurso de Severino, seguindo o curso do rio Capibaribe, um rico mosaico da paisagem nordestina e de seus problemas, que podem ser observados e discutidos.

Figura 3: Percurso do retirante Severino



Fonte: https://www.flickr.com/photos/livro_didatico acesso em 24/06/2022

GEOGRAFIA E LITERATURA EM SALA DE AULA

A relação Geografia e literatura, através de uma abordagem interdisciplinar, abre múltiplas possibilidades para o ensino, porém, como destacam Silva e Barbosa (2014), a

Literatura não deve ser vista como mera coadjuvante neste processo; as duas disciplinas devem ser trabalhadas como protagonistas desta relação:

A relação Literatura, Geografia e ensino precisam ser processados para além da dogmatização das categorias geográficas procuradas nos livros de Literatura, ou seja, alguns ainda consideram a relação comprometida pela necessidade de encontrar nos livros alguma parte dos mesmos que relate as categorias geográficas, como se a relação Literatura e Geografia fosse apenas compreendida por essa procura. Neste sentido avançamos em oposição a esta visão positivista, pois entendemos que a obra literária em si é resultado de processos geográficos, históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais, isto é, não podemos ao ler uma obra e buscar isoladamente as categorias geográficas como se as mesmas não se comunicassem com o mundo. (SILVA; BARBOSA, 2014, p. 81)

Desse modo: “A obra literária precisa ser apresentada como resultado de processos e não como mera ilustração para o ensino de Geografia”. (Silva; Barbosa, 2014, p. 81). Tal aproximação entre esses dois campos do conhecimento, feita de forma interdisciplinar, trabalhando a partir do cotidiano do aluno e do seu espaço vivido, pode contribuir para o desenvolvimento do senso crítico dos mesmos, para emergência de novos paradigmas epistemológicos e possibilidades de ensino e de ver o mundo, pois:

A interdisciplinaridade fundamenta a aproximação estética e científica resultando num quadro compreensível para os alunos, mas não um quadro sustentado pela mesmice do cotidiano; mas um quadro capaz de eivar a crítica aos alunos, isso significa: pensar para além das limitações impostas pelas condições materiais e culturais. (SILVA; BARBOSA, 2014, p.88)

Tal postura no ensino de Geografia permitirá a superação do que Moreira (2006), chama de homem atópico.

(...) Pelo ensino de Geografia a partir da Literatura, num posicionamento interdisciplinar, os professores subtrairão de seus alunos a inércia diante do mundo. Neste sentido, as diferentes linguagens (Geografia e Literatura) colaborarão para uma postura em que o sujeito (o aluno) ocupe o centro da sua existência a partir de valores mais amplos do que os impostos pelo capitalismo. Neste sentido a partir de Monteiro (2002 e 1988) entendemos que o universo literário não está distante do universo cotidiano e o processo ensino-aprendizagem pela Geografia fomentará outra visão de mundo sem limitar-se às imposições das elites detentoras dos meios de produção. (SILVA; BARBOSA, 2014, p. 88)

CONCLUSÃO

Através de um trabalho bibliográfico, o presente artigo buscou contribuir para o processo de compreensão e apreensão da realidade, pois a relação entre a Geografia

Humanista com a Literatura abre múltiplas possibilidades para o ensino, tendo em vista que esses dois campos do saber podem, mesmo com as suas particularidades, ser trabalhados em conjunto de forma interdisciplinar, forma essa que, cada vez mais, se impõe como um imperativo para o ensino, desse modo espera-se contribuir para a compreensão crítica-espacial dos sujeitos, tendo como ponto de partida a relação entre essas duas áreas com o lugar, o espaço vivido; seja ele a escola, o bairro ou a cidade. Destacamos que esse percurso epistemológico, de trabalhar Geografia e Literatura de forma interdisciplinar, é um processo múltiplo e ainda em aberto e que cabe a todos os agentes envolvidos (professores e alunos) contribuírem para a construção desse caminho de forma cotidiana.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ida. **Em torno da paisagem: literatura e Geografia em diálogo interdisciplinar**. 2013. Disponível em <https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/650> acesso em 16/05/2022.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar. 1992.

BROSSEAU, Marc. Geografia e Literatura. IN: CORRÊA, Roberto Lobato, ROSENDAHL, Zeny (org.). **Literatura Música e Espaço**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2007.

COLFERAI, Deniza Inês Giongo, GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas. **A Literatura como instrumento para uma Geografia do Campo**. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1605-8.pdf> acesso em 22/05/2022.

FERNANDES, Felipe Moura. **Geografia e Literatura (Ciência e arte):** proposições para um diálogo. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br>. Acesso em 12/06/2022.

GUIMARÃES ROSA, João. **Grande sertão: Veredas**. São Paulo: Nova Aguilar, 1994.

MELO NETO, João Cabral de. **Duas águas** (Poemas Reunidos). Rio de Janeiro: Editora José Olímpio, 1956.

MONTEIRO, Carlos Augusto de Figueiredo. **O mapa e a trama:** ensaios sobre o conteúdo geográfico em criações romanescas. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

MORAES, Maristela Maria de CALLAI, Helena Copetti. **As possibilidades entre Literatura e Geografia**, 2012. Disponível em <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/> acesso em 22/05/2022

MOREIRA, R. **Para onde vai o Pensamento geográfico? por uma epistemologia crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

NETO, José Elias pinheiro. **Geografia e Literatura:** a paisagem geográfica e ficcional em Morte e vida Severina. Boletim campineiro de Geografia, 2012. Disponível em <http://agbcampinas.com.br/bcg/index.php/boletim-campineiro/article/view/61> acesso em 22/05/2022

OLANDA, Diva Aparecida Machado, ALMEIDA, Maria Geralda de. **A Geografia e a Literatura:** uma reflexão. 2008. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/> acesso em 23/05/2022.

RAMOS, Graciliano. Vidas Secas. 58.ed. Rio de Janeiro: Record, 1986.

SALTORIS, Daiala Barroso; CARDOSO, Cristiane. **Geografia e Literatura:** uma proposta para um ensino interdisciplinar. 2016. Disponível em <http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais> acesso em 23/05/2022.

SILVA, Igor Antônio; BARBOSA, Tulio. **O ensino de Geografia e a Literatura:** uma contribuição estética. 2014. <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia> acesso em 23/05/2022.

SUZUKI, Júlio César. **Geografia e Literatura:** abordagens e enfoques contemporâneos. 2017 <https://www.revistas.usp.br/geoliterart/article/download> Acesso em 25/05/2022.

TUAN, YI-FU. **Espaço e Lugar:** a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.